

editorial

carpeta

Un xicotet informe des dels marges, perquè és ací on viu l'ànima

Loris Viviani, IPFee • 5

Promoure, promocionar i crear metodologies novadores en la formació de persones adultes

Clara Arbiol González, Universitat de València • 17

Formació de persones adultes, multiculturalitats i processos d'inclusió

Jordi Vallespir, Universitat de les Illes Balears • 25

contínua

Vigència i vigor de l'educació popular en els inicis del segle XXI

Alfonso Torres Carrillo, Universitat Pedagògica Nacional, Bogotá • 41

persones, territoris i experiències

La dinamització del català a dos centres d'adults de Mallorca

M. Antònia Font, CEPA La Balanguera de Palma • 49

Projecte Elcádiz: una eina per a l'alfabetització

Anna Giner González i Matilde González Ibáñez • 58

El valor de les paraules: reflexions i accions en els processos d'alfabetització en la formació de persones adultes

Pascual Múrcia Ortiz, FPA; TAREPA-PV • 62

El record social i la formació de persones adultes, una aposta urgent

Luz Maceira Ochoa • 70

investigació

Subjectes i poders universitaris. conflicte, avenir i autoafirmació de la Universitat

Marco A. Jiménez i Ana María Vall Vázquez • 81

arxiu

dialògica

CFA Palau de Mar: l'evolució d'un projecte

Joan Padrós Rodríguez, Montse Abelló Güell, M. Àngels Araujo Alvarez,

CFA Palau de Mar • 109

fotografia

Certamen literari FPA 2003 Almussafes • 121

llibres

El pensament de l'experiència

Anna Rosa Butarelli i Federica Giardini • 123

Sumari

Com participar

Quaderns d'Educació Contínua?

Les pàgines de la nostra revista estan obertes a tot tipus de col·laboracions relacionades amb l'Educació i la Formació de les Persones Adultes. El nostre interès és oferir la publicació a tots aquells que desitgen col·laborar en ella exposant els seus coneixements, les seues reflexions i experiències analitzades. Així com també a les persones i institucions que desitgen difondre a través dels Quaderns d'Educació Contínua les seues iniciatives i activitats dins d'aquest àmbit.

Les col·laboracions han de requerir les següents condicions bàsiques:

- L'extensió dels treballs serà de 10 pàgines en format DIN A-4, a doble espai, amb un títol que sintetitze el seu contingut. És convenient d'intercalar apartats que divideixquen i ordenen les diferents parts de l'exposició.
- S'enviarà dues còpies del treball acompanyades d'una versió d'aquest en suport informàtic, preferentment en Winword. S'aconsella, si el tema ho permet, incloure gràfics, quadres sinòptics, etc., que il·lustren i completen el contingut del text.
- Com és natural la revista podrà realitzar una «correcció d'estil» sobre el text original, que en cap dels casos alterarà els conceptes ni l'enfocament adoptats per l'autor.
- Notícies i dades per a ser incloses en les pàgines informatives de la revista, sobre congressos, jornades, convenis, acords, programes, plans, iniciatives, projectes; cursos, conferències, debats, premis i concursos; publicacions de llibres, revistes, manuals, etc.
- Ha d'incloure sempre la font responsable i les notes de referència on el lector pugua requerir major informació.

Promoure, promocionar i crear metodologies novadores en la formació de persones adultes

Clara Arbiol Gonzalez, Universitat de València



Trobe certa incomoditat en pensar, parlar, i, sobretot, escriure, al voltant de metodologies, segurament perquè, com encertadament escriu Remei Arnaus (1998), no puc pensar la qüestió del mètode sense abordar la pregunta pel sentit. Així ho faig a les classes de formació del professorat quan les convide i els convide a crear un sentit educatiu propi: a buscar una orientació creada des de la llibertat i la responsabilitat de decidir què volen sostenir. Aquesta invitació la reben amb cert malestar, amb contrarietat també, perquè sovint el que esperen de l'assignatura és que els diga precisament què fer, que els done tècniques, mètodes i formes de fer per intervenir a l'aula. Així que la nostra relació comença pel seu desencant i per una pregunta irrenunciable per a mi: qui volen ser com a mestres. La meua incomoditat per la pregunta de les metodologies creix quan aquestes es conformen des del discurs de la innovació. Perquè sovint en la literatura pedagògica es mostra una novetat desarrelada, sense reconeixement de l'origen. Una novetat sense vincles i per tant, sense capacitat de crear-ne: molta de la pràctica pedagògica que es presenta com a innovadora se'm mostra com un actuar que es projecta en transformacions que no acompanyen la realitat utilitzant les paraules de Chiara Zamboni (2004).

