

La indagación narrativa en la formación inicial del profesorado: de la escuela a la universidad

Contreras Domingo, José¹; Quiles-Fernández, Emma²; Paredes Santín, Adrià³

¹Universitat de Barcelona, jcontreras@ub.edu

²Universitat de Barcelona, emma.quiles@ub.edu

³Universitat de Barcelona, adria.paredes@ub.edu

RESUMEN

Esta comunicación es fruto de un proyecto de indagación narrativa interuniversitario aún en proceso (EDU2016-77576-P) en el que exploramos modos desde los que transformar la Formación del Profesorado. Para ello, desarrollamos seis estudios vinculados a nuestras propias prácticas universitarias y seis estudios en escuelas desde los que atendemos el saber de la experiencia. Investigar junto a maestras de Educación Infantil y Primaria nos ha permitido imaginar otras perspectivas de la formación. Perspectivas que atienden a la naturaleza y a la complejidad epistémica de los saberes que sostienen y orientan el oficio docente. Las narrativas que estamos elaborando nos muestran prácticas de maestras que cuidan las relaciones y configuran creativamente su enseñanza; y también nos permiten ir consolidando un enfoque formativo que favorece la construcción de disposiciones pedagógicas sensibles a la experiencia, cuando los apoyamos con formas de indagación narrativa.

PALABRAS CLAVE

Formación del profesorado, indagación narrativa, relación educativa, creación curricular.

ABSTRACT

This paper is the result of a still-in-process interuniversity narrative inquiry (EDU2016-77576-P). As the scope was to attend to the experiential knowledge and the ways in which our Teacher Education programs might be shifted, we developed six in-school studies and six studies related to our own university practices. Doing research alongside six Kindergarten and Elementary Education teachers allowed us to imagine different perspectives for Teacher Education. Perspectives that attended to the nature and to the epistemic complexity of the knowledge that sustained and guided the teaching profession. In this sense, the co-composed narratives show the practices of teachers who care for the educational relationships as well as for the creative configuration of their teaching practices. The study is also allowing us to consolidate an educational and transformative approach that supports the need to build pedagogical dispositions that are sensitive to experience, especially when we engage in narrative inquiry practices.

KEYWORDS

Teacher education, narrative inquiry, educational relationship, curriculum making.

Finalidad y objetivos

La investigación que presentamos, aún en curso, se asienta en dos preocupaciones interdependientes. Por un lado, la desconexión entre la Formación Inicial del Profesorado (en adelante, FIP) y la práctica docente. Una desconexión que experimentamos en nuestras clases universitarias y que vivimos al acudir a escuelas y observar las prácticas que maestras y maestros, criaturas y familias llevan a cabo en el espacio escolar. Y es que, aunque la FIP puede influir en la adquisición de teorías educativas innovadoras, suele tener poca vinculación con la multiplicidad de elementos que componen la vida en la escuela (Pérez Gómez, 2010). Por otro lado, la segunda preocupación recae en el dominio que tiene en la formación universitaria la transmisión de conocimientos académicos y estrategias para la práctica, con el propósito de que los estudiantes se las apropien y las apliquen en un

futuro. Y esto, sin considerar que los saberes docentes con que los enseñantes sostenemos nuestra práctica se forman y se conforman como un saber personal basado en la experiencia (Cifali, 2005; Clandinin et al., 1993; Korthagen et al., 2013).

El deseo por crear vínculos entre la FIP y la práctica educativa en la escuela, y de pensar una formación que tenga en cuenta los saberes de la experiencia, nos lleva a los tres propósitos que componen el estudio: a) comprender las prácticas educativas escolares en el vínculo entre el cuidado y la atención a las relaciones y los procesos de creación curricular; b) establecer interacciones entre la comprensión de las experiencias escolares y el saber que las sostiene; y c) transformar las prácticas de formación en nuestras aulas universitarias para incorporar procesos de generación de saberes en los estudiantes que tengan en cuenta la complejidad epistémica de los saberes docentes. Pero para poder comprender, transformar y establecer dichas interacciones, consideramos importante que el estudio pueda darse como un proceso en espiral entre la escuela y la universidad. Esa circularidad recursiva permite que la investigación en las escuelas actúe como una fuente de saber que incorporamos a la formación universitaria. Una formación que, al ser pensada desde la experiencia escolar, puede proporcionar nuevas preguntas para orientarla. En el tiempo en que venimos desarrollando el estudio, la relación experiencia-saber ha sido la que ha orientado el devenir investigativo. Y es que el modo en que las maestras y maestros han establecido dicha vinculación nos ha permitido repensar los modos en que nosotros, desde la universidad, la llevamos a cabo.

