

► **La escuela desde adentro.**
Aportes desde la teoría y la investigación, que brindan insumos a la formación de los docentes

La investigación referida al aula y a la escuela

Narrativas docentes

Pensar sobre prácticas de enseñanza

Norma Quijano | Maestra. Licenciada en Educación. Máster en Educación.
Docente e investigadora en el IPES. Prof.^a Adj. Grado 3 en FCS, UdelAR.

Síntesis de investigación

Consideraciones generales

Este artículo intenta presentar algunos resultados de una investigación realizada entre julio de 2011 y diciembre de 2012, en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores “Prof. Juan E. Pivel Devoto” (IPES), en el marco de los Posgrados Docentes en la línea “Investigación de las prácticas de enseñanza vinculadas a la producción del conocimiento”. El proyecto tuvo como propósito realizar una mirada a las prácticas de enseñanza desde dos ángulos: desde un espacio curricular en la formación inicial de los maestros pensado para la formación en investigación didáctica y, por otro lado, desde el relato que realizan los maestros acerca de lo que enseñan en sus aulas. En esta oportunidad nos referiremos al último de los señalados.

Los antecedentes relevados en relación a la documentación narrativa de las prácticas docentes tienen una matriz que los atraviesa: dentro de la formación inicial y permanente de los maestros, el eje está puesto en el proceso de producción del relato, que nace de la indagación

por parte de los docentes de sus propias experiencias pedagógicas para luego sistematizarlas, escribirlas, reescribirlas, debatirlas y comunicarlas. La publicación de los relatos es el punto de llegada.

Esta investigación toma como base el relato ya publicado sin un proceso de trabajo previo; ese es el punto inicial, pues desde hace años, en nuestro medio, hay un estímulo a la reflexión sobre las prácticas y su escritura, pero no una formación en relación a la documentación narrativa.

S. Gudmundsdottir, citando a Herrenstein-Smith, propone una acepción de narrativa que va más allá de las características estructurales de los textos, refiriéndola a algo más ligado al accionar humano. En este sentido, «*la narrativa está constituida por una serie de actos verbales, simbólicos o conductuales que se hilvanan con el propósito de contarle a alguien que ha sucedido algo. Así, el contexto social dentro del cual se relata la narrativa, las razones del narrador para contar, la competencia narrativa del narrador y la índole de la audiencia son elementos importantes para desarrollar y comprender la narrativa*» (Gudmundsdottir, 1998).

En esta acepción de contarle a alguien que ha sucedido algo es que inscribimos los relatos de los maestros, que cuentan, en general a la comunidad de docentes, sus experiencias relacionadas con la enseñanza.

Partimos del supuesto de que el relato posibilita la reflexión sobre la práctica desarrollada, pensar la enseñanza desde el recuerdo de lo realizado, de lo que aconteció mientras la clase transcurría. No obstante tenemos que tener en cuenta un límite, en tanto las narrativas prometen impartir una información que en realidad nunca comunican en sentido estricto (Edelstein, 2011).

Los objetivos de la investigación fueron:

1. Describir y caracterizar relatos de prácticas de enseñanza que han producido docentes de educación primaria.
2. Identificar las temáticas en relación a la enseñanza, que subyacen a los relatos.
3. Identificar si muestran producción de conocimiento sobre la enseñanza.

Aspectos metodológicos

El universo de estudio estuvo conformado por los relatos de prácticas de enseñanza de maestros, publicados en los años 2006 a 2011 inclusive por la revista *QUEHACER EDUCATIVO* de la Federación Uruguaya de Magisterio.

A los efectos de la selección se optó por aquellos que refieren a una práctica educativa desarrollada en el aula. No fueron consideradas las publicaciones de especialistas, inspectores o directores. De estos últimos, solo en el caso de los directores rurales en tanto tuvieran clase a cargo. El espíritu fue recuperar la experiencia desde el lugar del aula, escrita por los actores directos, los maestros.

El análisis de contenido (Bardin, 1986) y la entrevista en profundidad fueron las herramientas metodológicas utilizadas.

