

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

UN PUNTO DE ENCUENTRO EN LA ESCUELA SECUNDARIA: EN LA BÚSQUEDA DE UNA RUTA HACIA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Yanith Betsabé Torres Ruiz¹
betsa_tr@hotmail.com

Lucía Elena Rodríguez McKeon²
luciamckeon@gmail.com

Resumen

La realidad que actualmente enfrenta la escuela secundaria mexicana, requiere de una transformación que permita a maestros y jóvenes interactuar bajo una lógica diferente. La crisis de autoridad en la institución, así como el surgimiento de nuevas identidades estudiantiles que cuestionan la imagen socialmente construida del buen alumno como aquel que obedece, calla y permanece quieto, pone en cuestión los márgenes de educabilidad de la secundaria, como lugar de encuentro para dar sentido a la experiencia compleja que les toca vivir a los jóvenes hoy día. Atendiendo a la necesidad de afrontar el desafío de construir experiencias que favorezcan un cambio de posición entre maestros y alumnos a fin de posibilitar dicho encuentro, en este trabajo se da cuenta del trabajo realizado hasta ahora en relación al diseño de un dispositivo de formación dirigido a docentes de educación secundaria que busca impulsar un proceso de reflexividad en relación con tres dimensiones fundamentales: *alteridad*, *autoridad* y *diálogo*. Partiendo de la necesidad e importancia de promover en la formación docente espacios de auto observación, reflexión y análisis que partan del análisis de las problemáticas que viven en el contexto de su práctica concreta se comparten algunos de los hallazgos más significativos encontrados al realizar un diagnóstico situado, así como las coordenadas metodológicas que han orientado a la experiencia de formación.

Palabras clave

Innovación educativa, escuela secundaria, México, formación docente, dispositivo de formación, relación maestro-alumno, alteridad, autoridad, diálogo

Resumo

A realidade que atualmente enfrenta a escola secundária mexicana, requer uma transformação que permita professores e jovens interatuar por meio de uma lógica diferente. A crise de autoridade na instituição, bem como o surgimento de novas identidades estudantis que questionam a imagem socialmente construída do bom aluno como aquele que obedece, cala e permanece quieto, põe em questão as margens de educabilidade da secundária, como lugar de encontro para dar sentido à experiência complexa que lhes toca viver aos jovens hoje em dia. Atendendo à necessidade de enfrentar o desafio de construir experiências que favoreçam uma

¹ Licenciada en Psicología Educativa. Estudiante de la Maestría en Desarrollo Educativo en la Universidad Pedagógica Nacional.

² Doctora en Educación. Investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional. Directora de tesis.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

mudança de posição entre professores e alunos a fim de possibilitar o dito encontro, neste trabalho dá-se conta de apresentar a investigação realizada até agora em relação ao desenho de um dispositivo de formação dirigido a docentes de educação secundária que procura impulsionar um processo de reflexividade em relação com três dimensões fundamentais: *alteridade*, *autoridade* e *diálogo*. Partindo da necessidade e importância de promover na formação docente espaços de auto-observação, reflexão e análise que partam da análise das problemáticas que vivem no contexto de sua prática concreta se compartilham alguns dos achados mais significativos encontrados ao realizar um diagnóstico situado, bem como as coordenadas metodológicas que têm orientado à experiência de formação.

Palavras chave

Inovação educativa, escola secundária, México, formação docente, dispositivo de formação, relação mestre-aluno, alteridade, autoridade, diálogo

Introducción

Diversas investigaciones nos dejan ver la magnitud de la crisis que atraviesa hoy día la relación maestro-alumno en la escuela secundaria. Por un lado, frente a las resistencias adoptadas por los jóvenes estudiantes, la tarea del docente de secundaria transcurre en una lucha por mantener el control y el orden, en un “estira y afloja” que desgasta la relación educativa creando un profundo desencuentro entre profesores y alumnos (Rodríguez, 2009). Alejados del imaginario del buen alumno que les demanda a los estudiantes que sean tranquilos, fáciles de manejar y atentos a las clases, la tendencia de los maestros a catalogar como problemáticos a todos aquellos jóvenes que no cumplen con dicha expectativa se ha exacerbado cada vez más en la escuela (Saucedo, 2005) y, en correspondencia, la tendencia al fortalecimiento de la disciplina escolar como alternativa para hacer frente a la crisis se hace presente en un gran número de escuelas (Lozano, 2010).