Fundamentación teórica

El camino de investigación recorrido alberga en su núcleo la pregunta por el sentido de aquello que hacemos. Una pregunta que tan sólo un sujeto inmerso en el mundo puede hacerse, un sujeto-maestro que vive lo educativo en tanto que experiencia (Contreras y Pérez de Lara, 2010), entendida como un movimiento continuo de reflexión entre lo que sucede y lo que *me* sucede. Así, entendemos por saber de la experiencia “el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas” (Mortari, 2002, p. 155), y que se muestra como historias o relatos de experiencia que proporcionan orden y sentido a la propia historia (Clandinin, 2013). Un saber emergente que nace de la pregunta sobre lo que sucede en la relación y de los acontecimientos de cualquier experiencia educativa viva, en donde lo personal está presente.

Poner en el centro el binomio (o tensión) experiencia-saber nos permite aprender de la vida cotidiana de forma directa y profunda. Lo entendemos como un saber encarnado el cual forma parte de uno mismo, de tal manera que ser y saber no están escindidos (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Ese saber de la experiencia siempre es un saber construido en relación y que se pregunta por la relación entre el sujeto y lo otro /el otro. Un *saber-con* (Webb y Blond, 1995) o un saber de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), un saber de naturaleza relacional (Contreras y Pérez de Lara, 2010). Es decir, un saber que se nutre de la relación y que ayuda a sostenerla (Rivera, 2012). En la medida en que los docentes nos sostenemos en nuestras prácticas en el saber de la experiencia, nos interesa profundizar en las vivencias escolares en las que este saber está presente y va cobrando forma. Y también, en el modo en que la formación puede contar con estos saberes y ayudar a desarrollarlos, convirtiendo por tanto las experiencias (propias y ajenas) en fuente de saber.

Colocar en el centro la relación educativa y el saber de la relación permite a los docentes orientar su enseñanza de una manera determinada. Por una parte, al ser “la relación el vehículo central y vital que asegura la transmisión de conocimiento” (Wilson, 2014, p. 205); y por otra, porque nos sensibiliza para comprender las dinámicas escolares y de aula como algo que nos involucra. Para nosotros, atender a la centralidad de la relación es poder abrir la posibilidad de indagar en procesos de creación curricular, ya que es en el cuidado del espacio relacional donde se generan las conexiones entre propuestas, saberes y relaciones (Quiles-Fernández, 2016). En este espacio ubicado en el aula de infantil o

primaria es donde el currículo se manifiesta en tanto que una experiencia que se genera y se configura en el transcurso de la vida del aula, siendo el resultado de la interacción entre las propuestas y las readaptaciones. En este sentido, podríamos decir que el currículum se va haciendo relacionamente (Gholami, 2011; Webb y Blond, 1995). Sin embargo, no cualquier aproximación a la noción de currículum nos permite abordarlo de tal manera. Para poder abordar el currículum de forma relacional debemos tener en cuenta lo que nos indica Magrini (2015), recordando la obra de Aoki: la diferencia entre el currículum como realización de un plan o como *praxis situacional* (Pinar e Irwin, 2004).

Como investigadores, entender la educación como una tensión en sí misma (Contreras y Pérez de Lara, 2010) nos interpela a atender al currículum como praxis situacional; en ella la práctica docente se mueve siempre en la tensión entre el currículum como plan (intenciones) y el currículum como vida que se vive: ir acompasando la relación entre previsiones y novedades; entre el mundo exterior y el interior de cada una de aquellas personas que conforman la vida del aula. En este sentido, el estudio pretendía, desde el inicio, aportar una perspectiva para la FIP que pudiera atender a la complejidad epistémica de los saberes que orientan y sostienen el oficio docente, así como a la tensión necesaria que existe entre cuidar una formación que cuente con los saberes personales vinculados al aprendizaje de la experiencia, y las aportaciones de los “saberes constituidos” (Cifali, 2005) que aportan elementos sustanciales a la formación.

