

## El “lenguaje de la enseñanza” de la lectura literaria en la formación del Profesorado en Letras

Carola Hermida (UNMDP – Celehis)  
Claudia Segretin (UNMDP – Celehis)

### 1. Hacia una definición del “lenguaje de la enseñanza”

A lo largo de la cursada de la materia Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado en Letras de la UNMDP se nos hace patente la transformación de los estudiantes de Letras en profesores de Literatura y Prácticas del Lenguaje. Tanto los encuentros teórico prácticos que tienen lugar en las aulas de la universidad como la práctica propiamente dicha en el nivel destino, confrontan los *modos de leer* que docentes en formación refieren de sus propias biografías escolares y los que se instituyen durante la carrera de Letras con aquellos que es necesario propiciar y enseñar en el nivel destino, para favorecer la conformación de una verdadera comunidad de lectores (Chartier, 1994) y contribuir a que se cumpla el derecho a una educación inclusiva, de calidad. Este pasaje, esta mudanza de los que nos habla Gustavo Bombini en *Escribir la metamorfosis* (2012), con sus avances y cavilaciones ciertamente queda inscripto en las escrituras que se producen para tematizar la práctica.

Esta transformación ha ameritado hasta ahora reflexiones parciales (Stapich y Hermida, 2009; Hermida, 2011; Hermida, Hermida y Segretin 2013; Fede y Segretin 2014) al interior de la Didáctica Específica y nos han conducido, finalmente, a indagar, específicamente, en una noción como la de “lenguaje de la enseñanza”, a intentar operacionalizarla para aprehenderla e interrogarla como componente y punto de llegada de esa metamorfosis.

Conjeturamos que acaso pueda explicarse esa transformación en términos de producción de un “lenguaje de la enseñanza”, expresión cuyo uso, inicialmente silvestre, nos permitió nombrar un objeto de indagación posible. En esta etapa, en el marco del proyecto de investigación “*Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas*” (FH- UNMDP) y para hacer asequible el objeto, quisiéramos circunscribir esta pesquisa al lenguaje de la enseñanza de la lectura literaria exclusivamente.<sup>1</sup> En este sentido, nos

---

<sup>1</sup> El proyecto de investigación “*Prácticas de lectura: enfoques, voces y miradas*” (HUM465/15), dirigido por la Dra. Carola Hermida pertenece al Grupo de Investigaciones en Educación y Lenguaje (OCA 2385), de la Facultad de Humanidades (UNMDP- Secretaría de Ciencia y Tecnología) y se encuentra radicado en el CELEHIS (Centro de Letras Hispanoamericanas). Da continuidad a dos proyectos anteriores del equipo de

interesará indagar los puntos de partida y las transformaciones que realizan los docentes en formación en el camino de constituirse como mediadores de lectura literaria, o, en categorías de Gerbaudo (2011: 19-20) diseñadores de “aulas de literatura” en las que este tipo de lectura tenga reservado un lugar, atendiendo a la especificidad del objeto.<sup>2</sup>

Y nos hallábamos en esos menesteres, cuando llegó a nosotros nuevamente Gerbaudo, A. (2011). En su lectura hallamos consuelo a nuestras dudas y sospechas y estímulo para atrevernos a delimitar conceptualmente esta noción y atrevernos a formular nuevos artefactos teóricos, adecuados a las demandas de la investigación. La especialista sostiene: "... Ana Camblong me enseñó la importancia de diseñar nuestros 'artefactitos' (como ella los llama): categorías que respondan a los problemas que se estudian y que demandan nuevos constructos" (2012:18). Del mismo modo que propone el concepto de “reinvención categorial situada” para referirse a la construcción de nuevos términos teóricos que eviten tanto el “aplicacionismo” como el “deteccionismo” en diseño de propuestas didácticas, en nuestro caso elaboramos esta noción cuya contextualización permitirá que avance la investigación a medida que se ponga en diálogo con los datos y las fuentes. Precisamente, explica Gerbaudo: “...denomino reinvención categorial situada al tipo de re-uso teórico que, lejos de intentar adoptar lo más puramente posible un concepto, lo toma e introduce notas *ad hoc* atentas al problema que la investigación o la situación de enseñanza busca resolver.” (2012: 23). De ahí la importancia de entramar la reflexión teórica y la construcción de los datos, de interrogar el corpus a partir de las conceptualizaciones, pero también volver al marco teórico con interrogantes que lo reformulen y reinventen. En este sentido, agrega:

“Esta convocatoria a la (re)invención marcha a contrapelo de cualquier forma de *aplicacionismo* que niega la posibilidad de intervenir el conocimiento poniendo en lugar de *supuesto saber* (Lacan, Miller) en un sitio ‘iluminado’ siempre exterior, reconocido como territorio de producción de las categorías (o terreno de los ‘dioses’) que se importan para ser ‘aplicadas’ en el contexto de recepción con la menor alteración posible (es decir, en el campo de los ‘bichos’). El concepto de *reinvención categorial situada* busca poner a la vista los actos de creación gestados en la traducción teórica que se distingue de la

---

investigación: “Didáctica de la lectura. Intervención del mediador y producción significativa a partir de textos literarios.” (2011-2012) y Didáctica de la lectura II. Discursos sociales que circulan en la escuela (2013-2014).

<sup>2</sup> “Cuando hablamos de *aulas de lengua y de literatura* no designamos sólo el diseño didáctico de la clase sino el conjunto de decisiones previas que se ponen en juego en cada una de esas actuaciones a lo largo de un período lectivo (...) Este concepto llama la atención sobre el carácter artesanal y complejo de cada propuesta didáctica dado que cada grupo particular de alumnos requiere una re-selección y una composición didáctica de los contenidos..., un ajuste tanto de los textos... como de las categorías a utilizar...” (Gerbaudo, 2011: 19-20)

mera adopción de 'lo nuevo' con independencia tanto del contexto de producción de la teoría como del contexto de empleo, que se aparta de la (pseudo) legitimación de prácticas por la apelación a la 'cita de autoridad' 'pegoteada' como 'marco teórico' o 'corolario' de lo que se describe." (2012:23)

De este modo, nos atrevimos a operacionalizar la categoría *lenguaje de la enseñanza* ensayando una definición –seguramente perfectible y, en ese sentido, estamos atentos a los aportes que pudieran surgir de este simposio y de los colegas, en general- de lo que por ella entenderíamos en el contexto de este trabajo de investigación basado en discursos.

Así, concebiremos aquí el “lenguaje de la enseñanza” como un constructo semiótico discursivo mixto (verbal/no verbal), compuesto de decisiones teóricas y metodológicas vinculadas con el campo disciplinar, verbalizaciones, reflexiones, recortes, estrategias, manejo de tiempos y recursos. Se trataría de un objeto tributario de diferentes semiosis (lo cual nos obligará a pensar con mucho detalle los observables de tal objeto) que, confiamos, puede rastrearse y delimitarse a partir de los discursos que se producen al interior de dichas semiosis.

## **2. Cómo indagar el lenguaje de la enseñanza**

La siguiente cuestión sería ¿cómo relevar el estado de construcción y avance de tal lenguaje complejo? Como ya se dijo, creemos que los diversos escritos que se producen durante la cursada de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente y a lo largo de todo el proceso de residencia y prácticas, géneros discursivos que se utilizan para tematizar y objetivar la práctica docente, contienen todas las huellas y cavilaciones de esa construcción subjetiva porque son parte de ella.

Los estudiantes elaboran narrativas de las clases que presencian antes de llevar a cabo sus prácticas, guiones conjeturales de las propias, autorregistros en los que revisan las clases dadas y analizan logros y problemas y finalmente, autoevaluaciones generales, géneros discursivos que buscan evadir el completamiento de los cuadros o grillas que durante años fueron los dispositivos textuales privilegiados de la “práctica docente”.<sup>3</sup> Podríamos aventurar que la posibilidad de construir un “lenguaje de la enseñanza” a través de estos formatos textuales favorece a su vez la construcción de nuevos paradigmas y enfoques en la enseñanza de la literatura. Si, como dice Marta

---

<sup>3</sup> Una descripción y análisis de estos géneros puede verse en Bombini (comp.) 2012 y Bombini y Labeur, 2013.