Així que des de la incomoditat emprenc la tasca de crear un text per respondre a una demanda, com altres vegades, aquesta demanda també m'arriba amb confiança i amb el regal de donar-me un espai per a pensar. Transforme la incomoditat en repte, el de buscar un camí que em permeta transitar la pregunta per les metodologies novadores. Torne aleshores a les paraules de Remei Arnaus:

“Y si pensamos en la concreción y elección de estrategias metodológicas, diría que no se trata de una elección técnica, sino más bien de una elección de camino.” (1998:40)

Deia Maria Zambrano (2011) que el mètode és un camí, un camí que cal recórrer una i altra vegada. I és precisament aquest sentit de la metodologia que vull reprendre, la metodologia com a camí, com a recerca, com a pregunta. La metodologia és un fer acompanyat de la pregunta pel sentit del camí. És una decisió en la que ens exposem, en la que assumim la responsabilitat educativa que tenim envers l'altra i l'altre. Amb l'altra i l'altre. Iniciava amb la dificultat que experimente en pensar la metodologia sense la pregunta pel sentit, així que en un moviment de desplaçament, pose al centre l'orientació pedagògica que vull sostenir, la metodologia vindrà de la mà del camí que m'orienta. Perquè tal com diu Remei Arnaus (ídem), no es tracta de sotmetre la metodologia a les finalitats sinó que sentit i procediments van de la mà. He après estudiant a Hannah Arendt (2005) que tota criatura humana és portadora d'una novetat radical, que és aquesta capacitat d'iniciar condició humana irreductible. La capacitat de ser subjecte, d'iniciar, de ser en el món és una orientació pedagògica fonamental que em fa buscar una metodologia capaç de custodiar aquesta novetat radical. Aquesta capacitat d'acció posa de manifest que els subjectes no som essència sinó experiència, el que som no és la realització d'una idea sinó el fruit de l'experiència de ser;

relacions, afectes, situacions, significats i sentits. La possibilitat de ser porta una existència per desplegar i, com que és nova, és incontrolable, indeterminable. És experiència. Em pregunte per tant, per una pedagogia que preserve l'experiència, que la pose al centre. L'experiència de l'altra o l'altre, l'experiència de qui assumeix la responsabilitat educadora amb eixa altra o eixe altre, i l'experiència que naix del que allà es posa en joc. Aquesta és la meua orientació de sentit. I això és el que prove de buscar en el text: un mètode orientat pedagògicament a l'experiència.

Una mirada narrativa a l'experiència d'aprendre.

Aprender es construir una visión del mundo.

Stenhouse, 1982.

Aprender és una activitat creativa, de creació; deia Meirieu (2008) que aprendre és prendre informació de l'entorn en funció d'un projecte personal. Aquest projecte personal és la pròpia vida, el desig de ser que cada criatura humana porta amb si. Aprender s'aprèn vivint; en relació amb el que ens passa i en relació amb el món. Aquesta és la nostra història, aquella que s'escriu amb l'acció que totes i tots emprenem. Tal i com adverteix Hannah Arendt (2005), perquè açò siga possible, perquè aquells i aquelles que arriben al món puguen ser autores de la seua vida calen dues condicions: pluralitat i singularitat. Pluralitat és l'espai de relació amb altres, és l'espai d'allò comú, que permet que ens trobem amb altres. Amb això, necessitem preservar la singularitat, allò que ens fa úniques i únics, la novetat radical que l'aparició d'un altre entranya. Alhora, aprendre és construir un saber, aprendre significats i crear sentits, aprendre no és sols entrar en el món i formar-ne part, és fer món.