Método

Nuestra investigación no solo tiene como fundamento la indagación narrativa (Clandinin y Connelly, 2000) como metodología de investigación, sino también como sostén para una pedagogía para la FIP; esto es, como una visión y una práctica de la formación que toma la experiencia como espacio en el que indagar y profundizar para la elaboración de un saber pedagógico personal y práctico (Connelly y Clandinin, 1988).

La indagación narrativa se constituye como una metodología de investigación que tiene por propósito el estudio de la experiencia, tal y como es vivida y contada por las personas, la cual toma la forma de una historia o relato acerca de lo vivido. Historias desde las que nos vivimos, componemos nuestras vidas y les atribuimos significado (Clandinin, 2013). Es importante resaltar que la indagación narrativa no se refiere solo al objeto de estudio (las narrativas en las que se expresa la experiencia), sino que se basa en su naturaleza narrativa también como método. Es pensando narrativamente en las historias en las que se expresa la experiencia como esta se acompaña hacia una mayor comprensión, profundización y ampliación. Por este motivo, para nosotros, la indagación narrativa supone un modo de acercarnos a la experiencia educativa (como historias en las que explorar y profundizar), al saber docente (las historias que sostienen el saber personal como forma de pensar y vivir su actuación docente) y al saber de la experiencia que nace en el propio estudio (como el pensamiento narrativo que vamos componiendo, en relación con las y los participantes con el que vamos dando significado a lo vivido y ampliando nuevas posibilidades para la experiencia, tanto en las escuelas como en nuestras clases en la universidad).

La indagación narrativa parte de una ontología de la experiencia basada en Dewey (1969). Para Dewey, la experiencia es una continua transacción entre aquello que alguien vive y el pensamiento que se genera, que conduce a una nueva experiencia. Desde este punto de vista, la experiencia siempre tiene un antecedente en otras experiencias y conducirá a nuevas experiencias. Para ello es necesario entender que las historias que contamos vienen conformadas por “narrativas institucionales, sociales, culturales, familiares y lingüísticas” (Clandinin, 2013, p. 44). Y que junto a estas narrativas que conforman nuestras experiencias necesitamos indagar en las diferentes dimensiones de lo narrativo presentes en las historias: la dimensión temporal, la espacial y las relaciones entre lo personal y lo social que se componen en cualquier relato. Por tanto, la indagación narrativa no acaba en la recuperación

y en la elaboración de historias de experiencia, sino que continúa en su exploración narrativa, para dar continuidad y acompañar a la experiencia siempre en devenir.

Este acompañamiento narrativo de la experiencia puede ser entendido como un tránsito entre el *vivir, contar, recontar y revivir*. Un tránsito que, como investigadores, empieza en la vivencia de la experiencia a indagar, un investigar *junto a* que trata de captar la experiencia tal y como es vivida y contada por los participantes. Nos es necesario destacar el sentido relacional de la indagación narrativa: quienes investigan y quienes participan en el estudio llegan a él en el medio de sus historias, de sus vidas y de sus experiencias y lo que sucede en el transcurso de la investigación es fruto de la relación que se instituye en ese encuentro. En la experiencia de investigación y en las historias que podemos componer, contar y recontar de ella, quienes investigamos somos también sujetos de la propia investigación. Indagar narrativamente supone incorporarse en las historias y reflexionar sobre el lugar que ocupamos en ellas. No es por tanto un estudio de “los otros”, sino un estudio de nuestra relación y de las historias que vamos co-componiendo en el transcurso de su profundización (Clandinin, 2013; Coulter, 2009). La composición de las historias se acompaña de un pensar narrativo, un pensar junto a las historias y no sobre ellas. Un pensar en relación, ubicado y a lo largo del tiempo en el que se desarrolla la investigación. Atendiendo a las tres dimensiones de la experiencia mencionadas con anterioridad. Pensar narrativamente las historias en la universidad y en las escuelas permite abrir y cambiar el sentido de la experiencia, creando nuevas posibilidades tanto en la lectura de lo vivido, u otras perspectivas para (re)vivir nuevas experiencias (Clandinin y Connelly, 2000).