Negrín, “encontrar nuevas formas de expresarse sobre la enseñanza puede conducir a formularse preguntas que de otro modo no se plantearían.” (2008: 42), podríamos concluir que estas formas discursivas, que eluden el uso de frases impersonales o el completamiento de cuadros con construcciones sustantivas, favorece también cierto tipo de reflexión, intervenciones y propuestas didácticas. Planificar y reconstruir las clases en el papel (o en la pantalla) pone en escena el carácter artesanal de ambas prácticas, la escrituraria y docente. Creemos que en estos formatos, se entran espacios para la subjetividad y la libertad que permiten recuperar el valor de estos tópicos en la educación estética. Estas escrituras que anticipan, conjeturan, comentan y evalúan las prácticas áulicas son un componente retórico del proceso de residencia que prefigura y explica cada recorrido en particular.

Hasta aquí entonces hemos recortado e intentado delimitar un objeto posible (“lenguaje de la enseñanza”), identificado un corpus de escritos en los cuales aparece diseminado y en diversos estados ese objeto y nos correspondería ahora pensar y establecer con precisión cuáles serían los “observables” significativos de esa construcción que, recordemos, es discursiva y procesual. En ese punto, fue necesario tomar nota de que estos observables que se nos ocurrían se vinculan con la práctica educativa como práctica social y también como práctica transformadora de la subjetividad de quien la lleva adelante y en consecuencia, son observables que participan de dimensiones diversas entre las que hemos relevado al menos cinco.

Ese lenguaje de la enseñanza tiene una **dimensión comunicativa** que tendrá que ver con su claridad, su contextualización, con la inclusión de múltiples sistemas semióticos (la lengua, el cuerpo, etc.), la alternancia polifonía/monologismo, la escucha pedagógica, el idiolecto y registro que pone en juego cada vez y con la formulación de consignas, entre otros observables. Pero también habrá que relevar una **dimensión específicamente didáctica** cuyos observables podrían ser la adecuación al nivel, la articulación vertical y horizontal, el apoyo en saberes previos o la habilidad para convocarlos, la direccionalidad o los propósitos manifiestos, también la contextualización, la escucha pedagógica y la formulación de consignas participan de esta dimensión, las estrategias de mediación y la apropiación y reinención categorial situada. El lenguaje de la enseñanza tiene observables relacionados con la **dimensión tecnológica**, entre los que nos resultaría significativo relevar la integración curricular de recursos TIC (pertinencia, relevancia, justificación). Hay asimismo observables esenciales relacionados con la **dimensión política** de este lenguaje de la enseñanza,

entre los que imaginamos relevar el sustento en teorías y prescripciones curriculares y, tratándose de la enseñanza de la literatura, las decisiones que se tomen sobre la selección de textos. Y finalmente, una dimensión subjetiva que daría cuenta de un transformarse (y no sólo transformar la comunicabilidad, las estrategias, la relación con las TIC y con las políticas y enfoque vigentes) en ese proceso. Como dijimos, este quehacer textual implica operaciones retóricas, políticas y didácticas que repercuten no sólo en la concepción de la enseñanza, de los alumnos, de la clase, de la literatura, sino del propio sujeto que las lleva a cabo. La “subjetividad letrada” (Cuesta y Frugoni, 2001) del estudiante de letras se orada en este devenir del alumno en docente: estos escritos son tanto producto como productores de esta metamorfosis.

En función de lo dicho, los observables que hemos enumerado están en proceso de construcción y terminarán de delimitarse con lo que surja de los propios escritos de los practicantes, por lo que prevemos que las invenciones categoriales no se terminen aquí y fructifiquen en reflexiones que recuperen la centralidad de la práctica y no a la inversa.

Este objeto recortado, relevado e interrogado en el corpus ya mencionado a partir de los indicadores parcialmente descriptos aquí, nos permitiría responder algunas de las preguntas de investigación que hemos formulado y que confiamos, en forma de conclusiones, contribuirían a fortalecer la producción de un conocimiento sobre este proceso discursivo con el fin de hacer un aporte a la formación del profesorado de nivel universitario en general (para refinar el pensamiento acerca de las relaciones entre la teoría y la práctica docente, entre los *saberes de referencia* y los *saberes prácticos* entre los que incluimos la escritura docente) y, más puntualmente, respecto de los profesores en Letras y de la cátedra involucrada.<sup>4</sup>

Establecer, por ejemplo, ¿Cuáles son las representaciones, sobre la enseñanza de la lectura literaria, con las que los docentes en formación de Letras llegan a la práctica? ¿Cómo aparecen y evolucionan esas representaciones en los escritos para tematizar la práctica que se producen al interior de la cursada de Didáctica Específica y práctica docente, específicamente en los corpus literarios recortados, las consignas, las estrategias de mediación, la integración curricular de TIC?