Se identificaron 160 textos, de acuerdo a los parámetros establecidos. Se trabajó con todos, sin categorías a priori. Estos textos se agruparon en tres categorías; una de ellas contiene los cuatro relatos en los que se focalizó la mirada en la siguiente etapa.

En cada uno se identificaron unidades de sentido (Edelstein, 2011). Estas están referidas a momentos de la clase, episodios, formas de gestión y organización de la clase, propuestas didácticas, que son identificables en el texto.

Al mismo tiempo se establecieron contactos con investigadores¹ que trabajan sobre narrativas sobre la enseñanza, a los efectos de intercambiar perspectivas de análisis y en definitiva acercarse a la mirada de otros investigadores en el tema.

En el proceso de análisis se trató de establecer un diálogo entre las diferentes narrativas, de estas con los autores y los investigadores. A los efectos de la validación se realizó una correlación entre las unidades de sentido de los textos y el testimonio de los autores en la entrevista. En la misma línea se correlacionaron los grandes temas que emergen por encima de los textos con los encontrados por una investigadora externa. A continuación presentamos algunos hallazgos.

Caracterización general de los textos estudiados

Los 160 textos analizados en una primera instancia los podemos agrupar en tres grandes categorías: trazar el camino, necesidad de articular situaciones, y preocupación por detenerse y pensar.

Trazar el camino

En esta están la mayoría de los textos estudiados, el 67% del total. La preocupación está centrada en comunicar una planificación, de un proyecto a nivel institucional, a nivel aula, de una secuencia de actividades; a veces a realizar, y otras ya realizada; se relata todo el plan o proyecto con sus acciones realizadas. En otros casos es el plan de algunas actividades e incluso se describe detalladamente alguna de ellas, pero la fuerza está en la planificación. Los proyectos institucionales donde participan los maestros de aula muchas veces abordan problemas sociocomunitarios, culturales, de salud, en general sentidos en la comunidad.

¹ En Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con integrantes del proyecto: "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas", del Grupo de "Memoria Docente y Documentación Pedagógica".

Necesidad de articular situaciones

En este grupo están los textos que muestran una preocupación por relatar varias situaciones de enseñanza en el aula, no aisladas, siempre relacionadas, aunque ese nexo responda a diferentes cuestiones: el avance en la conceptualización de un conocimiento por parte de los niños, un tema que oficia de hilo conductor, las particularidades de los niños, por ejemplo, con necesidades educativas especiales; en otro caso lo que articula es el rol de formador de formador.

La imagen de la cadena se impone, pues lo que muestra el texto es ese enganche de un eslabón con otro. Son cuarenta y ocho casos, el 30,5% del total.

La preocupación por detenerse y pensar

En esta categoría están los relatos que se detienen en una situación de enseñanza, un tipo de propuesta, una actividad, que en sí misma tiene unicidad desde lo didáctico y conceptual, pero que no está en el vacío, siempre hay un marco que la sostiene y ella misma arma un soporte para sostenerse una vez terminada. El otro elemento que tienen en común es que en ellas, los docentes autores se detienen a pensar en la propia situación, a reflexionar y escribir lo que sienten, lo que piensan. Denotan, como afirma la investigadora externa, “la posición de enunciación” y es posible reconocer “indicios de la subjetividad de los autores”. Hay cuatro casos que constituyen el 2,5% del total y fueron los que se trabajaron en profundidad con los autores.

La textualización de los cuatro relatos: ¿transparencias, huellas o sombras?

No hay títulos que los anuncien, tampoco encontramos literalmente su escritura, pero allí están los componentes que reflejan lo que consideramos al pensar una clase antes de desarrollarse, es decir, es como si el relato de la clase ya realizada no pudiera escapar a ese texto que es la planificación. ¿Es que el relato transparenta aspectos de la planificación sin proponérselo? ¿Es que los componentes de la planificación dejan una huella sin marcas explícitas en el relato? ¿Es que la fuerza del texto que más han escrito en su historia como estudiantes de magisterio y luego como maestros, es como una sombra que los persigue a la hora de elaborar otros escritos sobre la enseñanza?