A nivel metodológico el proceso de indagación empieza con la composición de textos de campo y recolección de otro tipo de evidencias. A partir de estos esbozamos los primeros textos narrativos que darán lugar a composiciones provisionales que exploran narrativamente los sentidos de la propia experiencia. Este proceso recursivo de redacción-investigación es sostenido por el pensar de la experiencia vivida acompañándonos de las preguntas o cuestiones que guían la investigación. Lo cual se materializa en la co-composición de relatos de experiencia elaborados por el investigador y participantes. El movimiento metodológico del pensar narrativo de la experiencia constituye en sí mismo un proceso pedagógico con el que crear nuevas posibilidades y sentidos a la experiencia vivida y a su evolución futura (Steeves, Huber, Caine y Huber, 2013). Indagar en las historias vividas y contadas de los maestros, de nuestros estudiantes y de nuestras prácticas como formadores supone este doble sentido investigativo y pedagógico del pensar de la experiencia.

Participantes, instrumentos y procedimiento

La investigación se mueve entre dos fases recursivas: a) estudio de experiencias en la FIP que pretenden promover un saber docente basado en la reflexión narrativa de la experiencia; y b) estudios en escuelas de educación infantil y primaria en relación a las experiencias de creación curricular y los saberes en que se sostienen. Si bien los dos estudios los concebimos inicialmente como fases sucesivas en espiral, lo cierto es que, al prolongarse ambos en el tiempo, pronto fueron procesos simultáneos, de tal manera que nuestras clases en la universidad se nutrían de las experiencias vividas en las escuelas, y la investigación en las escuelas tenían en mente las experiencias que estábamos viviendo en nuestras aulas universitarias. Por este motivo, aunque los exponemos por separado, deben entenderse en su interrelación continua.

a) Indagación narrativa en la FIP:

Los comienzos de la investigación se centraron en nuestras clases en la universidad. Iniciamos seis estudios (dos por cada universidad participante: Barcelona, Valencia y Málaga) con el propósito de explorar prácticas formativas que favorecieran la generación de un saber de la experiencia en nuestros estudiantes, valiéndonos de procesos de indagación narrativa. En diferentes asignaturas de los grados de Ed. Infantil y Ed. Primaria llevamos a

cabo propuestas de formación que partieran de la experiencia (en particular, de las propias experiencias educativas de los estudiantes; relatos de experiencias de educación escolar recogidas en distintos formatos; y la propia experiencia que promovíamos y vivíamos en las clases en la universidad). En el transcurso de las clases creábamos propuestas de actividades y de trabajos que tuvieran componentes inspirados en la propuesta metodológica de la indagación narrativa. Llevábamos diferentes registros narrativos de las actividades, y diarios reflexivos; recogíamos documentos elaborados por los estudiantes y conversaciones informales con ellos. Los textos de investigación que surgieron de estos estudios nos fueron mostrando algunas de las dificultades fundamentales (tanto para estudiantes como para profesores) para transitar de una formación basada en la transmisión de un conocimiento para docentes a la configuración sucesiva de un saber personal en el que sostenerse como docentes (Clandinin, 2010). Y también, en el potencial de las narrativas de experiencias educativas escolares como origen reflexivo de un pensamiento encarnado que toma prácticas y experiencias ajenas, pero que pueden entrar en diálogo con las propias vivencias de los estudiantes, con sus concepciones, con sus deseos, con sus imaginaciones como futuros docentes. Si bien el propósito inicial de estos estudios lo concebíamos como la elaboración de una fuente de recursos y estrategias para la formación, pronto nos dimos cuenta de que atender a una enseñanza que busca cuidar los procesos de construcción de un saber propio y encarnado tiene que abrirse a procesos imprevisibles que nos demandan una respuesta; y son estos procesos los que necesitamos explorar y comprender (Contreras, Quiles-Fernández y Paredes, 2019).

