

UM OLHAR ÉTICA E EDUCAÇÃO POLÍTICA: PRIMEIROS ESBOÇOS

UNA MIRADA ÉTICA Y POLÍTICA A LA EDUCACIÓN: PRIMEROS ESBO

Andrea Maria Pacifico¹



Vol. 13 Número Especial

Jul/Dez. 2017

Ahead of Print

RESUMEN: Interrogarse en torno a la formación docente implica abrirse a múltiples perspectivas de análisis y de relaciones que involucran aspectos políticos, filosóficos, éticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos. Este trabajo procura reflexionar en torno a la formación docente y para ello se interroga respecto a la educación en los tiempos actuales. El desafío consiste en “formularnos nuevas preguntas para el territorio y sobre el territorio de la formación” (Frigerio, 2010, p.20), y para ello consideramos que es necesario comenzar con preguntas simples pero que implican una gran complejidad: ¿qué es educar?, ¿para qué educamos en los tiempos actuales? Abordar la formación docente nos posiciona frente al gran desafío de interrogarnos en torno a los saberes que implica. ¿Qué saberes se pondrán en juego para formar educadores si concebimos a la educación como acontecimiento ético? ¿Cuáles son los saberes con los que un futuro educador tiene que entrar en relación en su trayectoria formativa? ¿Cuáles los que posibilitarán formar a los futuros docentes en una relación de acogimiento hospitalario? A los efectos de aproximarnos a algunas respuestas hemos seleccionado a pensadores cuyas reflexiones manifiestan que la educación no puede estar al margen de la ética. En este marco en el que la educación se muestra como un acontecimiento ético, en el que las relaciones pedagógicas implican confianza y responsabilidad por el otro, los interrogantes en torno a la formación docente adquieren nuevos sentidos y se abren a un horizonte con múltiples matices. Apelando a un pensamiento crítico que deleve los posicionamientos ante el conocimiento, que discierne y clarifique las cuestiones de índole epistemológica, los modos como se producen y validan los conocimientos científicos, los intereses y valoraciones que involucra y que produzca interrupciones y rupturas, nos situamos en un debate que nos lleva a reflexiones que consideramos abiertas, fructíferas y valiosas.

¹Profesora de Filosofía por el Instituto Superior del Profesorado Joaquín V. González, Magister en Didácticas Específicas por la Universidad Nacional del Litoral y doctoranda del Doctorado de Educación en Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas de la UNL. Profesora de Epistemología en la Maestría en Didácticas de las Ciencias Experimentales de la FCB de la UNL. Profesora Adjunta de Introducción a las Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNL.

PALABRAS CLAVES: educación, formación docente, perspectiva ética y política.

Introducción

Interrogarse en torno a la formación docente implica abrirse a múltiples perspectivas de análisis y de relaciones que involucran aspectos políticos, filosóficos, éticos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos. En las últimas tres décadas ha sido motivo de amplios desarrollos teóricos en el mundo y en nuestro país: Lieberman (1988), Johnson (1990), Marcelo (1993, 1994, 2001a, 2001b); Hargreaves y Dawe (1990), Hargreaves (1996); Diker y Terigi (1997); Newman (1998); Perrone (1999); Braslavsky (1999); Birgin (1999); Aguerrondo y Pogré (2001); Davini (2002); Litwin (2008); Nicastro y Greco (2009); Frigerio (2010) y Eldestein (2011), entre otros, han abordado los interrogantes acerca de la formación docente inicial y continua, la redefinición de sus trayectorias y de sus prácticas, la tendencia hacia la profesionalización, la recuperación de la idea de la docencia como oficio artesanal, las relaciones entre la teoría y la práctica entre muchas otras cuestiones que interpelan al mundo científico y académico.

De manera generalizada se reconoce que la formación docente no implica solamente transmitir a los futuros docentes conceptos disciplinares actualizados y una nueva teoría de la enseñanza. Una de las respuestas mayormente difundida, señala que “el proceso formativo debe crear las condiciones que permitan al futuro enseñante revisar sus modelos y matrices de aprendizaje” (Davini, 2002, en Pogré, 2011 p.49.), a la luz de las teorías educativas que incluyen en su agenda las diversas problemáticas institucionales, curriculares y pedagógicas.