La construcción de los textos muestra que todos tienen un marco de inicio, presentan, anuncian la propuesta de trabajo en clase, explicitan sus intenciones desde la enseñanza, a veces; enuncian el conocimiento a enseñar, tienen un segmento donde se relata el desarrollo de la clase en sí misma, incluyen un cierre de la clase, citan autores para sostener afirmaciones, presentan bibliografía disciplinar y didáctica.

La investigadora externa, al referirse a la escrituración de los textos, habla de una matriz teórico-metodológica que incluye el trabajo con autores y la explicitación de las concepciones teóricas de los maestros en relación a los temas que abordan. Este último es un aspecto recurrente en los cuatro casos.

Todos tienen un componente que los atraviesa, cada uno en sí mismo dice “esto me conmueve, me moviliza”, pero en cada uno está significado de una manera particular:

- La posibilidad de emocionarse y sorprenderse ante una situación no prevista y reconocer la fuerza de los prejuicios.
- La fuerza de la escuela primaria, entre lo memorable y lo deseable, devolviendo el sentido al dictado. El título remite al recuerdo.
- La importancia del trabajo práctico, la necesidad de los niños pequeños de ver, tocar, sentir las diferentes puertas de entrada del conocimiento.
- La necesidad de pensar minuciosamente los dispositivos de intervención y luego analizarlos.



Estas notas de identidad nos llevan a detenernos en cada narrativa y ver qué unidades de sentido encontramos en cada texto. Le asignamos un título que corresponde a la imagen que el autor o los autores eligieron en la entrevista, como representativa del relato.

Haciendo jugo de naranja

Lucía y Laura² reconocen que este título tiene poca relación con la experiencia de aula que cuentan; no obstante manifiestan que nombra algo muy común en el aula de primer grado, al menos en las aulas que ellas conocieron, y se genera sorpresa en el lector al encontrarse con “otra cosa”. Relatan una clase en la que trabajan con jugo de naranja y azúcar y, a partir de la interrogante de “por qué el azúcar no se ve en el jugo”, desarrollan un trabajo con los niños donde aparecen juegos de analogías y preguntas que intentan problematizar la situación.

Encontramos las siguientes unidades de sentido: ruptura con prácticas predominantes, estrategias metodológicas que intentan problematizar y la preocupación por escuchar a los niños.

La clase expositiva desde la voz de las maestras parece tener fuerte presencia en las aulas. Ellas muestran que ya no quieren seguir repitiendo prácticas a las que no encuentran sentido. Esa ruptura, en parte se genera por su actitud y preocupación de escuchar a los niños...

Esta postura como docentes y el intentar nuevos caminos de trabajo en el aula, las lleva a realizar actividades que ellas denominan “prácticas” pero que en el aula incluyen estrategias como: trabajo con analogías y un juego de preguntas, que problematizan la situación de estudio y que llevan a los niños a pensar, observar, analizar, comparar.

Una historieta de Mafalda

Es el título que elige María, pues lo que sintió y vivió en esa situación le hizo recordar una de esas historietas en las que una maestra intentaba recortar los pensamientos de los alumnos para dejarlos iguales. Ella dio la clase y Mario tomó notas; escribieron juntos. El texto muestra el análisis de una propuesta de trabajo presentada a los alumnos, que involucraba la sustracción; también analiza las respuestas de estos, y en particular las dificultades que tuvieron para resolverla.

En este texto encontramos estas unidades de sentido: identificación de problemas didácticos, análisis de la propuesta didáctica y los procedimientos de los alumnos, y cumplir con lo planificado.

² Los nombres de los docentes fueron cambiados.

Pensar la propuesta de enseñanza y llevarla a la práctica tal cual fue pensada, es lo que María pretendía. Ella reconoce que ese diseño no permitió a la mayoría de los niños observados comprender la propuesta y poder resolverla satisfactoriamente. En la inmediatez del aula no cambió, ni intentó cambiar el planteo. En parte, esto puede tener su causa en que los docentes querían ver las respuestas de los niños en relación a la propuesta diseñada. Quizá, por la condición de ser una novel docente. Muchas investigaciones sobre esta etapa de desarrollo profesional informan que estos docentes se caracterizan por las escasas posibilidades de cambiar el tipo de preguntas en el devenir de la clase, ante las respuestas inesperadas de los niños. El hecho de que no ocurriera lo que ella tenía pensado y las respuestas que dio el grupo, llevó a María y a Mario, en el relato, a analizar minuciosamente la situación desde la formulación de la propuesta inicial hasta las decisiones del transcurso de la clase.