Este continuo proceso de indagación sobre nuestras clases nos ayudó a iniciar y a realizar los estudios en las escuelas con preguntas e inquietudes pedagógicas acerca de lo que podríamos aprender de nuestra experiencia en las escuelas para iluminar nuestras prácticas en la universidad. En particular, cuando queríamos explorar experiencias en la escuela que nos mostraran lo que tiene la enseñanza de proceso emergente y de creación.

b) *Estudios en las escuelas:*

A raíz de los hilos de sentido extraídos de las narrativas de ese primer momento acudimos a seis escuelas. En ellas buscábamos a enseñantes que cuidaran las relaciones con las criaturas (atendiendo a su bienestar), que posibilitaran que esas relaciones fueran la base para el aprendizaje y crecimiento personal, que se apoyaran en el conocimiento de la vida del aula y que mantuvieran una relación pensante y reflexiva con su oficio. Como anteriormente habíamos llevado a cabo investigaciones vinculadas al mundo escolar (EDU2011-29732-C02-01), confiábamos en las mediaciones que otros maestros y maestras hicieron para poder llegar a conocer a otros docentes que estuvieran interesados en el estudio. Tras diversas conversaciones informales, empezamos el estudio en seis escuelas ubicadas en Barcelona, Valencia, Málaga y Edmonton (Canadá), con seis maestras. En un período entre uno y dos años hemos estado observando y participando de la vida del aula, así como realizando diarios de campo, conversaciones en profundidad con las maestras, registros narrativos diversos, documentación fotográfica.

En este proceso cuidamos no sólo las relaciones creadas en las escuelas, sino la relación con aquello que estábamos investigando. Nos interesaba explorar la relación que manteníamos entre lo que vivimos en las escuelas y nuestro trabajo docente en la universidad, así como las relaciones y experiencias que reconocíamos en nuestras historias con la creación curricular. Una noción que mantenemos temporalmente en una cierta ambigüedad, para que sea lo que nos van mostrando las experiencias lo que nos vaya desvelando el contenido de dicha expresión, antes que imponerle una definición a la realidad.

Actualmente estamos elaborando, junto a las maestras, textos narrativos de aquello observado, explorado y conversado. Estos textos de investigación, todavía incipientes, nos han colocado en un lugar muy particular: el de la atención a la complejidad de los procesos de enseñanza que sostienen y crean en su quehacer educativo. Las indagaciones en las

escuelas nos muestran el devenir de la experiencia educativa: un irse haciendo, en un trabajo de orfebrería, que atiende a la trama de vidas, acontecimientos y propuestas de trabajo y estudio, y que se van sosteniendo entre sí como proceso de crecimiento, tanto de la vida del aula, como de las niñas y los niños, y su maestra. Van surgiendo, así, historias que nos muestran el entretejido de la creación curricular, cómo se va conformando y qué historias de niños, de maestras y de aula hay detrás. Y también las tensiones y dilemas personales, institucionales y pedagógicos que hay en estas historias (Huber y Clandinin, 2002). Son historias que se entrelazan con las nuestras. Acudimos a las escuelas para aprender de y con las maestras, para comprender lo que viven y hacen, compartiendo nuestra preocupación por una formación docente que ayude a tomar consciencia y a visualizar posibilidades para que los futuros maestros puedan emprender una enseñanza cuidadosa con sus estudiantes (Contreras y Quiles-Fernández, 2017).

Conclusiones provisionales: la recursividad de las indagaciones en la escuela y en la universidad

En el transcurso de la investigación hemos podido comprender que lo que vivíamos en las escuelas lo podíamos llevar a la formación para enriquecerla en la medida en que trascendíamos la narración de anécdotas escolares. Ha sido posible solo a medida que, como investigadores, hemos ido obteniendo una mayor comprensión de la forma en que la indagación narrativa puede desarrollarse en la FIP. Es así como hemos podido crear un modo de relacionarnos con las historias de la escuela que permitiera crear un movimiento interior, de composición en los estudiantes de su propio saber docente (Clandinin, 2010). Y ha sido así como también nosotros, en cuanto que formadores, hemos podido integrar aquellas disposiciones educativas, vividas en las escuelas, y que nos ayudan a vivir también la FIP como un proceso de creación curricular (Blanco, Molina y López, 2015).

En cuanto que proceso de investigación, durante este tiempo vamos componiendo textos narrativos que van evolucionando al indagar en sus tramas y en sus cruces con otras historias educativas y de formación. Dichos datos no se han recogido con la idea de “interpretar” la realidad, sino con el deseo de preguntarnos por nuevos significados de esa experiencia que, tanto maestras de escuela como estudiantes universitarios, han compartido con nosotros.

Destacamos ahora algunos hilos de sentido que están emergiendo de los estudios y que nos orientan a la hora de conversar con las historias y con la literatura, para abrir nuevos significados pedagógicos.

