



Colegio Stella Maris
Christian Brothers



Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

Año 2024

Revista digital académica arbitrada.

Presencia. Miradas desde y hacia la educación.

Número 9

Micelio: la Didáctica como simbiosis en la formación pedagógica

Marisol Cabrera Sosa¹

doi.org/10.35396/9.9

Introducción

Lo que está en juego es el estado mismo de la escritura: estamos perdiendo el significado antropológico de la palabra escrita: enviamos solo señales para intercambiar de inmediato información breve; no nos tomamos el tiempo para elaborar textos largos, que su autor pueda volver a leer y corregir, que el destinatario pueda estudiar y conservar.
Philippe Meirieu

Para comenzar este trabajo es necesario mencionar la formación personal en la Educación Superior de la escritora del artículo. La formación docente, como profesora de enseñanza media en la especialidad Historia y como licenciada en Ciencias de la Educación

¹ Profesora de Historia egresada del Consejo de Formación en Educación. Profesora Adscripta efectiva en la Dirección General de Educación Secundaria. Licenciada en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Humanas: opción Teorías y Prácticas en Educación. Doctoranda en Educación. Profesora efectiva en Teorías Pedagógicas en el Consejo de Formación en Educación. Contacto: marisolcabrera9@gmail.com

produce una simbiosis en las prácticas de enseñanza. Si recuperamos su origen etimológico, la palabra simbiosis proviene del latín *symbiosis* “condición o estado de vivir juntos” y *symbioun* “vivir juntos, convivir”. Es importante reconocer cómo la formación en el Departamento de Estudios en Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en Universidad de la República permitió ampliar los horizontes vinculados a la Didáctica en la Enseñanza Superior. En este sentido, los Seminarios en la formación de grado en la licenciatura, dictados por Carmen Caamaño, profundizaron los conocimientos sobre Didáctica, planificación y evaluación que fueron preparatorios para la enseñanza en Formación Docente.

A partir de procesos reflexivos, necesarios para las prácticas de enseñanza, es posible pensar en la comparación del micelio esbozada en el libro *Micelio: la enseñanza y sus complejidades*².

El micelio como metáfora

¿Cómo se producen las imágenes que nos permiten pensar la enseñanza? La imagen del micelio aparece al descender por una escalera de un instituto de formación docente.³ De esta manera, el micelio se convierte en una metáfora. Para la autora de este trabajo, las hifas construyen la Didáctica. La red de hifas - estructura de filamentos- es un colchón invisible encargado de descomponer prácticas que no logran consolidar un aprendizaje en los estudiantes. En la búsqueda de raíces que rastrean nutrientes, los docentes imaginamos la enseñanza. La enseñanza imaginativa como proponen Egan y Judson (2018) incluye a la

² libro en prensa.

³ Cuando escogí el título del libro *Micelio: la enseñanza y sus complejidades* había optado previamente por *entrevías*. Carmen Caamaño me alertó sobre la concordancia de esta metáfora y la serie española del mismo nombre. A partir de esta advertencia, en la búsqueda de un nombre alternativo surge la metáfora cuando descendiendo las escaleras en el centro educativo.

metáfora como herramienta cognitiva. De esta forma, se amplía nuestra capacidad de pensar. Los autores destacan las posibilidades de la metáfora para clarificar, enriquecer, ampliar o alterar la comprensión sobre un tema en particular. El micelio, como la Didáctica, puede aparecer inadvertido para un neófito. El micelio fúngico de diez centímetros superior del suelo puede superar a la mitad de nuestra galaxia⁴.

En este sentido, así como el micelio es capaz de sintetizar células complejas y logra conectarse con las raíces de las plantas, la Didáctica se conecta con la enseñanza y el aprendizaje. La importancia de la Didáctica implica recuperar dos aspectos: en primer lugar, el origen etimológico de la palabra. Proviene de διδακτός, *didaktos*, enseñado, aprendido y διδάσκειν, *didaskain*, enseñar. En segundo lugar, los aportes de Comenio (1971). Para el autor, “Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar. [...] Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos” (Comenio, 1971:p.7). Este artificio universal a semejanza del micelio es capaz de construir carreteras subterráneas para transportar el conocimiento como nutriente. Puede identificar los peligros en los procesos de adquisición del conocimiento o en el nacimiento de nuevos brotes manifestados por las ideas que surgen en la interacción entre docente y estudiante.