Es el “desencuentro” entre los protagonistas de la escuela secundaria y la importancia de atender la relevancia que tiene la dimensión de la relación maestro-alumno (Anzaldúa, 2004), lo que nos lleva a enfocar el desarrollo de este trabajo hacia la construcción de vías alternas para pensar la reconfiguración de dicha relación, tomando como punto de referencia al docente como agente transformador (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999). Todo ello con la finalidad de aportar un granito de arena ante el gran reto de construir una escuela secundaria con un nuevo sentido para sus actores.

Los desafíos de formación: una ruta hacia la innovación

Pensar en la reconfiguración de la relación maestro-alumno, desde la práctica docente, pone a la vista algunos desafíos que ha de afrontar el diseño del dispositivo de formación cuando de lo que se trata es de promover espacios de autoobservación, reflexión y análisis que permitan la construcción de nuevas disposiciones para afrontar la relación con los estudiantes. Al asumir que la formación “[...] implica que la persona se configure a sí misma como sujeto en virtud de que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales” (Yurén, 2000:29) encontramos *el primer desafío relacionado con la necesidad de visibilizar aquello que tiende a ser naturalizado*. Se trata, de generar las condiciones adecuadas para lograr que, en este caso, los maestros de secundaria puedan mirarse a sí mismos en su rol docente, visibilizando aquello que muchas veces, en medio de la cotidianidad, llega a volverse invisible a sus ojos.

Por otro lado, asumiendo que los procesos de formación van más allá de la simple adquisición de información, un *segundo desafío* se encuentra relacionado con la necesidad de que el dispositivo se dirija hacia la problematización de la *experiencia* docente, a fin de lograr significatividad para incidir en su práctica cotidiana y, por lo tanto, en la realidad del aula. En palabras de Alazraki (2012) se trata de “darle la vuelta” a la diada entre teoría y práctica, para superar tal obstáculo y lograr la entrada, tal cual, al mundo de su experiencia. Dicha vía adquiere todavía mayor relevancia cuando se reconoce que es fundamental la disminución o el manejo de resistencias que pueden llegar a generarse en los docentes al enfrentar esa realidad que, en muchas ocasiones, resulta difícil reconocer.

Ahora bien, impulsar un proceso que permita que los maestros se miren a sí mismos como docentes a través del diseño de una vía de acceso hacia su experiencia no es del todo suficiente. También es necesario afrontar el desafío de promover un proceso reflexivo donde los profesores identifiquen qué es lo que hacen y por qué hacen lo que hacen como preludio de un análisis sobre su práctica, lo cual no estaría completo sin considerar la gestión de recursos por parte de los docentes para la toma de nuevas decisiones, esto es, la

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

búsqueda de pautas de acción diferentes que generen otro tipo de respuestas en los jóvenes estudiantes.

Es a través del afrontamiento de dichos desafíos que consideramos posible hacer frente a las dificultades que se viven actualmente en el campo de la formación docente a fin de propiciar el desarrollo de procesos de innovación educativa que vayan más allá de la simulación, tomando como punto de partida la visión que Rodríguez (2013) proporciona al respecto:

“[...] la innovación sólo es posible si se produce una alteración de los sentidos que guían una determinada práctica, lo que implica no sólo construir nuevos modos de hacer, sino también cuestionar las ideas o creencias que sostienen la construcción de determinada alternativa. Es sólo cuando comprendemos cómo es que se configuró algo, que podemos desmontar el conjunto de elementos que pueden condicionar que otra situación sea posible”. (p.1)

Es decir, que habrá que “desmontar” la relación maestro-alumno para comprender qué es lo que la sostiene, pues solo a partir de dicho proceso será posible abrir paso a la posibilidad de transformación. Situación que implica el afrontamiento de los desafíos planteados en el campo de la formación.

Algunas características del dispositivo de formación

Ante la necesidad de construir una propuesta de formación que permita “desmontar” la relación maestro-alumno para comprenderla en el sentido planteado anteriormente, recurrimos a la idea de *dispositivo de formación* tal como lo define Yurén (2005):

“En el campo de la educación, el término se emplea para designar un conjunto de elementos [...] dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada [...]” (p.32-33).

Lo anterior, puede traducirse, precisamente a la posibilidad de desmontar y/o montar cierta lógica de acción. Lógica que puede ser alterada una vez que ha sido comprendido su funcionamiento. Ahora bien, en relación con el proceder metodológico en el diseño del dispositivo de formación, fue necesaria la construcción de una perspectiva metodológica

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

que no perdiera de vista el encontrar referentes que permitieran hacer frente a los desafíos identificados. Resultando un *cómo* sustentado en la creación de una *experiencia* en términos de lo que propone Larrosa (2011) que implica un *qué*, un *quién* y un *recorrido*. Con lo anterior, lo que se busca es lograr implicación y significatividad en los docentes, evitando caer en el “montaje de un show” donde los maestros acuden como simples espectadores sin que *pase* realmente algo en éstos.