Tal com recull Jean Clandinin en els diferents textos al voltant del sentit de la indagació narrativa en la recerca educativa (2006, 2013) i Connelly i Clandinin (2000), som contadores d'històries, ens vivim a través d'històries. Conformem la nostra vida amb la història, amb les històries que anem vivint. Interpretem el passat en termes de les històries i projectem el futur imaginant-ne. L'experiència, deia Walter Benjamin en *El Narrador* (1998) té una textura narrativa. És a través d'aquestes històries que anem compostant qui som; en relació amb la cultura, en relació amb altres, en relació amb el món. El que compta, diu José Contreras (2016) és que en aquest procés d'aprendre l'altre siga capaç de veure's en una història personal, en moviment, una permanent indagació de si en el món, que pose en relació allò que aprenem amb qui som i qui volem ser:

“Todos tenemos un saber, como experiencia de relación con la realidad, y nos contamos y nos vivimos desde ese saber. La experiencia educativa, como experiencia de saber, supone poderse vivir desde una nueva versión de la propia historia que amplíe el horizonte del mundo y de su comprensión, y que abra el futuro.” (2016:166)

Seguint a José Contreras, l'experiència educativa la podem pensar des de l'opunitat de viure experiències, de conèixer significats, d'experimentar amb altres sentits, de posar-nos en diàleg amb altres mirades i experiències del món per poder viure la nostra història i posar-la en relació, poder albirar nous relats de qui som. De transformar-nos en un procés de composició de si que no podem viure d'una manera desarrrelada: ni de qui som ni de qui podem ser. Ni d'una manera desvinculada: dels altres i de les altres entre les que apareixem, del món al que arribem, del sentit que creem per viure en comú. Per això, aprendre pot ser també una experiència de construcció en relació, de compondre amb altres: una forma de crear i explorar relacions pròpies, sostingudes, subjectives, amb la realitat de les coses, amb la mediació de la relació amb altres i amb les aportacions del coneixement, la cultura i l'experiència viscuda (José Contreras, 2016:168).

Viure la conversa com una experiència de co-composició.

Sólo se puede aprender a través de la conversación.

Hans- Georg Gadamer, (2000: 10)

En les seues *Cartas a quien pretende enseñar*, Freire (2003) dedicava la carta setena a desplaçar del parlar *a, per a i sobre* l'educand a parlar amb ell o amb ella. Un desplaçament necessari per a una educació democràtica. Aquest desplaçament però és un desplaçament profundament polític ja que posa a l'altra o l'altre en el lloc del subjecte, tal com diu Núria Pérez de Lara (2013): la relació educativa només pot ser quan l'altra, l'altre està al lloc del subjecte, un lloc de subjecte perquè parlem a ella o a ell, ens parla i entre una i altra paraula media l'escolta. Suposa un diàleg fonamentat en el desig de relació. Van Manen (2003:116) assenyala en relació a la conversa que aquesta té un impuls hermenèutic, s'adreça a buscar sentit i interpretar, una conversa de la qual diu té "natura col·laborativa". En la conversa, doncs, hi ha un moviment de recerca perquè suposa obrir la pregunta pel sentit del que allà es posa en joc. En la conversa el joc de relació permet fer un viatge d'u mateix cap a l'altre, d'allò individual a allò col·lectiu en un filar en comú. És en aquest joc on trobe la possibilitat de la composició en relació. És en la conversa on es van construint i reconstruint els significats. Anem fent, en la conversa, experiència del món. I el llenguatge de l'experiència, tal com deia Benjamin (1998) és el relat. És en conversa que anem contant-nos i recontant-nos, vivint i re-vivint el món, la cultura. L'experiència de la conversa, aleshores, esdevé una possibilitat de (re)construir significat —saber— en un contínuum que connecta l'individual amb els altres, el passat amb el futur fent pont en el present (Olson, 2000). Recuperant el text de Remei Arnaus (1998) en que es preguntava pels principis orientadors per a una pedagogia dels subjectes visibles, se'ns fa palesa la necessària reivindicació

de l'experiència, de partir de si. D'un si que és de l'altra, de l'altre i de l'educadora o l'educador.

Diu Gadamer (1977:461) que la vertadera conversa no es porta, que més aviat es tracta de que *entrem* en conversa. El que emergeix, en canvi, de la conversa és quelcom que no es pot saber, precisament perquè en la conversa hi ha obertura a allò altre i a l'altre. De fet, l'autor (1992:204) indica que és justament l'obertura el que possibilita el diàleg: *perquè els fills de la conversa es puguin anar teixint, és necessària obertura cap a allò altre*. Obertura, però, no vol dir fondre's en l'altre, es tracta més aviat de la possibilitat de dir i deixar-se dir per l'altre, de comprendre a l'altra o a l'altre no *desplaçant-se al seu interior ni ocupant el seu lloc*. (1977:461) Requereix de l'experiència del tu: experimentar a l'altre com un tu. La conversa doncs és experiència de l'alteritat, de la irreductibilitat de l'altra. Suposa experimentar a l'altra, a l'altre com un tu. Aquesta "experiència del tu" implica deixar-se parlar per l'altra. Suposa no només intentar entendre l'experiència de l'altra, sinó fer de la conversa amb l'altra una experiència de trobada. L'obertura significa l'acollida d'allò altre com a nou, com quelcom que m'és estrany en el sentit que no és conegut i per tant no puc reduir, al que necessàriament he de fer espai, donar temps. Però també especialment difícil també per la temptació de la *participació immediata* (Gadamer, 1977:461) de l'altra, no fondre'm amb l'altra ni amb la seua paraula. L'obertura és obertura des de si, és a dir, des de la meua experiència i cap a l'altra.