---

<sup>4</sup> En este sentido es pertinente recordar las precisiones formuladas hace algunos años por Bronckart y Schneuwly (1996) referidas al proceso de transposición didáctica en casos en los que no solamente se lleva a cabo la transformación del saber sabio en contenido de enseñanza, sino que entran en juego también las prácticas sociales de referencia, como es el caso de las prácticas del lenguaje.

Dejando en claro que la investigación se realiza sobre la trayectoria de los cursantes de este ciclo lectivo 2015, es decir, que se encuentra en proceso, y que por razones metodológicas deberemos distinguir entre practicantes que tienen experiencia en docencia y aquellos que realmente están haciendo sus primeros pasos en el nivel secundario, compartimos algunas respuestas a un primer cuestionario que fue administrado en el grupo, antes de comenzar la cursada de la Didáctica Específica (y de iniciar la producción de los escritos de corte narrativo reflexivo), para relevar el punto de partida de esa construcción. La pregunta que respondieron los estudiantes fue la siguiente:

*¿Cómo sería, desde su punto de vista, una buena clase de literatura? ¿Qué aspectos de una clase de Literatura, según su criterio, serían esenciales?*

Formular este interrogante resultó complejo ya que nuestra búsqueda era que afloraran las primeras representaciones de los estudiantes, el material a partir del cual comenzaría la construcción artesanal de sus próximas e inminentes “aulas de literatura”. He aquí algunas respuestas:

*“Sería la que invita a hacerse preguntas, la que seduce a seguir leyendo, la que genera un intercambio entre docentes y estudiantes como lectores y construye un espacio para compartir inquietudes. Aspectos esenciales: la lectura de los textos de forma asistida, el trabajo de taller de **escritura** y la **comunicación oral** de la recepción que generan los textos.”*

*“En la que se lean variados y bastantes textos. La participación de los alumnos me parece esencial, así como la inspiración hacia la lectura que el docente genere, al expresar su propio gusto por la literatura.”*

*“Es aquella que no se queda sólo en la lectura de los textos literarios sino que incorpora imágenes, videos, audios para hacerla más dinámica.”*

*“Creo que lo principal es generar un vínculo humano con los alumnos. En cuanto a lo disciplinar, entiendo que la literatura debe motivar y movilizar, sacarnos de la zona de confort, provocar diálogo, opinión, creatividad y conocimiento.”*

*“Me parece que serían esenciales el diálogo y la participación de los alumnos, para conversar las distintas cuestiones que surgen a lo largo de las clases.”*

Considerar sólo los efectos deseables en los estudiantes, lo que puede la literatura (o lo que se cree que puede) o el clima deseado en una clase; mencionar en lo metodológico algunas estrategias (nos preguntamos qué significará en la primera respuesta “*la lectura de los textos de forma asistida*”), criterios de calidad, cantidad que no se precisan; enumerar diversos soportes en la selección de textos literarios y

audiovisuales y una concepción carismática del Profesor de Literatura (que *inspire*, que *contagie*) nos hablan de respuestas más bien construidas a partir de las propias autobiografías escolares, antes que desde el análisis de los propósitos y del enfoque de los diseños curriculares del nivel y desde las líneas teóricas que se trabajan durante la cursada.

Estas primeras respuestas están atravesadas entonces por su propia experiencia como estudiantes del nivel medio y por el recorrido que han hecho hasta el momento en el Profesorado. Tal como plantearon hace algunos años Cuesta y Bombini (2001) al referirse a estas cuestiones,

(...) existe un problema epistemológico mayor centrado en las concepciones acerca de lo que es el saber y cómo hay que vincularse con él a la hora de pensar las prácticas docentes. E, inevitablemente, este planteo nos lleva a instalar este problema en su dimensión ideológica y política puesto que nos enfrentamos como formadores de formadores a un conflicto de subjetividades, a unos alumnos de Letras que deben poner en crisis sus matrices letradas para poder constituirse en docentes que puedan enseñar lengua y literatura a otros sujetos que no las comparten, que no las comparten totalmente o que no desean hacerlo.