Si bien, en principio, acordamos con la perspectiva de análisis que esta respuesta supone, nos proponemos en este trabajo abrir significados y buscar sentidos que nos sirvan de base y de fundamentos —abiertos y en constante revisión—, para poder repensar y comprender en todo su alcance las implicancias de la formación docente.

El desafío consiste en “formularnos nuevas preguntas para el territorio y sobre el territorio de la formación” (Frigerio, 2010, p.20), y para ello consideramos que es necesario comenzar con preguntas simples pero que implican una gran complejidad: ¿qué es educar?, ¿para qué educamos en los tiempos actuales? A los efectos de aproximarnos a algunas respuestas hemos seleccionado a pensadores cuyas reflexiones manifiestan que la educación no puede estar al margen de la ética.

Educación como acontecimiento ético

Cullen afirma que “educar es una historia de complejas prácticas sociales.” (Cullen, 2008, p. 21). Ante la crisis de la racionalidad moderna y teniendo en cuenta el debate de las alternativas que la posmodernidad ofrece, la educación se presenta como emergente de un conjunto de prácticas sociales discursivas e históricamente condicionadas, motivo por el cual no posee una razón única que la defina objetivamente de una vez y para siempre. Sin embargo, y contrariamente a lo que podríamos suponer, asumir esta situación no implica un callejón sin salida donde nada pueda ser afirmado, argumentado o debatido. Antes bien, la crítica y el discernimiento pueden llevarnos a encontrar el poder *productivo de subjetividad social* (Cullen, 2008.) que la educación implica.

El planteo acerca de la subjetividad requiere ubicarse en el debate actual y considerar las críticas que desde diversas perspectivas se oponen a las concepciones modernas. En este sentido, se destacan las dificultades que acarrea concebir la escisión sujeto y objeto, en tanto el sujeto está siempre en relación a otros y el otro ya está en y con nosotros (Candioti, 2006). Cuando se trata de comprender las relaciones entre los sujetos y

de éstos con la cultura, con las instituciones en las que se insertan, la idea de un sujeto que primero conoce y le da cierta significación al mundo y sólo a posteriori se vincula a otros se torna cuestionable. Afirma Giaccaglia (2009) que

los tiempos actuales nos llevan a concebir una idea de subjetividad como entre, que pierde las seguridades que otorgan los límites, la familia, las fronteras y la universalidad de la verdad, y para la cual la historia no es ya un desarrollo lineal sujeto a leyes, previsible y controlable, sino el resultado de contingencias del azar que encuentran sus sentidos a posteriori (p. 146).

En el yo están presentes lo otro y los otros, lo que implica reconocer el surgimiento de diferentes modos de subjetivación e involucra la idea de una subjetividad plural, *sede de pasiones encontradas y en lucha*, que pierde seguridades y en la que lo incierto toma lugar.

Desde esta perspectiva, la educación puede concebirse fuera de las reducciones que la piensan dicotómicamente como desarrollo natural o como socialización cultural, dando lugar a los procesos mediadores, a los saberes enseñados que ocupan un lugar de privilegio (Cullen, 2008), que se definen históricamente y que, por ende, son abiertos y sujetos a transformación. Si se concibe a la educación como un mero fenómeno natural sujeto al desarrollo de potencialidades o, en sus antípodas, como una operación cultural, una mera acción cultural que produce la socialización de los grupos e individuos, quedamos fuera del debate que complejiza, entrama, articula y piensa a la educación desde perspectivas potencialmente más humanizantes.

Al respecto, cabe reflexionar en torno a los debates que presentan dicotomías y que, en principio, parecieran impulsarnos a optar por uno de los dos polos. Sin embargo, también es posible pensar desde otra perspectiva que no implique la opción excluyente y por ende mantenga la tensión como irreductible pero como posibilitadora de transformación. Esto genera tal vez mayor incertidumbre, pero nos aparta de los peligros de las definiciones cerradas, cuyos riesgos consisten en, por un lado, encubrir la necesidad del movimiento y por otro, impedir reconocer que son las prácticas las que de algún modo van configurando sentidos y las que se inclinan por uno u otro de los polos planteados.