Les paraules de Luce Irigaray em resulten il·luminadores per tal de pensar aquesta relació amb l'altra que s'esdevé en la conversa i en la relació educativa. Una relació en la qual s'estableix un vincle entre dos llocs diferents que no se solapen. En el seu text *Amo a ti*, Irigaray indaga en aquest vincle a través del llenguatge. Per això, explica l'expressió "amo a ti" que en català podríem traduir per "estime a tu", ja que el que fa l'autora és assenyalar amb la preposició la relació d'indirecció (1994:159) l'altre en la relació no és un objecte directe del t'estime sinó un altre que em transcendeix. Així no faig meu o meua a l'altra en aquesta relació, no reduïsc a l'altra en la meua subjectivitat. *La "a" es garante de dos intencionalidades, la tuya y la mía*. (160) El que garanteix és l'espai entre nosaltres, la necessària mediació que no confon en cap dels extrems el jo i el tu. Sabent que entre tu i jo hi ha un *silenci* (165), aquest és el lloc des del que escoltar, aquest silenci entre el tu i el jo. El silenci garanteix que el jo no escolte al tu des de la seua paraula, del seu món, del que ja sap (167). Sinó que el silenci és el que fa fructificar la pregunta per l'altra o l'altre, pel tu i pel que tu fa en el jo. Aquest silenci, diu Luce Irigaray, és disponibilitat que res ocupa. El silenci permet escoltar la paraula de l'altra, escoltar a l'altra. Escoltar, però, no és una tasca de comprovació, per escoltar de veritat en una conversa és necessari suspendre l'expectativa. Esperar de l'altra una informació concreta ens fa perdre la possibilitat que la paraula de l'altra ens diga alguna cosa, que l'altra faça alguna cosa en nosaltres, que ens

(trans)forme. Escoltar és escoltar la paraula de l'altra com allò nou, com allò que no és encara dit, encara pensat. Diu Luce Irigaray que perquè jo puga escoltar és necessari que el món no estiga acabat (168). És necessari que els relats de qui som no estiguen acabats, siguen relats en composició, així com inacabat està el relat del món que representem en la relació d'ensenyament i aprenentatge, un relat cultural que co-composem en relació.

En el text “Una lengua para la conversación”, Jorge Larrosa apunta la possibilitat d'una llengua que siga nostra (2006:47), que no és una llengua posseïda, sinó una llengua amb subjecte, una llengua en la que qui parla i qui escolta estiguen presents. Diu Chiara Zamboni que s'hi pensa en la llengua de tots els dies (2009), la llengua que ens permet parlar de l'experiència és la llengua materna, aquella amb la que podem portar la realitat, que no la substitueix per discursos construïts (María-Milagros Rivera, 2012) sinó que pot anomenar les coses, allò que ens passa. I ahora, ha de ser una llengua que ens permeta inventar. Luce Irigaray (1994:168) assenyala que és precís que la llengua amb la que conversem, en la que escolte a tu, siga una llengua que puguem canviar, fer de nou, una llengua que no siga immutable. Perquè si la llengua és immutable, és la llengua qui governa, qui ordena. (ídem). Si no és una llengua que fem nostra, una llengua amb la que puguem dir amb fidelitat, la paraula deixa de ser una paraula viva i es desplaça a un altre ordre. Una de les condicions que assenyala Gadamer per a la possibilitat de la conversa és que hi haja un llenguatge comú (1977:457) però aquest llenguatge comú no és previ a la conversa, no és un exercici d'adaptació, sinó que és en la conversa mateixa (en la relació) on es va conformant aquest llenguatge comú.

Reconstruir narrativament l'experiència d'ensenyar.

Ahora diría mejor que de algún modo mi aspiración es a que vivamos una historia, la historia de un recorrido, un viaje.

José Contreras, 2016:169.