Complementando la idea de *experiencia* en el sentido amplio de Larrosa, e intentando responder la pregunta ¿cómo se “transmite” ésta?, se propone un *lenguaje* basado en el uso de *analogías* y *metáforas* apuntando más que a lo racional, a lo sensorial sin descartar lo primero (Ortín & Ballester, 2005). Por otro lado, se optó por el *sentido del humor constructivo* (Vanistendael, 2013) como vía de acceso a la subjetividad y experiencia de los docentes. Al respecto, Delgado (2012) ha demostrado que el *sentido del humor* utilizado como recurso protagónico en la formación de formadores, no sólo activa otro tipo de pensamiento, sino que genera disposición, apertura e incluso permite disminuir los mecanismos de defensa que suelen activarse en las personas.

Otra parte fundamental de la vía de formación, está conformada por las fases del proceso creativo propuestas por Menchén (1998): *preparación*, *incubación*, *iluminación*, *formulación* y *verificación*. Dicho proceso con sus respectivas fases cobran sentido para nuestro trabajo, al relacionarlas con procesos de *sensibilización*, *visibilización*, *problematización*, *reflexión*, *análisis de la realidad*, y *toma de consciencia*. De tal forma que se contemple una etapa de *preparación* que consiste en *sensibilizar* a los docentes (a partir del lenguaje y vía propuesta); a continuación, viene una fase de *incubación* la cual tiene que ver con *hacer visible lo invisible*; seguida de la fase de *iluminación*, el “darse cuenta” de algo y estar en condiciones de *problematizar*; posteriormente, la fase de *formulación* que, ligada a la capacidad de *reflexión*, conduce a pensar qué es posible hacer al respecto y así visualizar alternativas de acción; y, por último, una fase de *verificación*, ligada con la *toma de consciencia* que permite evaluar y ajustar las alternativas propuestas.

Se trata de entretrejer con delicadeza y precisión el *lenguaje* propuesto con el *proceso creativo* y, de manera paralela, con *procesos* formativos. Conformando con esta especie de “tejido” nuestra vía de formación.

Una aproximación hacia los elementos que configuran la relación maestro-alumno: entre el yo, el tú... y el ellos

Para comprender a mayor profundidad las dinámicas de relación entre maestro y alumno durante las clases habituales en la escuela secundaria, se vuelve necesaria una fase diagnóstica que permita identificar aquellos momentos de tensión que llegan a dificultar la relación pedagógica, así como los elementos que pueden llegar a originarlos para, más adelante, recuperar en la búsqueda de alternativas de acción. Como señala Rodríguez (2013):

“[...] el diagnóstico no sólo se entiende como la enumeración de todos aquellos factores que explican la naturaleza de un problema, sino también como la identificación de aquellos elementos y/o condiciones que pueden permitir que se haga algo” (p.2).

Razón que refuerza la idea de detectar “focos rojos”, pero también “focos verdes”, que permitan comprender la realidad y, sobre todo, que den pautas o permitan visualizar posibilidades de nuevas formas de actuar en los docentes.

Los docentes estudiados³ han construido una visión de la relación pedagógica con tres aristas: el yo, el tú y el ellos. Sobre la primera, los profesores señalan las condiciones y desafíos adversos a los que día a día se enfrentan, identificando dos posiciones: una donde “se hace lo que puede” (el docente se resigna pasivamente a la “tragedia” educativa) y otra donde “se busca salir adelante” (el docente asume activamente múltiples desafíos). Aunado a esto, los profesores enfrentan una sensación de vulnerabilidad/exposición frente al “blindaje” que últimamente se ha dado institucionalmente a los alumnos.

³ El estudio se llevó a cabo en dos escuelas secundarias bajo un enfoque cualitativo, realizándose entrevistas a 8 profesores de diferentes asignaturas (Español, Ciencias, Formación Cívica y Ética, Orientación), así como observaciones durante 16 clases ordinarias.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Sobre la segunda arista (el tú), referida a la percepción que los docentes tienen de los alumnos, los aspectos más relevantes identificados fueron la percepción que éstos tienen de joven como problema, entendiendo “problema” como el hecho de que el alumno no se comporte de acuerdo con las expectativas del profesor, o bien, que el docente no sabe qué hacer con él (porque no cuenta con los elementos necesarios). Cual sea que sea el caso, la asociación joven = problema, se encuentra sedimentada en los docentes. Resulta curioso descubrir el imaginario que éstos tienen sobre el “deber ser” (callado, atento, obediente...) de sus alumnos, el cual responde a su lógica de adulto y, definitivamente, a una serie de expectativas establecidas por sí mismo que, por alguna razón, se espera que cumplan al pie de la letra los jóvenes: situación que difícilmente se logra.