Este arte de enseñar, nos alerta Meirieu (2013), encierra un peligro centrado en una *pedagogía del revés*, en aras de una eficacia productiva. Esta postura es desalentadora de la transgresión, para el sujeto que infringe las instrucciones de una maquinaria que veda los aprendizajes. En este sentido, los brotes de las ideas se podan ante la preeminencia de un modelo eficientista, exitista e irreflexivo. Este modelo se centra en un producto que se muestra al mercado. La expresión de la progresión de la adquisición de conocimiento se ve invisibilizada por la ilusión de que la tarea (mostrada y evaluada) “representa el aprendizaje”

⁴ <https://fantasticfungi.com/>

(2013: p.43).

Si investigamos acerca del proceso que necesita el micelio para reproducirse, se destaca la humedad y condiciones adecuadas para su desarrollo. Cuando un hongo libera esporas precisa un lugar propicio para la germinación, instalación y fructificación. Una espora da lugar a un micelio primario que muere si permanece en soledad. Necesita el contacto con otro micelio primario para constituir un micelio definitivo. La urgencia del contacto es propia de las prácticas de enseñanza. Sin embargo, el contacto se piensa con frecuencia entre los estudiantes y el docente de aula. Escasamente, las prácticas de los docentes se configuran a partir de la mirada de otros docentes de diferentes cursos⁵. Las clases en formación docente recuerdan al micelio primario. Se asume con naturalidad que los docentes enseñan a partir de una reproducción de un modelo didáctico que no es ajeno a una manera de concebir la enseñanza. Los modelos y sus formulaciones teóricas implican la comunicación desde una pragmática comunicativa.

En este sentido, los actos del habla (McCarthy, 1987) expresan una forma de concebir el *mundo de la vida* de los sujetos que se comunican. El mundo de la vida se estructura con la transmisión de un acervo organizado cultural y lingüísticamente, a cargo de los docentes de los diferentes cursos. En una mirada habermasiana, el lenguaje permite acuerdos sobre diferentes aspectos del conocimiento. A partir de este pacto, los hablantes elaboran sus mundos de la vida y argumentan con pretensión de validez. Esta confección posee una finalidad manifiesta: la razón argumentativa. De esta manera, el docente estimula, a semejanza de una red de hifas, una forma de enseñar que facilite el diálogo argumentativo entre estudiantes y el profesor. Cuando un estudiante argumenta comienza a hacerse visible la red mencionada y el docente comienza a atisbar cómo aprende el estudiante. El estudiante

⁵ Las prácticas de enseñanza en forma solitaria de los docentes de aula en formación docente es un fenómeno de larga duración.

examina -si se produce- una comunicación dialéctica sobre el conocimiento que enseña el docente y la reestructuración de las ideas, a partir de la información que recibe de sus alumnos. Así como los estudiantes pueden aprender a partir de la resolución de casos, dilemas o problemas específicos, los docentes deben elaborar hipótesis de cómo los resuelven. La anticipación de posibles hipótesis debe ser parte de su oficio de enseñar. En Pedagogía es especialmente interesante proponer conflictos educativos, a partir de experiencias investigadas por otras ciencias sociales.

En esta línea de análisis, ofrecer un camino para que el estudiante se vea motivado a resolver problemas en el inicio de la carrera, estimula una forma ordenada de argumentar y posteriormente escribir en forma académica. Es decir, implica recuperar la dimensión científica en las prácticas de enseñanza, que presenta una forma racional de construir conocimiento significativo. Esta preocupación didáctica atraviesa las prácticas de la escritora del artículo. La argumentación y la postulación de hipótesis más abstractas se ven atravesadas por las prácticas de escritura que son imprescindibles motivar en estudiantes de primer año en formación docente. En primer término, es necesario que los estudiantes se formulen preguntas a partir de sus guiones, sobre el estudio de caso o dilema que se les propone. En segundo término, ordenar, clasificar y jerarquizar los datos implica un esfuerzo cognitivo que se vincula con el planteamiento de conjeturas o hipótesis para resolver el problema propuesto. Por último, la comunicación escrita y la argumentación racional de los estudiantes debe considerar las dificultades para realizarla.