En un moment que Gert Biesta (2012) ha definit com l'era del “Learnification” cal tornar a posar al seu lloc la figura de qui fa la tasca de mediació, de la mestra o del mestre. De qui ensenya (2016). Diu Meirieu (2008) que ensenyar és una composició. Quan ensenyem el que fem és contar, i contem d'una manera més o menys ordenada allò que hem descobert de forma no sistemàtica, aleatòria i desordenada. Es tracta, per tant, d'una reconstrucció. De la mateixa manera que aprendre és un acte creatiu en tant que és composició, la pràctica educativa té aquest component de creació, d'anar teixint i desteixint. Per això, té un component narratiu en tant que suposa compondre una història. Una història que podem contar-llegir per reviuire i poder-nos col·locar d'una nova manera, més perceptives, més atentes en la relació amb altres.

Els treballs de Clandinin (2006, 2013) i altres (Tardif, 2004; Contreras, 2010) mostren com el saber pedagògic és un saber que se sosté personalment, és un saber que es va conformant amb la pròpia història, té les emprentes, dirà Tardif, del temps. Clandinin i altres (1997) parlaran de “personal pràctica” (Knowledge), i Van Manen (2008) de “saber pràctic”. Un saber, per tant, que és fruit de l’experiència i que es conforma en la pròpia història. Un saber que no està desconnectat de nosaltres mateixes, altrament, és un saber des del qual actuem i un saber des del qual vivim (José Contreras, 2016:163). Si vivim a través de les històries, en la conformació d’aquest saber pedagògic, la nostra història, la que hem viscut i la que hem reconstruït i ens hem contat, és present. És des de la possibilitat de viure i contar-nos altres històries, de construir altres relats que anem donant forma a un saber que ens sosté. Que forma qui som. De la mateixa manera que aprendre és viure’s en relació amb el món i la realitat, aprendre a ser mestra o mestre es construeix des de la relació amb el món; de l’escola, del saber, de l’altre o altra que aprèn, de la cultura... formar-se com a mestres té a veure amb la composició i també amb l’ampliació del sentit que tenim construït (José Contreras, ídem). Suposa, seguint de nou a Clandinin, indagar en les històries que tenim elaborades sobre què és ensenyar —i aprendre— i tornar sobre elles, obrint esclatxes, atenent a noves dimensions, albirant nous camins. El fet de poder acompanyar el procedir amb el pensar ens ajuda a veure quan hi ha obertura, quan el nostre fer està orientat pel sentit, quan no hem encertat la forma. I també a poder captar els esdeveniments, aquelles situacions que es generen sense ser esperades i que auguren itineraris possibles. Acompanyar el fer amb el pensar-lo ens ajuda a fer-nos, com deia, més perceptives, a estar més atentes. L’atenció ens fa, en certa manera, aturar la inèrcia de l’activitat, per atendre a allò que es desplega. Tal com deia Simone Weil (2001) és un estar atentes a la distància perquè broli la llum. Una llum que ens oriente, que de vegades és un petit raig, de vegades la llum s’intueix entre les ombres i altres la veiem amb més claredat. Cal, però, obrir la distància. Interrompre, aturar-se, pensar. Diu Van Manen que l’escriptura ens porta aquesta distància (2003), que l’escriptura permet mirar novament el que pensem. L’escriptura, ens recorda, exercita la nostra capacitat de veure. I es tracta de veure, de veure’ns en la pràctica, de veure’ns en moviment. I poder veure què sosté l’acció. L’escriptura permet contar-nos les històries, compondre els relats de qui som i del que sabem i no sabem. En aquest sentit, pensar amb històries la pràctica educativa ens pot ajudar a aprofundir en ella, millorar-la, a trobar orientacions que ens sostenen, a lliurar-nos de significats que nos ens donen sentit i a crear-ne de nous que ens ajuden a posar-nos en moviment. L’escriptura mostra la nostra capacitat reflexiva (Van Manen, 2003:143) però aquesta capacitat es mostra d’una forma paradoxal, així tal i com va assenyalant l’escriptura seria com un viatge que ens allunya i ens apropa alhora. Perquè en l’escriptura experimentem una distància: hi ha una separació d’allò que coneixem, però alhora l’escriptura ens apropa més i d’una forma més pròxima a allò que

coneixem; l'escriptura ens distancia del món de la vida i alhora ens aboca a apropar-nos-hi; l'escriptura ens col·loca en el terreny del pensament que se separa de la pràctica però que naix d'ella i ens torna a ella. El fet de poder escriure, poder contar la història del que fem, del que anem fent com a viatge, del que construïm com a proposta, ajuda a crear. Però la història del que va desplegant-se és quelcom que podem reconstruir després, encara que és quelcom que fem i posem. Per això, ensenyar és una tasca d'atenció, perquè és en aquest estar atentes que podem anar enllaçant, donant forma, estirant dels fils que apareixen, fent-nos enrere quan cal. Posar en joc noves qüestions que connecten amb inquietuds que de vegades només arribem a intuir però que se'ns fan present en la conversa amb l'altre, en la mirada a l'altra, en l'escolta.