También se identificaron dos “clasificaciones” que los maestros hacen de los estudiantes: una por nivel de inquietud (los inquietos, los pasivos y los no pasivos cuando quieren), y otra por edad o grado que cursan (los de primer grado, que todavía no entienden la dinámica de la escuela y se encuentran en proceso adaptativo ; los de segundo grado, los más difíciles por estar en la edad de mayores cambios biológicos y el crecimiento de huesos; los de tercer grado, los más centrados y maduros). En este punto, es interesante señalar que, si bien encuentran diferencias entre los jóvenes estudiantes para hacer dicha “clasificación”, ninguno de los docentes plantea estrategias específicas para trabajar con cada uno de ellos, por lo que es posible cuestionar la “utilidad” de dichas clasificaciones.

Otro punto importante, es la manera en que los maestros se refieren a sus alumnos: el compañero/compañera, amigo/amiga, tú/usted, él/ella, hijo/hija, niño/niña, son los denominativos más empleados (hay que reconocer que, aunque no son la mayoría, algunos profesores saben el nombre o apellido de todos o la mayoría de los jóvenes). El hecho de que escasamente se llame a los jóvenes por su nombre sugieren cómo es que se les da un “mismo rostro”, rostro donde no existe el reconocimiento o la singularidad, sino la generalización, el etiquetamiento (el grupo de los flojos/listos). Razón por la que, conocer a sus alumnos, suele confundirse con “etiquetar” a los alumnos.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

Además de las aristas del yo y del tú, los maestros señalaron una más correspondiente a ellos donde ubican a los padres de familia (en contra del maestro, en defensa de los hijos) y a la misma institución, la cual “impone” consignas a las profesoras (como que “el alumno es intocable”, que no se le puede mirar por más de cierto tiempo, que se debe tener cuidado en el qué y cómo se les dice, etc.). Dichas aristas representan ciertos puntos de partida que permean la relación maestro-alumno. Sobre ésta se identificó en todos los casos un posicionamiento bajo la estructura: maestro arriba, alumno abajo, que evidencian una sedimentada jerarquía. El poder y la autoridad se concentran en el docente, concentrándose en él toda la responsabilidad de hablar, ordenar, controlar, poner a trabajar, revisar, etc. Situación que resulta sumamente desgastante y que, con frecuencia, se sale de control (al ser 1 maestro para 50-60 alumnos).

Otro aspecto del posicionamiento tomado en la relación, es el correspondiente al territorio. El maestro tiene su zona (el frente del salón) y los alumnos la suya (un espacio individual reducido). La necesidad de poner distancia y mantenerse alejado de los jóvenes resulta sumamente importante para algunos profesores pidiéndoles, incluso, “hacerse más para atrás” a pesar de ya estar éstos bastante amontonados.

También se identificó el hecho de que si bien los docentes “establecen acuerdos” con los jóvenes para determinar límites y reglas de conducta, su idea de “acuerdo” consiste en imponer sus reglas y, posteriormente, abrir un espacio para que los alumnos pongan las suyas, marcando un abismo entre el yo y el tú. No es de sorprenderse que los alumnos se queden callados en esta “oportunidad” brindada, así como tampoco que no lejos de existir un “nosotros”, sólo exista el yo y el tú. Es así como los límites y reglas resultan ajenas a los estudiantes (al provenir del yo maestro) y, por lo tanto, son desafiadas constantemente. También se evidenció cómo aunque el maestro ejerce una autoridad, muchas veces rígida, los alumnos no la reconocen debido a que se trata de una autoridad “vacía” donde no existe compromiso (el maestro deja una tarea y no la revisa), congruencia (el maestro pide que no

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

se guarden los celulares y él contesta llamadas) y justicia (el maestro “resuelve” situaciones sin comprender lo que pasa, cometiendo injusticias con los alumnos).