A la hora de intentar definir a la educación también surgen tensiones respecto a los componentes que la misma supone: el concepto *educación* no es meramente descriptivo, sino que también conlleva un componente valorativo (Candioti, 2009). Y es este último el que convierte a la educación en un desafío apasionante, aquello que buscamos, que pretendemos, que se presenta como una exigencia, como una utopía inalcanzable pero que guía el proceso, que lo significa y le otorga un sentido. *“Esta imposibilidad de realización plena y esta tensión insuperable es lo que hace de la tarea de educar una de las profesiones imposibles”* (Candioti, 2009, p. 194). Lo que buscamos se nos presenta desde una situación cultural dada, desde lo que el hombre es en sus condiciones fácticas concretas para trascenderlas hacia lo que *debería ser*. Esta vinculación se presenta, sin duda, como problemática; son muchas las ideas y las tensiones que se juegan en esta relación, por nombrar algunas, las de: racionalidad, sujeto, igualdad, justicia. No obstante, es necesario tener en cuenta que los ideales éticos que conllevan el *debería ser*, surgen de las pautas culturales vigentes en cada momento histórico, motivo por el cual esta distinción entre lo fáctico y lo normativo no es ni tan clara ni tan lineal. Asumir esta complejidad nos posiciona de otro modo frente a la tarea de educar y otorga una nueva fuerza a los interrogantes en torno a lo que se entiende por educar. ¿Educar es meramente un acto de reproducción o es un acto que produce rupturas con lo construido y transforma la realidad? Tensión que consideramos irreductible, que nos posibilita el movimiento, la pieza del rompecabezas que falta para comenzar nuevamente a jugar y redistribuir las piezas de un nuevo modo. ¿Es posible pensar la educación solo como reproductiva? De ser así, se cristalizarían las injusticias y las desigualdades. ¿Es posible pensarla solo como innovación? En este caso, no seríamos capaces de mostrar el mundo a los

recién llegados (Arendt, 1954), de responsabilizarnos acerca del legado, de la distribución de la herencia (Frigerio, 2010). Se trata, entonces, de saldar la brecha, de movernos en un “entre” que posee dimensiones éticas y políticas, que reconoce el presente, sus rasgos, sus limitaciones, pero que a la vez da lugar a lo nuevo, a lo inédito, abriendo posibilidades hacia la construcción de sociedades más justas y más humanas. “*Precisamente por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora; tiene que preservar ese elemento nuevo e introducirlo como novedad en un mundo viejo*” (Arendt, 1954). Educar es el mañana posible y mejor para todos (Frigerio, 2010), donde el futuro se presenta como una oportunidad, como una ocasión de hacer presente lo ausente.

Esta postura nos lleva a considerar a la educación como emancipadora en tanto se constituye en la acción política que distribuye la herencia y que otorga a los herederos la decisión de qué hacer con el legado (Frigerio, 2010). Lo que emancipa no son los contenidos que se enseñan sino la relación entre el maestro y el alumno (Rancière, 2003), afirmación que ineludiblemente nos lleva a actualizar los interrogantes en torno a la formación docente: ¿es posible formar a los docentes en una relación que posibilite la emancipación? ¿Esa relación es un testimonio de igualdad o de desigualdad? ¿Es posible que esa formación contribuya a que los docentes promuevan este tipo de relación con sus estudiantes?

Esta perspectiva nos aleja de la consideración de la educación como un acto de fabricación del otro (Meirieu, 1998) que lo vuelve competente y apto para insertarse en el sistema, fortaleciendo las estructuras actuales y respondiendo a las exigencias de una sociedad capitalista. En cambio, nos sitúa ante la posibilidad de comprender la educación como un acontecimiento ético (Barcena & Mèlich, 2000), en tanto la relación con el otro no es de dominación ni de poder, no es negociada, sino de acogimiento hospitalario de los recién llegados para formar en libertad su identidad. Barcena y Mèlich (2000) argumentan que es necesario llevar a cabo una reflexión profunda en torno a los supuestos en los que se asienta la idea de educación y sus discursos. Para estos pensadores no es posible seguir pensando la educación y la formación como si no hubiesen existido los horrores de las guerras mundiales y de los totalitarismos. Hoy, a más de una década de este análisis, podríamos sumar, con dolor, la guerra en la Franja de Gaza, imágenes de un nuevo horror que nos interpelan.