Respecto a la creación curricular

a) La creación curricular no necesariamente coincide con la invención de nuevas prácticas. Las historias que hemos podido vivir en las escuelas nos muestran la importancia de iluminar y hacer visible la dimensión existencial de lo que acontece y es vivido por sus protagonistas como novedad, descubrimiento, logro, subjetivación (Biesta, 2017), de un modo que les proporciona sentido y plenitud. En esos momentos, el currículum se está creando.

b) La creación no necesariamente cae del lado de la maestra. Es más bien algo que sucede en el “entre” de los acontecimientos que se dan en la clase, como un proceso de co-creación y de co-composición de la experiencia que se vive. También se puede entender como las historias de vida que van componiendo los niños en relación a lo que viven en la escuela y en lo que esto les permite para dar sentido a facetas de su vida.

c) La creación nos llama la atención sobre las condiciones que la hacen posible y que vienen facilitadas por la lectura que hace la maestra de lo que va sucediendo para dar reconocimiento a los “entre” y espacio a las conexiones subjetivas del alumnado. Y también para bregar con las incertidumbres y riesgos de estos procesos.

Respecto a la indagación narrativa en la FIP

a) La FIP puede pensarse y vivirse como un proceso narrativo, y no solo como la utilización de narrativas, o la elaboración de relatos de experiencias. Las experiencias que hemos vivido y las historias que han elaborado los estudiantes de ellas nos muestran cómo estas percepciones narrativas ayudan a componer un saber personal en relación a lo trabajado y experimentado en el curso. Esto hace que los contenidos de las asignaturas puedan proponerse al servicio de la constitución de este saber personal.

b) Las experiencias de creación curricular en las escuelas nos han ayudado a sostener procesos de co-creación y co-composición en la FIP. Los procesos de enseñanza en la FIP también pueden ser sostenidos como creación, y dependen igualmente de las mismas condiciones que la hacen posible en la escuela.

c) La importancia de percibir la narratividad del proceso del curso. Percibir, apoyar y sostener el relato formativo que compone el curso (como proceso personal y colectivo) ayuda, tanto a estudiantes como a profesores, a sostener el sentido y el movimiento del curso, frente a las inseguridades que generan los procesos que se van generando en el recorrido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Biesta, G. J. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Madrid: SM.

Blanco, N.; Molina, D., y López, A. (2015). Aprender de la escuela para dar vida a la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (1), 61-76.

Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L. et al. (Coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. (pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.

Clandinin, D. J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek: Left Coast Press.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Clandinin, D. J., et al. (1993). *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press.

Connelly, M. y Clandinin, D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Connelly, M., y Clandinin, D. (1988). *Teachers as curriculum planners. Narrative of experience*. New York, NY: Teachers College Press.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones. Una aproximación narrativa a docentes y sus clases de educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Contreras, J., Quiles-Fernández, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 58-75.

Coulter, C. A. (2009). Finding the Narrative in Narrative Research. *Educational Researcher*, 38 (8), 608-611.

Dewey, J. (1969). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, culture and society*, 19 (1), 133-151.

Huber, J. y Clandinin, D. J. (2002). Ethical Dilemmas in Relational Narrative Inquiry With Children. *Qualitative Inquiry*, 8 (6), 785-803.

Korthagen, F. et al. (2013). *Teaching and learning from within*. Nueva York: Routledge.

- Magrini, J. M (2015). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (2), 274-299.
- Mortari, L. (2002). Tras las huellas del saber. En Diótima, *El perfume de la maestra*. (pp. 153-162). Barcelona: Icaria.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 171-179.
- Pinar, W. F. e Irwin, R. L. (Eds.). (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. London: Routledge.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Rivera, M. (2012). *El amor es el signo. Educar como educan las madres*. Madrid: Sabina editorial.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Steeves, P. Huber, J., Caine, V. y Huber, M. (2013). Narrative Inquiry as Pedagogy in Education: The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience. *Review of Research in Education*, 37 (1), 212-230.
- Webb, K. y Blond, K. (1995). Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11 (6), 615-625.
- Wilson, C. (2014). Towards a thinking and practice of sexual difference: Putting the practice of relationship at the Centre. *Journal of Philosophy of Education*, 48 (2), 202-215.