La práctica de escritura académica en primer año de formación docente: en la búsqueda del micelio definitivo⁶

⁶ Se destaca la importancia de la metáfora desarrollada previamente.

La escritura académica es una actividad central en la formación docente. La llegada de estudiantes a primer año de la carrera presenta algunos desafíos, especialmente, en las dificultades para elaborar textos académicos o comprenderlos. Esa dificultad implica elaborar estrategias y planificar el curso a partir de la comprobación de obstáculos en el aprendizaje de los estudiantes. El objetivo principal de las prácticas de enseñanza en formación docente, se centra desde el año 2014, en el desarrollo de dos aspectos relacionados: en primer lugar, la concepción de la escritura como práctica de libertad; en segundo lugar, el vínculo entre la escritura y la creación de significados y conocimientos que habilitan el cuestionamiento y transformación del mundo de la vida. Por lo tanto, existe un imperativo didáctico-pedagógico en el que la escritura académica y sus lógicas formen parte de los contenidos que necesitan ser enseñados, para revertir las dificultades iniciales en la formación docente:

La escritura académica que se exige a l@s estudiantes conlleva una multitud de reglas y convenciones a menudo opacas, codificadas por una institución históricamente elitista que ha sido reservada para un pequeño número de la población: las convenciones se transmiten implícitamente, a través de redes cercanas y cerradas (Wyatt, 1990) en lo que algun@s han descrito como rituales pedagógicos casi secretos, “ceremoniales” (Lillis, 2021:p.21).

En esta línea de análisis, la escritura académica en el curso de Pedagogía⁷, presupone la búsqueda del desarrollo de la comprensión acerca de la relación entre la práctica de decir y escribir. Es una actividad intelectual que implica *hacer* (Ritchhart, Church y Morrison, 2014). En este sentido, implica un proceso de creación. Los autores Ritchhart, Church y Morrison explicitan la importancia de implicarse en el aprendizaje. Este proceso implica una alineación entre las prácticas de

⁷ Con la reforma curricular del Consejo de Formación en Educación, el curso de Pedagogía se lo denomina Teorías pedagógicas. Para la autora del presente capítulo, la Pedagogía es un campo disciplinar en construcción permanente. Este campo “ (...) evoluciona en relación al contexto histórico – social y académico, nacional e internacional, en el marco de diferentes perspectivas paradigmáticas” (Programa 2008). Es imprescindible recuperar la perspectiva fundante e histórica de Pedagogía en las Ciencias de la Educación con el rol integrador de la Pedagogía con otras disciplinas en la formación docente. La importancia de la Pedagogía como disciplina en construcción anclada en la educación recupera su espacio en tanto establezca distancia de la pedagogía tecno instrumental. Bazán (2008) alerta acerca de la imposibilidad, de esta última, de mejorar el mundo.

enseñanza del docente y los procesos de aprendizaje con el objetivo de que el estudiante pueda resolver problemas, elaborar hipótesis y construir argumentaciones e interpretaciones acerca de un caso propuesto. De esta forma, como proponen los autores, la actividad intelectual que favorece tipos de pensamiento científico debe ser el centro de las expectativas del docente. A partir del proceso mencionado, los estudiantes pueden crear otros mundos posibles en la relación pedagógica y didáctica con sus prácticas de enseñanza disciplinar. Es necesario destacar que los aspectos didácticos en la enseñanza de la Pedagogía, se hacen presente a partir de los siguientes presupuestos: compartir la planificación anual con los criterios de evaluación y posibles actividades (entre ellas, la importancia del aula invertida para motivar tipos de pensamiento científico en la presencialidad). Ritchhart, Church y Morrison (2014) proponen: observar y describir; explicar e interpretar; razonar con evidencias; establecer conexiones; integrar los diferentes puntos de vista y perspectivas; captar lo esencial y concluir; interrogarse y formular preguntas y descubrir la complejidad.