A tales efectos, estos autores invitan a pensar la tarea de educar reemplazando los marcos conceptuales que procuran dejarla bajo el dominio de una racionalidad instrumental, expresada en discursos tecnológicos donde lo que verdaderamente interesa son los logros que los estudiantes alcanzan. Además, señalan la necesidad de comprender que el ser humano es un ser histórico, impensable fuera del aquí y del ahora, y que así como la historia de la humanidad contiene todo lo bueno que encierra la civilización también es la historia de lo inhumano.

La propuesta consiste, entonces, en pensar la educación desde una crítica de las sociedades modernas, siendo su principal desafío el de concebir y crear un mundo no totalitario, más justo y más humano. Esto demanda una relación ética basada en la responsabilidad, en donde la pregunta ética deja de ser ¿qué es el hombre?, para pasar a ser ¿dónde está tu hermano? (Gen. 4, 9-10). La subjetividad se convierte en humana cuando, además de decidir acerca de su propia vida, es capaz de dar cuenta de la vida del otro, se hace responsable del otro. “*Solo siendo responsables del Otro, de su vida, de su muerte, de su gozo y de su sufrimiento, accedemos a la humanidad*” (Barcena & Mèlich, 2000, p. 17). De este modo, la responsabilidad no es autorreferencial, sino que se presenta como exigencia de un *devenir siempre nuevo en relación con otro*, entramado necesariamente a la idea de justicia (Candioti, 2008). Para Levinas, yo soy rehén del otro antes que ser yo, soy responsabilidad antes que libertad. El sujeto es humano, ético, en la obertura al otro, en la respuesta a la demanda del otro, en la responsabilidad hacia su vida y su muerte. Y ese otro nos interpela en tanto su existencia está aún por realizarse y por ende tiene el desafío de desplegar su libertad, de proyectar su vida sin verse coartado en la capacidad de elección. Para que esto suceda es

necesario acceder al mundo de la cultura en sus múltiples expresiones, recibiendo ese legado en libertad y con responsabilidad. Contar con políticas de justicia y de igualdad que garanticen la distribución del conocimiento se presenta como ineludible.

La ética, entonces, no es un objetivo a alcanzar en la acción educativa sino que es su elemento constitutivo, aquello que hace posible que la educación no sea adoctrinamiento o adiestramiento (Mèlich, 2010). Para poder comprender el alcance de este planteo se torna necesario aclarar los conceptos de ética y de moral, que suelen usarse con sentidos diferentes.

De Zan (2004) señala dos distinciones y dos clases de definiciones diferentes de estos términos. La clásica que postula lo moral como una dimensión compuesta de actitudes, normas y costumbres que regulan el obrar humano y la ética como la disciplina filosófica que analiza el lenguaje moral y teoriza respecto a las pretensiones de validez de estos enunciados. Sin embargo, *“hay otra manera de definir y diferenciar los términos “ética” y “moral”, que se ha planteado a partir de la crítica de Hegel a la ética de Kant, y de su fuerte diferenciación entre “moralidad” y “eticidad” (De Zan, 2004, p.19)*. La intención de Hegel es eliminar las confusiones, sin oponerlas de manera excluyente sino procurando estudiar la relación dialéctica entre ambas.

El planteo de Mèlich (2010) se aparta de la manera clásica de concebir estos conceptos postulando a la moral como un marco normativo, un código propio de una cultura concreta en un momento histórico determinado. La ética, en cambio, es la respuesta a la demanda del otro, una respuesta a posteriori en una situación concreta que no puede anticiparse por completo, que no puede programarse. *“La ética es una respuesta sensible y compasiva” (Mèlich & Boxaider, 2010, p. 17)*. Mèlich argumenta que la ética surge del ámbito íntimo y es íntima en tanto expresa una relación dual, de dos, es relativa a las circunstancias, a las situaciones y a los contextos. En consecuencia, no puede establecerse de antemano cuál es la respuesta ética adecuada a una situación, la improvisación se juega en ella, porque no poseemos referentes absolutos. La respuesta ética es íntima porque es la respuesta responsable a la interpelación del otro desde su singularidad. Derrida (1995) define a la ética como una donación gratuita, rompiendo con el círculo económico del *te doy para que me devuelvas*.