Resulta relevante también el hecho de que es sea la voz del maestro la única que se hace escuchar durante la clase y, cuando los jóvenes tienen la oportunidad de expresarse, éstos interaccionan en una modalidad tipo eco, donde repiten o dicen lo que el profesor quiere escuchar. La mayoría de los docentes no se detienen a escuchar a los alumnos, “no hay tiempo”, dicen algunos, mientras que otros señalan la “dificultad” de “bajarse a su nivel”, denotando cierta idea de inferioridad de los jóvenes. Ante lo anterior, los momentos de “encuentro” entre maestro y alumno, difícilmente ocurren. Además de todo lo dicho, fue posible identificar una serie de estrategias que, tanto docentes, como alumnos, ponen en juego para “sobrevivir” los 50 minutos que dura cada clase.

La configuración del dispositivo

A partir de la organización de los elementos identificados a partir de la fase diagnóstica fue posible configurar el dispositivo de formación a partir de tres dimensiones: *alteridad* (Ortega, 2004), *autoridad* (Greco, 2007), *diálogo* (Freire, 1999). Lo anterior, debido a que dichas dimensiones resultan fundamentales para establecer una relación, o bien, como es el caso, reconfigurar la relación pedagógica. Por lo tanto, se diseñaron tres estrategias las cuales apuntan hacia: a) reconocer a los jóvenes estudiantes, mirándolos desde otra perspectiva; b) visualizar alternativas flexibles para ejercer la autoridad docente; c) promover el diálogo creando espacios de “encuentro” viables con los jóvenes estudiantes.

Resultados preliminares: hacia una lectura crítica de la experiencia

El trabajo brevemente aquí expuesto no se restringe únicamente a la configuración y diseño de una propuesta, sino también de su puesta en acción que permita probar su viabilidad y funcionalidad en escenarios reales, con docentes reales, en circunstancias reales.

Dado que, en la dinámica de aula, el punto de partida que establece el maestro y las pautas que promueve generan una respuesta específica en los jóvenes alumnos se vuelve sumamente importante promover espacios de reflexión donde se den las condiciones

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

necesarias para que los docentes puedan detenerse a auto observarse, a analizar y reflexionar sobre su práctica. Los profesores reconocen la falta de dichos espacios y la necesidad de “contar con miradas externas” que apoyen y enriquezcan su práctica, en este caso, sobre un tema tan preocupante para ellos como lo es la relación maestro-alumno.

La riqueza del espacio generado a partir de echar a andar el dispositivo de formación, radicó en la posibilidad que los profesores tuvieron de “mirarse”, sin calificaciones, sin juicios, sin reproches, impulsando así una visión crítica, su capacidad reflexiva, analítica y creativa. Hecho que, si bien no “cambió” mágicamente las dimensiones abordadas en cada uno de ellos, sí activó procesos formativos colocándolos en el camino de la innovación.

TRABAJOS CITADOS

- Alazraki, S. (13 de Mayo de 2012). Sobre la experiencia de formar docentes. (Y. Torres, Entrevistador)
- Anzaldúa, R. (2004). La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida. *Tramas*, no. 22, 31-54.
- Delgado, F. (2012). Cómo optimizar el sentido del humor. *Sextas jornadas Conciencia con ciencia*. Murcia.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, julio-septiembre, año/vol. 10, número 026, 631-639.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar, & J. Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación* (págs. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

II JORNADAS INTERNACIONALES “SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACIÓN”

9, 10 y 11 de abril de 2014

ISBN 978-987-3617-11-9

- Lozano, I. (2010). *Sobre(vivir) en la escuela secundaria: la voz de los alumnos*. México: Días de Santos.
- Menchén, F. (1998). *Descubrir la creatividad. Desaprender para volver a aprender*. Madrid: Pirámide.
- Ortega, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, no. 227, 5-30.
- Ortín, B., & Ballester, T. (2005). *Cuentos que curan. Conocernos mejor con el poder terapéutico de los cuentos*. Barcelona: Océano.
- Rodríguez, L. (2009). *La configuración de la formación ciudadana en la escuela. Análisis de un caso en educación secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez, L. (Mayo de 2013). La construcción del dispositivo de innovación en la gestión de la convivencia. *Gestión de la convivencia en la escuela. Violencia, derechos humanos y cultura de paz*. México.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre, 641-668.
- Vanistendael, S. (2013). Sonreír cuando la vida no nos sonríe. En S. Vanistendael, P. Gaberan, B. Humbeeck, J. Lecomte, P. Manil, & M. Rouyer, *Resiliencia y humor* (págs. 11-28). Barcelona: Gedisa.
- Yurén, M. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, M. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia, & C. Saenger, *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (págs. 19-45). Barcelona: Ediciones Pomares.