En los enunciados de los estudiantes, como era previsible, en lo que se nombra y en lo que se omite, en lo que *se sabe* y en cómo se nombra, en lo que se naturaliza frente a aquello que se puede problematizar, se va entretejiendo ese “lenguaje de la enseñanza” en proceso de construcción, en cuanto a las dimensiones del “aula de literatura” que son contempladas por este grupo de estudiantes.

En las respuestas elaboradas por los estudiantes que ya tienen experiencia docente afloran también otras cuestiones: la selección del corpus; los intereses y saberes de los alumnos; la gradualidad; la integración productiva de teoría; las relaciones entre lectura literaria, escritura y oralidad; la escucha del docente; la lectura literaria como práctica social nos hablan de representaciones de la clase de Literatura forjadas al calor de cierta práctica desarrollada en la escuela secundaria. Estas hebras se van hilvanando con las que han construido en su formación en la carrera, tanto a nivel disciplinar como didáctico, también con las que se conservan de su propia biografía escolar y con las que se van entretejiendo en interacción con la comunidad educativa en la que realizarán su práctica.

*“Una buena clase de literatura tiene que permitir la participación de los alumnos e introducir otros materiales. Ver no sólo la literatura clásica y los autores consagrados sino también otros materiales audiovisuales: películas, materiales elegidos por los alumnos, textos que sean interesantes para ellos.*

*Una buena clase de literatura debería partir de un deseo o pasión por parte del docente en cuanto al objeto de enseñanza y aprendizaje. Así también de una visión crítica sobre el proceso educativo. Previamente, partirá de un diagnóstico para conocer a los estudiantes (sus saberes previos, gustos e intereses, experiencias de lectura y escritura). Esta información, sería buena en tanto se seleccionen textos acordes, con una mirada diversa para presentar distintas opciones. Los ejercicios de análisis progresivos; el docente incorporaría gradualmente conceptos teóricos y mediante la escritura de un borrador, se buscaría poner en práctica (en forma de informe, texto expositivo, etc.) las lecturas personales. Finalmente se compartirían en la clase las elaboraciones para intercambiar opiniones. Al terminar, el docente recuperaría lo trabajado.*

*Sería esencial que los alumnos puedan hacer aportes, relaciones con lo que están leyendo ya sea otro tipo de literatura u otras manifestaciones artísticas (películas, música, artes plásticas). Porque para mí es importante que se puedan realizar conexiones ya que eso da cuenta no sólo de que están prestando atención sino de que vean que la literatura no es sólo un texto a “repetir resumido” sino una materia que se relaciona con diversas prácticas sociales”*

*“Trabajar con impresiones, con el gusto, con la afición, con lo que produjo el texto en cada individuo o en el grupo. Luego de eso, se podría vincular, si es productivo, con algunos aspectos teóricos/estructurales. Trabajar no sólo con la lectura y la escritura sino con la oralidad (que alguien “cuente” – no lea- un cuento leído en casa o una historia que escuchó). Trabajar de manera grupal. Trabajar la escritura creativa. Aspectos esencial: un clima ameno, generar el deseo de lectura/escritura.”*

En estas palabras se evidencia la preocupación por las experiencias lectoras que acontecerán en el aula y la consolidación de una comunidad de lectores, en la cual interactúan (y se enriquecen) diversas morales lectoras (Chartier, 1994). En este juego, en el intercambio que se da en las aula/s de literatura, en la transformación de la que somos testigos a lo largo de la cursada de “Didáctica Especial”, en la metamorfosis que se entrama en los escritos que elaboran los docentes en formación tiene lugar una alquimia particular, ya que la transición, con sus luces y sus sombras, se produce (Bombini, 2012). Rica o incipiente pero en tránsito, en el ateneo final de prácticas constatamos que acontece, que los docentes en formación se sienten concernidos por los altibajos del proceso que atravesaron, “afectados” por las escenas de aula que vivieron, por el vínculo con los estudiantes, por la geografía escolar, por el intercambio con sus tutores o con los docentes coformadores, por la experiencia escrituraria en la que se vieron implicados, y entonces nos preguntamos: ¿Qué factores inciden en la modificación de esas representaciones, según refieren los docentes en formación en los escritos que tematizan la práctica, durante el proceso de prácticas? ¿Qué incidencia tienen los docentes coformadores y los tutores que entran en diálogo con el practicante en el cuerpo mismos de sus proyectos y guiones conjeturales, clase tras clase? ¿En qué