Frente a las situaciones límites, los marcos normativos, la moral, no alcanzan, y es allí, en las grietas, en las fracturas de la moral, donde la ética surge como una respuesta que desde una gran incertidumbre, procura satisfacer la interpelación del otro. No hay manera de saber, previamente a la interpelación, cuál es la respuesta adecuada, ni suponer que hay respuestas completamente adecuadas; siempre vivimos en la provisionalidad, con la necesidad de recontextualización y de revisión.

Llegados a este punto, abordar la formación docente nos posiciona frente al gran desafío de interrogarnos en torno a los saberes que implica. ¿Qué saberes se pondrán en juego para formar educadores si concebimos a la educación como acontecimiento ético? ¿Cuáles son los saberes con los que un futuro educador tiene que entrar en relación en su trayectoria formativa? ¿Cuáles los que posibilitarán formar a los futuros docentes en una relación de acogimiento hospitalario?

Respecto a los saberes de la formación

Al respecto, Frigerio (2010) aporta aproximaciones y reflexiones acerca de estos saberes. Que los futuros docentes puedan reflexionar acerca de su profesión, acerca de lo que significa *trabajar* en el ejercicio de la educación, que aprendan a ignorar representaciones y prejuicios a través de su deconstrucción, que sepan acerca de ellos mismos pudiendo así formarse a sí mismos y que sean capaces de reconocer el tipo de relación que entablan con

sus alumnos, privilegiando el cuidado del otro, son algunos de los saberes que permiten concebir la formación docente desde una mirada ética y política.

Ser docente es una profesión que implica un trabajo político y psíquico (Frigerio, 2010). Hablar de trabajo político es hablar de transformación, de rupturas, de resistencia, de no aceptar lo inaceptable, de cuestionarse y de seguir intentando. “*Un educador, entonces, será aquel que se coloca como garante de que ningún origen devenga condena*” (Frigerio, 2010, p.). Y esta tarea de construir posibilidades para entramar, para crear lazo social que implica no solamente un oficio, sino también una pasión y un modo de vivir, supone también un trabajo psíquico del orden de la identidad, del conocimiento sobre sí. Quien se forma en el oficio de enseñante emprende un trabajo sobre sí mismo que se prolonga a lo largo de toda su carrera (Ferry, 1990). Este trabajo consiste en analizar la singularidad de las situaciones que se atraviesan, desestructurando y reestructurando el conocimiento de la realidad. En este proceso de análisis, la teoría y la práctica se articulan entre sí de modo tal que se regulan mutuamente. De esta manera, se excluye tanto la idea de que la práctica pueda ser formadora por sí misma —sin ser sometida a un análisis desde referentes teóricos—, como el supuesto de dar valor formativo a una actividad teórica —sin ningún anclaje en la práctica—.

Desestructurar la realidad, deconstruirla, permite develar intereses encubiertos, formas de trabajo que excluyen, pensamientos que no sostienen las trayectorias de los estudiantes. Para ello resulta necesario desandar caminos, desaprender, despejar representaciones, prejuicios, saberes que obturan y que impiden a los docentes construir relaciones pedagógicas basadas en la confianza (Cornu, 1999). Sin la confianza no tendríamos esa hipótesis sobre la conducta futura de nuestros estudiantes y sus posibilidades de aprender (Simmel, 1908, citado por Cornu, 1999, p.). La confianza es una apuesta que consiste en reconocer que no puedo controlar los tiempos del otro y sus modos de aprender.

A modo de cierre

En este marco en el que la educación se muestra como un acontecimiento ético, en el que las relaciones pedagógicas implican confianza y responsabilidad por el otro, los interrogantes en torno a la formación docente adquieren nuevos sentidos y se abren a un horizonte con múltiples matices.

Apelando a un pensamiento crítico que deleve los posicionamientos ante el conocimiento, que discierne y clarifique las cuestiones de índole epistemológica, los modos como se producen y validan los conocimientos científicos, los intereses y valoraciones que involucra y que produzca interrupciones y rupturas, nos situamos en un debate que nos lleva a reflexiones que consideramos abiertas, fructíferas y valiosas.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. & Pogré, P. (2001). **Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica**. Buenos Aires: Troquel.
- Bárcena F.& M lich, J.C. (2000). **La educación como acontecimiento  tico. Natalidad, narración y hospitalidad**. Buenos Aires: Paidós.
- Birgin, A. (1999) **El trabajo de enseñar**. Buenos Aires: Troquel.
- Braslavsky, C. (1999). **Re-haciendo escuelas: Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana**. Buenos Aires: Santillana.
- Candiotti, M. E. (2006). Prácticas ling sticas, configuración de sentidos y subjetividad. N  14., Revista santafesina de Filosofía, *T picos*.
- Candiotti, M. E. (2008). Responsabilidad por el otro y ante el otro en el ámbito de lo común.