Los autores aclaran que no es una lista exhaustiva. En esta línea de análisis, la reflexión estructurada (op. cit., 2014) -propia de un enfoque pedagógico- es una forma de robustecer la comprensión y la resolución de problemas. Este tipo de reflexión supone describir el objeto, identificar sus características relevantes y realizar una conexión entre lo que se sabe y examinarlo desde múltiples miradas. Por esta razón, un caso propuesto para el análisis es abordado desde las diferentes teorías y metodologías de los pedagogos escogidos en el programa. En este sentido, para llegar a la escritura académica es necesario aplicar la gradualidad en la propuesta de actividades en la enseñanza de Pedagogía: es una decisión didáctica que promueve el aprendizaje.

La importancia de las actividades graduales para fomentar la producción escrita en los estudiantes de formación docente

En la planificación docente del año 2024, se presentan una serie de actividades para que los estudiantes adquieran una escritura académica, de forma gradual y colaborativa. La primera actividad planificada (elaboración de un podcast), parte del capítulo 1 de Bazán

(2008) y del texto de Valdés-Henao (2018). Los textos son introductorios para comprender el rol de la Pedagogía en la educación. La mirada crítica-hermenéutica que propone Bazán, pone el acento en los “(...) procesos emancipatorios y dialogales que están a la base de una educación crítica y transformadora” (2008:p.13). Esta mirada se articula con la importancia de habitar y ser habitado por la educación que propone Valdés-Henao:

(...) los estudiantes no se comportan ni se convierten en receptáculos pasivos de ideas y conceptos, sino que promueven su participación de forma activa, pero también tienen la capacidad de escuchar reflexivamente aquello que estimula su pensamiento; de esta manera crean nuevas ideas y conectan diversidad de pensamientos (2018: pp.17-18).

La lectura comentada en el aula, se complementa con la propuesta de la elaboración del guion para el podcast. La lectura en voz alta de los diferentes textos permite identificar si existe lectura vacilante y los niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítica. En este sentido, es necesario destacar:

La lectura funciona como herramienta insustituible para acceder a las nociones de un campo de estudio, para elaborarlo, asimilarlo y adueñarse de él. Ningún docente de ningún espacio académico debería enseñar sus contenidos desentendiéndose de cómo se lee en su disciplina (Gordillo y Flores, 2009: p.101).

De esta forma, se integra el podcast que permite la ejercitación de la escritura y la oralidad junto al trabajo colaborativo. Esta actividad se completa con la escritura en la pizarra de los diferentes guiones. Esta decisión didáctica implica detenerse en los detalles, en la extensión de las oraciones, en la coherencia y cohesión textual. La ejercitación de la escritura en la pizarra es otro aspecto que debe resaltar porque es un recurso destacado para enseñar. De esta forma, se recomienda a los estudiantes el texto de Casanny (1996) *La cocina de la escritura*. Los aspectos referidos a la importancia de la legibilidad, el estilo llano y los