Una maestra rodando por la escalera

Es la imagen que Rosa elige para representar lo que cuenta en su relato. Ella muestra lo que aconteció un día, en su aula, cuando algo inesperado la conmovió. A lo largo del texto muestra las diferentes resoluciones de los niños, y en particular una que la desestabilizó y la hizo sentir culpable: un niño le muestra una resolución que era correcta, pero que ella cataloga de incorrecta solicitando al niño que revise lo que había hecho. El niño, con posterioridad, cuando ella lo habilita, le muestra su procedimiento y allí ella constata su error.

Es un relato con profundo contenido moral, que pone en cuestión el poder del docente, la imposibilidad de escapar a los prejuicios, el asumir que hay cuestiones que hacen al ser humano, que están presentes en el aula y que contra toda intención emergen, encuentran los intersticios para operar. Muestra la honestidad del docente, mostrar y mostrarse en sus dudas, sus errores. Ese *«docente que, muchas veces, cree saberlo todo y tener todo bajo control»*, dice Rosa.

La ocurrencia de ese incidente crítico es la unidad de sentido que impregna todo el relato; una situación emergente en la inmediatez del aula, imprevista, y que obliga a pensar una salida en el devenir de la clase. La fuerza del preconceito o prejuicio contribuye a la ocurrencia de estos incidentes; en este caso: los buenos alumnos no se equivocan, la protección del buen alumno, primero mostrar lo correcto, luego lo erróneo.

Explicar, explicar y analizar es otro núcleo de sentido muy presente a lo largo del texto. Es una matriz que lo atraviesa. Es como si se fuera desplazando una lupa sobre el recuerdo de esa clase. Así, van pasando bajo esa lupa: la propuesta que presenta a los alumnos, el valor de generar espacios para que los alumnos muestren sus procesos de trabajo, el procedimiento que siguió el niño que le generó la conmoción.

Cajones entreabiertos

Esta imagen es la que Celeste elige para su relato. Refiere a una clase en la que resignifica la práctica del dictado.

Viejas prácticas, nuevos significados es la unidad de sentido que emerge. Recuerda esa práctica en su biografía: en su memoria como alumna de primaria, el dictado en su proceso de formación inicial como docente y el dictado en la etapa de ingreso al campo profesional.

Escapar a las etiquetas y a los juicios “totalizantes”. Darse permiso, volver a mirar, volver a pensar. *«Dictado: una mala palabra»*, dice Celeste. Este juicio sintetiza, y generalmente califica y obstaculiza la posibilidad de análisis o de revisión y crecimiento.

Estos juicios *«...se asocian al control, a una mirada sancionatoria, fantasmática respecto de lo que pueda desatar la mirada de los otros sobre las propias prácticas, incluso la de los pares. De tal manera, en lugar de abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentidos, mantienen zonas de opacidad, provocan como efecto una clausura del pensar acerca de la clase»* (Edelstein, 2011:203-204).



Hilos que se entrecruzan

Luego de describir las unidades de sentido en cada relato y mostrar las relaciones de consistencia con lo testimoniado por los maestros en las entrevistas, presentamos algunas ideas que surgen al poner en diálogo los diferentes textos y discursos.

La relación teoría-práctica muestra un sello ligado a la etapa de formación inicial, a algunos les dio una señal en la forma de entender esa relación: la teoría generalmente aparece encarnada en el docente, fundida en su hacer, en cierto “virtuosismo práctico” (Tenti Fanfani, 2012). Esto contraviene la afirmación muy común de que los docentes aplican teoría.

La forma de entender las relaciones entre enseñanza y aprendizaje muestran indicios de cierta causalidad. Junto a las reflexiones teóricas, hay una necesidad, en todos los casos, de mostrar evidencias, huellas del trabajo en el aula. El resultado de la enseñanza o la necesidad de dar cuenta de que ella acontece, subyacen en todos los casos.