- En Frigerio(Ed.), **Educación: Posiciones acerca de lo común**. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Candiotti, M. E. (2009). **El discurso pedagógico en la tensión entre lo fáctico y lo normativo**. ¿Qué vigencia tiene hoy el pensamiento pedagógico kantiano?, Seminario – Maestría en educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná: UNER.
- Cerletti, A. (2003). **La política del maestro ignorante**: la lección de Rancière. Mayo-Agosto. n° 36. Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación, Vol. XV, , pág. 145 a 151. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/viewFile/5969/5379>.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas En Frigerio, Poggi, & Korinfeld. (Comps). **Construyendo un saber sobre el interior de la escuela**. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Davini, M. C. (2002). **De aprendices a maestros**. Buenos Aires: Papers Ediciones.
- Derrida (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- De Zan, J. (2004). **La ética, los derechos y la justicia**. Montevideo: Fundación Konrad-Adenauer.
- Diker, G.& Terigi, F. (1997). **La formación de maestros y profesores: hoja de ruta**. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2011). **Formar y formarse en la enseñanza**. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1990). **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. México: Paidós.
- Frigerio, G. (2003). **Los sentidos del verbo educar**. México:Series - Cátedra Jaime Torres Bodet.
- Frigerio, G., (2010): Curioseando (saberes e ignorancia). En Frigerio, G.& Diker, G. (comp.) *Educación: Saberes alterados*. Buenos Aires:, Del estante Editorial.
- Frigerio, G.& Diker, G. (comp.) (2005). **Educación: Ese acto político**. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Frigerio, G.& Diker, G. (comp.) (2008). **Educación: Posiciones acerca de lo común**. Buenos Aires: Del estante Editorial.
- Giaccaglia, M & otros (2009). Sujeto y modos de subjetivación. Revista *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol. XX. N° 38 (mayo-sin mes) pág. 115 a 147. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ARTPdfRed.jsp?%C2%A1Cve=14511603005>
- Hargreaves, A. (1996). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Santiago de Chile.
- Hargreaves, A. & Dawe, R. (1990). **Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching and Teacher Education. E.E.U.U.**
- Johnson, S. (1990). **Teachers at work: achieving success in our schools**. Lakewood, Washington: Harper Collins Publishers.
- Levinas, E. (1987). **De otro modo que ser o más allá de la esencia**. Salamanca: Sígueme.
- Lieberman, A. (1988). **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press.
- Litwin, E. (2008). **El oficio de enseñar**. Buenos Aires: Paidós.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En Montero L., J. M. Vez (Eds.), **Las didácticas específicas en la formación del profesorado**. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.

Marcelo, C. (2001a). El aprendizaje de los formadores en tiempos de cambio. La aportación de las redes y el caso de la Red Andaluza de Profesionales de la Formación.. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.

Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev51ART2.pdf>.

Marcelo, C. (2001b). **Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento**. Madrid: Revista Complutense de Educación.

Meirieu, P. (1998). **Frankenstein educador**. Barcelona: Laertes.

Mèlich, J. & Boixader, A. (2010). **Los márgenes de la moral**. *Una mirada ética a la educación*. Barcelona: Graó.

Newman, J. (1998). **Tensions of teaching**. New York. E.E.U.U.: Teachers College Press.

Nicastro, S. & Greco, B. (2009). **Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación**. Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Perrone, V. (1999). ¿Cómo podemos preparar nuevos docentes? En Wiske, M. (Comp.), *Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.

Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Revista Perspectiva Educacional*, Vol 51, N° 1. Universidad Nacional de General Sarmiento.

Rancière, J. (2003). **El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual**. Barcelona: Laertes.

Recibido em: 04/04/2017

Aprovado em: 11/12/2017