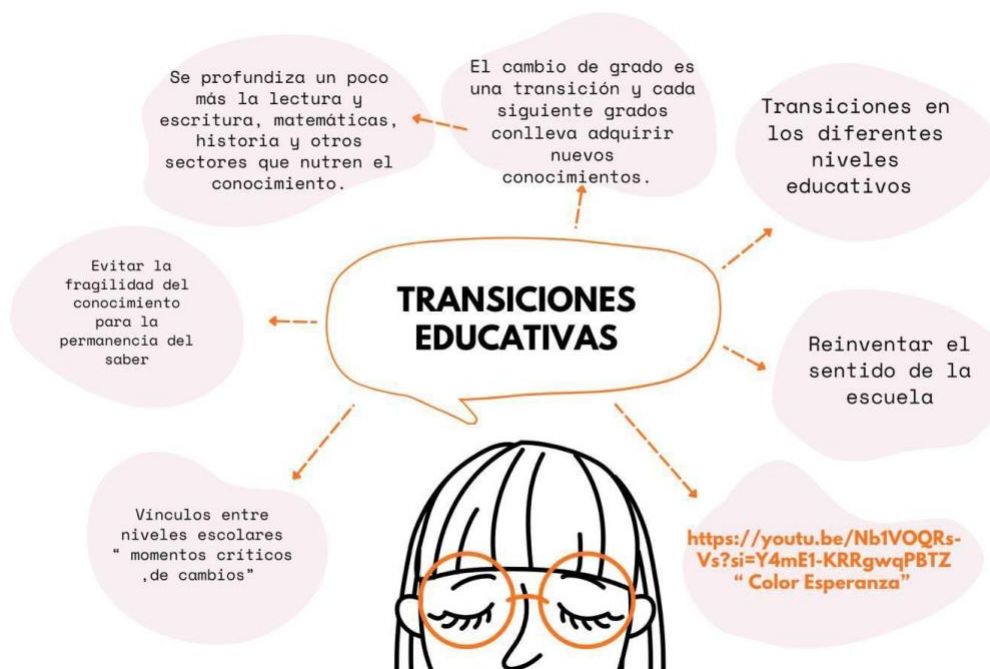
procesos de composición propuestos por Cassany se ejercitan en la pizarra con las diferentes producciones escritas de los estudiantes. Es un trabajo colaborativo y se alimenta del trabajo del subgrupo y del grupo clase. De esta forma, la integración de la escritura en la pizarra cumple diversas funciones: trabajo colaborativo, reflexión pedagógica, uso de recursos, lectura y comentario de textos académicos.

A continuación se presenta un fragmento del texto producido por un subgrupo:

Valdez-Henao nos presenta la diferencia entre un profesor y un pedagogo. Siendo el primero aquél que meramente se dedica a dar una lección en clase, mientras que un pedagogo se encarga de dar clases tomando en consideración el contexto social, cultural y económico de los alumnos. El pedagogo trata igualitariamente a todos sin importar sus circunstancias y suele basar su forma de dictar clases en preguntas e inquietudes de sus alumnos y sus acotaciones. Obteniendo, así mismo, una clase en donde los alumnos aprenden de sus errores, despejan sus dudas y aprenden de sus compañeros.

Este primer texto ofrece la oportunidad de trabajar en forma espiralada los siguientes aspectos: el contenido de los textos ante la confusión de los estudiantes; la conjugación más adecuada a la producción de escritura académica y la concordancia verbal y nominal. Esta actividad permite recuperar las categorías de Cassany y hacer visibles sus recomendaciones. En este sentido, la reescritura habilita la comprensión de que el texto es un borrador. Por lo tanto, siempre es posible mejorarlo. Se trabaja en los detalles y el texto puede ser reescrito en forma colaborativa en la pizarra.

El mapa mental es otra estrategia utilizada en el curso para organizar la escritura. Cassany (1996) lo define como “una forma visual de representar nuestro pensamiento” (p.58). Se trabaja con la página de diseño Canva y los estudiantes eligen una plantilla:



En la placa *transiciones educativas*, se analiza la concordancia nominal y verbal y el uso de los signos de puntuación. De esta forma, se trabaja su reformulación en la pizarra. Los errores son oportunidades para el aprendizaje de la lengua y del contenido pedagógico. En los ejemplos compartidos, los estudiantes utilizan el Diccionario panhispánico de dudas para la mejora y producción escrita. En este sentido, se busca una alternativa procesal "(...)" que aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos, y pretende formarlos como autores" (Cassany, 2007: p.22).

De esta forma, como indica Cassany la corrección es un "instrumento eficaz" para una didáctica flexible y variada que es utilizada de diversas formas: individual, en subgrupos de trabajo y en forma grupal en la pizarra junto a la docente. En este sentido, se busca responsabilizar al estudiante de su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con los objetivos que plantea el autor, a través de diversas consignas, se escogen los siguientes objetivos en la corrección: desarrollo de estrategias de composición académica, aprender técnicas nuevas de redacción y profundización en los autores pedagógicos del programa y en la resolución de un caso:

Decidir qué objetivos didácticos tiene la corrección es el primer paso para construir

una práctica eficaz. Si sabemos dónde queremos llegar es mucho más fácil decidir qué haremos (qué corregiremos), cómo (procedimiento), cuándo y con qué (técnicas, actividades...). Sin saber nuestro destino, es mucho más difícil escoger un camino y un medio de transporte (Cassany, 2007: p.30).