momento se manifiestan? ¿Qué indicadores discursivos evidencian la construcción de un lenguaje de la enseñanza acerca de la lectura literaria en los escritos que tematizan la práctica? Y también ¿Cómo se construyeron esas representaciones? (biografía escolar, secundaria, carrera de Letras, socialización profesional, etc.) ¿Qué impacto tiene la formación de grado específica en esas representaciones? ¿Cómo se manifiestan esas representaciones en las narrativas de observación, proyecto de prácticas, guiones conjeturales y autoevaluaciones? ¿Qué relación se entabla con las prescripciones y el enfoque teórico curricular respecto de la enseñanza de la lectura literaria en el nivel destino? ¿Qué impacto tienen las líneas teóricas que se trabajan durante el cursado de Didáctica Especial y Práctica Docente acerca de la didáctica de la lectura literaria en la conformación de este lenguaje?

Esta forma de atravesar la didáctica específica y la práctica docente y de construir y reconstruirla/s través de la escritura narrativa complejizan y enriquecen las dimensiones de las que participa este “lenguaje de la enseñanza” y escenifican la *dimensión subjetiva* y la *dimensión política*, que en los formatos discursivos utilizados anteriormente se encontraban solapadas. Diseñar “aula/s de literatura” ya no es una cuestión de formación disciplinar o de repertorio de estrategias; es una actividad transformadora del propio sujeto que debe afectar a sus interlocutores en la interacción educativa y que transforma por tanto también los saberes a enseñar.

### **Bibliografía citada**

- Bombini, Gustavo (comp.) (2012) *Escribir la metamorfosis*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Bombini, Gustavo (2004) “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva” *V Congreso Nacional de Prácticas Docentes*. UNC.
- Bombini, G. y Labeur, P (2013) “Escritura en la formación docente. Los géneros de la práctica.” En *Enunciación*. Volumen 18, Nº 1, enero junio 2013, Bogotá, Colombia, 19-29.
- Bronckart, J.P. y Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible. En: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Nº 9. Julio. Barcelona, Graó, 61-78.
- Cuesta, C. y Frugoni, S. (2001). “Tensiones entre la formación académica y la formación docente en el profesorado universitario: acerca de las subjetividades ‘letradas’ de los alumnos de Letras”. *Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la literatura*, coorganizado por la UNCórdoba y la UNLP.
- Chartier, Roger. (1994). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona: Gedisa.

VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado  
Mar del Plata, 29 al 31 de octubre de 2014

Gerbaudo, Analía (2012) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, UNL.

Hermida, Carola (2011). Espejos quebrados, opacos. Las narrativas de los estudiantes que comienzan a ser docentes. *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: "Currículo, investigación y prácticas en contexto(s)"* Coorganizan Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) / Departamento de Pedagogía / UNMDP y Asociación IdentidadSur, Mar del Plata.

Hermida, C. y Segretín, C. (2013). "Los relatos sobre la vuelta a la escuela de los docentes en formación del Profesorado en Letras" *VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* Mar del Plata, 12 al 14 de septiembre de 2013.

Fede, A. y Segretin, C. (2014). Ponencia en colaboración "Entre lo instituido y lo imprevisto: tensiones y despliegues tácticos", Ier Encuentro Internacional de Educación, Tandil, pcia. de Buenos Aires, 29,30 y 31 de octubre.

Stapich, E. y Hermida, C. (2009). "Las narraciones de los futuros docentes o cómo salir a flote de la inmersión en la escuela" *V Jornadas sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa*", 8, 9 y 10 de mayo de 2009, Facultad de Humanidades / Universidad Nacional de Mar del Plata.