Una idea abordada por algunos de ellos son las expectativas que se tienen como docentes acerca de las posibilidades de los niños de aprender, que en parte muestran la percepción de las posibilidades de enseñarles. Celeste se cuestiona afirmaciones realizadas sobre los niños a pocos meses de iniciadas las clases, como «no va a aprender nada». Enfatiza que el compromiso que implica la tarea de educar es un compromiso de todos los días, con la perspectiva del avance posible de todos.

El análisis de los cuatro relatos muestra algunos vínculos entre lo que expresan las narrativas y ciertos rasgos de identidad de los autores que surgen de la conversación mantenida con ellos.

La acción del docente está ligada a su identidad, en la medida en que el docente es transformado por su propia acción y que esta pone en juego cuestiones identitarias (Edelstein, 2011). Cuando Rosa mira junto a la investigadora su relato y ve el recurrente análisis que impregna todos los momentos del texto, ella afirma que eso muestra como es ella. Ella es así.

La identidad del maestro como profesional puede analizarse como un estado o como un proceso; ambos tienen niveles individuales y colectivos. En estos maestros entrevistados aparecen referencias a ambos niveles y con mayor presencia la referencia a la incidencia de los elementos colectivos: grupos profesionales de pertenencia, grupos de investigación, grupos de estudio y discusión.

Hay indicios de que las acciones de los docentes no escapan a quienes son ellos como personas, tal como lo afirman estos investigadores:

«Los docentes, ya lo hemos dicho, son más que un mero cúmulo de saber, habilidad y técnica. [...] Como a veces dicen los docentes a sus alumnos, ellos no salen de un armario a las 8:30 de la mañana para volver a él a las 4:00 de la tarde. Los docentes también son personas. Usted no puede comprender al docente ni a su quehacer sin entender lo que él es como persona (Goodson, 1991). [...] La docencia está ligada con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser.» (Fullan y Hardgreaves, 1999:52-53)

La intervención docente es una temática que emerge en todos los casos; aparece signficada de distintas maneras: una intervención desaceratada, primero mostrar las resoluciones correctas y luego las erróneas, pensar las propuestas, mirar y analizar los procedimientos de los niños, anticipar las posibles respuestas de los niños, responder, comentar, validar, problematizar lo que sostienen los alumnos, generar espacios para que muestren sus proceder, desarrollar explicaciones, romper con prácticas sin sentido para los niños, jugar con analogías y preguntas, proponer trabajos prácticos, resignificar viejas prácticas, tomar decisiones sobre los avances reales de los niños, preguntarse por sus intervenciones como docentes, cuestionar sus decisiones, planificar cuidadosamente los dispositivos de enseñanza pensando detalladamente una ruta a seguir e intentar cumplirla.

La reflexión sobre sus propias prácticas está presente en todos los relatos y discursos. Esta reflexión incluye distintos aspectos del quehacer docente: preocupación por lo que acontece con los alumnos, sus procesos de trabajo, sus respuestas, sus preguntas, sus no aprendizajes; en otros casos se entrecruzan sus decisiones, en lo que tienen que prever antes de que la clase

acontezca, en sus dudas, en los prejuicios que operan, a pesar de sus convicciones y de todas las *«lecciones aprendidas de sus maestros»*, como dice uno de ellos.

El conocimiento disciplinar solo es referido cuando la explicación didáctica lo requiere, no es central en los textos. Solo es nominado o está totalmente ausente, no explicitado, lo podemos inferir (caso del relato de Laura y Lucía). Ambas, al releer el relato, lo reconocen en la entrevista, aunque en el diálogo con ellas se aprecia que cada una, en relación al campo disciplinar que refiere la narrativa, tiene mucha solidez conceptual.

La reflexión sobre sus prácticas se centra en lo didáctico, podríamos decir que aparecen indicios de cierto estilo (Cols, 2011) de hacer docencia, aunque esto no lo podemos afirmar con fuerza, en tanto requeriría otro estudio complementario. Este estilo nos habla de que enseñar es prever y anticipar; aspectos que nos remiten a la clásica agenda de la didáctica. Pero no es todo. Este estilo también incluye: pensar alternativas que hagan pensar a los niños, pensar en ayudarlos a avanzar en el conocimiento; darse permiso para revisar y construir significado para prácticas que se han ritualizado y cargado de connotación negativa, intentando escapar a los rótulos.