En este sentido, la corrección está situada siempre desde la concepción de que la escritura es un borrador. La plataforma CREA⁸ permite guardar todos borradores y permite que el estudiante pueda leerlos, intercambiar con sus compañeros y mejorar su escritura. El autor aconseja mostrar los borradores del docente. Este trabajo y sus avances son compartidos en las clases de primer año. Otro consejo que se recupera es la comparación entre escritura y pintura. Se les muestra a los estudiantes los bocetos y las obras terminadas⁹.

En una etapa más avanzada del año se presenta una prueba escrita individual, a partir de resolución de un caso, con la selección de fragmentos del artículo *La Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana* (Rivero, Viscardi, Habiaga, 2021). Se seleccionan dos estrategias en la prueba escrita: el dictado y la escritura a mano alzada. Los estudiantes pueden consultar los textos originales para resolver el caso. Se corrigen las producciones escritas que presentan, en general: errores ortográficos y de sintaxis, coloquialismos y dificultades para analizar pedagógicamente el caso. Los estudiantes no logran escribir en tercera persona o en impersonal. A partir de estas dificultades, se les propone una reescritura en la plataforma CREA¹⁰ para la mejora de los trabajos, a partir de las indicaciones de la docente. En relación con los obstáculos mencionados, la práctica de reescritura junto a la

⁸ El aula virtual mediadora de la enseñanza y el aprendizaje. Facilita un modelo combinado entre el aprendizaje presencial y la virtualidad. <https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/crea/>

⁹ En la clase se realiza la comparación entre un boceto de una pintura y un borrador.

¹⁰ <https://ceibal.edu.uy/plataformas-y-programas/crea/> Es un aula mediadora de la enseñanza y el aprendizaje. Facilita un modelo combinado entre el aprendizaje presencial y la virtualidad.

escritura colaborativa en la pizarra produce la mejora gradual de la escritura. En este sentido, es relevante compartir una experiencia de escritura original de un estudiante de primer año.

La mejora en la escritura y un hallazgo de investigación de un estudiante de primer año

El estudiante¹¹ del turno vespertino del Instituto de Formación Docente de Maldonado presenta¹² la reescritura de su trabajo titulado: *Una mirada crítica a la exclusión educativa en un liceo uruguayo y uno argentino con el Maestro Simón Rodríguez como piloto*. El autor elige como epígrafe¹³ los versos 1090 y 1095 de la obra *Martín Fierro* de José Hernández¹⁴. En su producción escrita incluye una tabla de contenido y organiza el texto con cohesión y coherencia textual. Escoge al pedagogo Simón Rodríguez para analizar el caso y lo articula con el texto *Pedagogía de la exclusión* de Rivero, Viscardi y Habiaga (2021). En su autonomía intelectual, el alumno investiga y encuentra un texto académico argentino que dialoga con el artículo de Rivero et al. propuesto en clase: *Joder y rescatarse: relaciones juveniles, estrategias escolares y narrativas de merecimiento en la escuela secundaria obligatoria* de García Bastán (2018). Elabora una tabla comparativa en la que identifica las características que los docentes construyen acerca de los estudiantes. En este proceso de investigación se puede comprobar un aprendizaje profundo acerca de cómo elaborar un texto académico mediado por procesos reflexivos que son originales: incorpora los conocimientos del curso junto a la razón argumentativa. En su producción académica expresa:

(...) el fracaso académico no fue el detonante del inicio de una maquinaria antipedagógica de las instituciones examinadas. Al entender la incompatibilidad de ambos

¹¹ Gabriel Molina

¹² En el mes de junio

¹³ Se trabajó este recurso en clase.