Deia Remei Arnaus en el text que citava a l'inici que per tal de fer possible una pedagogia dels subjectes visibles cal afavorir un projecte curricular no predeterminat. En la proposta de Clandinin i Connelly (1992) en la que parlen de les mestres i els mestres com a creadors de currículum trobe una orientació de sentit i de mètode que assenta un camí fèrtil per a la promoció i creació de noves maneres de fer en la pràctica educativa. La creació curricular és un treball de composició amb altres, anar conformant una experiència educativa que naix de l'escolta i l'atenció al que s'esdevé, una proposta sense garanties ni certeses però amb la potència de la creació i l'arrelament, el que permet custodiar el sentit, donar espai a l'experiència i ser, alhora, origen de nova experiència.

Referències bibliogràfiques

- ARNAUS, Remei (1998) "Metodologías para la formación básica o aportar por una pedagogía para sujetos visibles" *Revista Diálogos Educación y formación de personas adultas*. Vol. 14 Núm 2. Pàgines 33-41.
- BENJAMIN, Walter (1998) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid. Taurus.
- BIESTA, Gert (2012) "The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?" a *RoSE Research on Steiner Education*. Vol 3. Núm 1. Pàgines 8-21.
- BIESTA, Gert (2016) "Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro" a *Pedagogía y Saberes*. Núm 44. Pàgines 119-129.
- CLANDININ, D. J., & CONNELLY, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: MacMillan.
- CLANDININ, Jean (2006) "Narrative Inquiry: a Methodology for Studying Lived Experience" a *Research Studies in Music Education*. Num 27. Pàgines 44-54
- CLANDININ, Jean (2013) *Engaging in narrative Inquiry*. Walnut Creek, Cal. Left Coast Press
- CLANDININ, Jean i CONNELLY, F. Michael (2000) *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco. Jossey-Bass.

- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael; FANG HE, Ming (1997) "Teachers personal practical knowledge on the professional Knowledge landscape" *Teaching and teacher education* vol 13, num 7. 665-674
- CONTRERAS DOMINGO, José (2016) "¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado." A Contreras Domingo (comp) *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado*. Barcelona. Octaedro.
- GADAMER, Hans-Georg (1992) *Verdad y método II*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- GADAMER, Hans-Georg (2000) *Educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg. (1977) *Verdad y método I*. Salamanca. Ediciones Sígueme.
- HANNAH Arendt (2005) *La condición humana*. Barcelona. Paidós.
- IRIGARAY, Luce (1994) *Amo a ti. Bosquejo de una felicidad en la historia*. Barcelona. Icaria.
- LARROSA, Jorge (2006) "Una lengua para la conversación" a Maaschelein, Jan i Simons, Marten *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona Laertes. Pàgines 45-56.
- OLSON, M. (2000) Curriculum as a multistoried process. *Canadian Journal of Education*. 25, 1, 169- 187.
- PÉREZ DE LARA FERRÉ, Núria. (2013) *Entre el amor a la docencia y el deseo de saber: experiencia e investigación*. Bogotá. Babel Libros.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2012) *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid. Sabina Editorial.
- STENHOUSE, Lawrence (1985) "El profesor como tema de investigación y desarrollo" *Revista de educación*. No 277
- TARDIF, Maurice (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid. Narcea.
- TEACHER EDUCATION vol 13, num 7. 665-674
- VAN MANEN, Max (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona. Idea Books.
- VAN MANEN, Max (2008) Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Action a *Peking University Education Review*
- WEIL, Simone (2001) *La gravedad y la gracia*. Madrid. Trotta.
- ZAMBONI, Chiara (2004) "Acción e inaudito en la políticas de las mujeres" *Revista Duda*. Núm 27. Pàgines 33-47.
- ZAMBONI, Chiara (2009) *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli. Liguori Editore.