Algo constante, en todos, es la actitud frente a su hacer: entusiasta, de apertura, una actitud de estudio, de búsqueda de información y de considerar las consecuencias de este hacer, lo que nos habla de una actitud ética.

El objeto de la reflexión connota cuestiones de orden moral: las consecuencias de la tarea de enseñar, la responsabilidad en la educación de los niños (cómo los docentes generan obstáculos en la comprensión del conocimiento por parte de los niños, las consecuencias en el aula de los prejuicios de los docentes como personas, las distorsiones que genera el poder del maestro en el aula), entender que *«ser críticamente reflexivo significa buscar presunciones, creencias y valoraciones que subyacen a las acciones»* (Marsick, 1991; citado en Edelstein, 2011:27).

¿Qué conocimientos reconocen los docentes haber construido desde su práctica?

Rosa dice: «*escuchar antes de decir ¡No!*». Laura, Lucía y Celeste manifiestan que para avanzar en las formas de enseñar y cambiar, primero necesitan oponerse al modelo que quieren cambiar, a un paradigma, irse al otro extremo; luego de cierto tiempo de trabajo, de pensar y ver lo que acontece en el aula, volver a dimensionar los polos y poder ellas, desde el saber construido en la práctica, articulado con su formación teórica, buscar el punto medio, para correrse de los extremos y superar las visiones dicotómicas.

Sostienen que las decisiones deben tomarse con responsabilidad, con bases firmes, aunque con la ventana abierta al cambio y a la posibilidad de que no hay caminos seguros que resuelvan la enseñanza: coinciden en que lo central es que los niños aprendan y ello justifica todas las búsquedas, e incluso volver a pensar en nuevos significados a viejas prácticas.

Insisten en que los consejos y las lecciones de los maestros que tuvieron, de sus docentes memorables, no pueden resolverles su quehacer, que son ellos los que tienen que construir el sentido a sus decisiones. El sentido de las propuestas didácticas no les viene dado desde afuera. Algo en lo que coinciden es en la importancia de la dimensión tiempo que se necesita para leer y estudiar, y para pensar, pues los sentidos a que hacen referencia no vienen del vacío.

Un dato es concluyente en sus discursos: los nuevos sentidos se van construyendo con la experiencia, en los procesos de intervención, como un conocimiento práctico (Elbaz, Connelly y Clandinin, 1990; citados por Gudmundsdottir, 1998), como un conjunto de saberes que incluyen conceptos que los docentes utilizan a la hora de enseñar, que van moldeando su experiencia y que estos autores categorizan como: del yo, del entorno de la enseñanza, de la materia, del desarrollo curricular.

Estos docentes señalan el valor de escribir sobre prácticas de enseñanza y la importancia de su relectura con otros.

En esta investigación nos sorprendieron dos cuestiones: los escasos relatos encontrados y el hecho de que sus autores son, en general, docentes con pocos años de experiencia profesional.

El estudio realizado sobre las narrativas nos llevó a reflexionar con referencia a un tema que inicialmente no estaba previsto, pero que surge a lo largo del trabajo desarrollado: la importancia del proceso de construcción de los relatos como herramienta de formación inicial y de desarrollo profesional. 

Referencias bibliográficas

- BARDIN, Laurence (1986): *Análisis de contenido*. Madrid: Ed. Akal.
- COLS, Estela (2011): *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- EDELSTEIN, Gloria (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Ed. Paidós. Colección Cuestiones de educación.
- FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy (1999): *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores (1ª edición en castellano).
- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998): “La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos” en H. McEwan; K. Egan: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- McEWAN, Hunter (1998): “Las narrativas en el estudio de la docencia” en H. McEwan; K. Egan: *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- TENTI FANFANI, Emilio (2012): “Trabajo docente y evaluación”. Conferencia en el *Seminario Internacional 2012. Políticas Docentes*, desarrollado en el IIPE, Buenos Aires, el 10 y 11 de octubre de 2012. En línea: <http://www.seminario.iipe.unesco.org/course/view.php?id=4&topic=3#top>