¹⁴ Tal vez los verán sufrir/ sin tenerles compasión/ puede que alguna ocasión/ aunque los vean tiritando,/ los echen de algún jogón/ pa que no estén estorbando./ Y al verse ansina espantaos/ como se espantan a los perros/ irán los hijos de Fierro/ con la cola entre las piernas,/ a buscar almas más tiernas/ o esconderse en algún cerro.

estudiantes con la cultura imperante del *mundo figurado* escolar, podemos acercarnos a un sesgo educativo tanto en la formación de valores de sus profesionales como en fallas del sistema en torno a las instituciones (Molina, 2024: p.8).¹⁵

El estudiante identifica el nudo pedagógico: es pertinente su análisis y articulación entre los reparos de la educación colonial propuesto por Simón Rodríguez, en su obra *Inventamos o erramos* y la situación institucional de los dos estudiantes latinoamericanos en el presente. En este sentido, el alumno se coloca en una posición *excéntrica*, es decir, logra comprender que no existe un “centro único e insuperable, sino que tiene la posibilidad, en cualquier momento de su vida, de “descentrarse”, de “tomar distancia”, autorreflexivamente, de sí mismo (Mèlich, 2008: p. 105). Para el autor, esta capacidad reflexiva logra poner en pausa, lo dado y lo encontrado. Es una característica fundamental del homo sapiens que se ve acrecentada cuando el estudiante elabora su proceso creativo de escritura. En esta línea de argumentación, el alumno cuestiona la realidad y desarrolla su humanidad:

(...) la humanidad no es algo que un hombre/mujer posea por naturaleza, sino por condición. Hay humanidad si uno es capaz de tomar distancia respecto a su naturaleza y es sensible a la inhumanidad no sólo de los demás sino también y especialmente de sí mismo (Mèlich, 2008: p.104).

En este sentido, lo que logramos por condición y por práctica resultan en la red de hifas, de acuerdo con la metáfora escogida.

A modo de conclusión

Los procesos que nos interpelan en tiempos duros para la docencia en nuestro país, en

¹⁵ cita del trabajo del estudiante

medio de una reforma que ha cercenado a la Pedagogía en los programas de Formación Docente, la impotencia reflexiva no debe abrumarnos, así como tampoco la desesperanza. Los cuerpos tristes colaboran con un sistema, nos alerta Gilles Deleuze. Para finalizar, la alegría de enseñar y encontrar estudiantes que son capaces de reflexionar nos acerca a la poesía de Pedro Aznar “Que no hay mapa que enseñe a viajar, que es el alma quien debe cantar”¹⁶

¹⁶ <https://www.letras.com/pedro-aznar/260557/>

Referencias

- BAZÁN, D. (2008). *El oficio de pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Homo Sapiens.
- García Bastán, G. (2018), "Joder y rescatarse": relaciones juveniles, estrategias escolares y narrativas de merecimiento en la escuela secundaria obligatoria. *Última década*, 49, 3-21. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108543/CONICET_Digital_Nro.285a26b3-dc7e-4d1b-a3fa-6bbcd8f009c4_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- CASSANY, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Anagrama.
- CASSANY, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- COMENIO, J.A. (1971). *Didáctica Magna*. Reus.
- EGAN, K y JUDSON, G. (2018). *Educación imaginativa. Herramientas cognitivas para el aula*. Narcea.
- GORDILLO, A y FLÓREZ, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas* (53), 95-107. https://www.researchgate.net/publication/277843481_Los_niveles_de_compreension_lectora_hacia_una_enunciacion_investigativa_y_reflexiva_para_mejorar_la_compreension_lectora_en_estudiantes_universitarios
- MCCARTHY, TH. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Tecnos.
- MEIRIEU, PH. (2013). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- MÈLICH, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Teoría de la Educación*, 20, 101-124.
- RITCHHART, R; CHURCH, M y MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós.
- RIVERO, L; VISCARDI, N; HABIAGA, V. (2021). Configuración de Pedagogías Excluyentes en la Educación Media: análisis de procesos críticos en un centro educativo de la periferia montevideana. *Educação & Realidade*, 46 (4). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317270151003>
- VALDÉS HENAO, C. (2018). *Habitar la educación: vinculación y desvinculaciones entre los niveles escolares*. Universidad Católica Luis Amigo.