

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR O PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ALMA EPIFANIA LÓPEZ QUITERIO
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

TEMÁTICA GENERAL: PROCESOS DE FORMACIÓN

RESUMEN

Esta ponencia presenta los resultados parciales de una investigación más amplia, para efectos de esta ponencia sólo presentamos un caso de estudio: la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, plan 1990, sede Ixmiquilpan, en el Estado de Hidalgo, el cual pretende realizar aportaciones en el campo de la formación inicial de docentes con enfoque intercultural con la posibilidad de concretarse en contextos de educación formal indígena. Se indaga principalmente cuáles son las competencias interculturales que desarrollan dichos estudiantes a través de la utilización de un paradigma cualitativo de investigación con perspectiva etnográfica, a través de observación participante y entrevistas semiestructuradas a cinco asesores y tres estudiantes de esta licenciatura.

Palabras clave: formación inicial, enfoque intercultural, competencias interculturales, indígena.

Introducción

La educación intercultural constituye un elemento clave en el debate académico respecto a las propuestas educativas que se plantean, particularmente en la formación inicial de los docentes, en la que poco se ha avanzado. En tal sentido, se busca a partir de este trabajo abonar a la reflexión y presentar algunos elementos que puedan contribuir a enriquecer las propuestas de formación inicial con enfoque intercultural, con el reconocimiento de que una educación intercultural debe estar dirigida a toda la población acorde a sus características contextuales, en este caso de estudio sólo nos enfocamos a una de las instituciones formadora de docentes que se dirige de manera particular a estudiantes indígenas, aunque esta no sea su matrícula exclusiva. La pregunta general que guio esta

investigación fue: *¿Cuáles son las competencias interculturales que pueden resultar pertinentes para mejorar los procesos de formación inicial de estudiantes de educación superior?*

En tal sentido, se realizó una revisión del término competencia, el cual alude a varios significados que como señala Díaz (2006), conviene clarificar para comprender como se reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, en este caso como se emplea en el campo educativo. De manera general este término ha transitado del campo de la lingüística al campo laboral para después dar significado al desempeño de un sujeto al resolver un problema. Asimismo, este autor señala que los términos aptitudes y habilidades están relacionados con el de competencias, pues la aptitud da cuenta de la disposición del individuo y la habilidad alude a la pericia. Aquí se entiende por competencia, la capacidad de un sujeto para actuar en un campo de situaciones problemáticas que depende de su sistema disposicional y que puede agruparse en cuatro dimensiones: epistémica, técnica, socio-moral y existencial (Yurén, 2005). Mientras que una competencia intercultural se define como las disposiciones que el sujeto desarrolla al interactuar con “la diversidad que existe aquí y ahora; se trata de competencias que permiten gestionar la heterogeneidad de la sociedad de forma variada, según el contexto en cuestión, pero siempre con el objetivo de lograr una gestión creativa y enriquecedora” (Soenen, Verlot y Suijs, 1999, cit. por Dietz, 2012).

Por ello es imposible definir de antemano lo que resultará favorable a este tipo de gestión, ya que dependerá de la negociación y de la tendencia normativa de las personas implicadas. En otras palabras, el contenido de la competencia intercultural será siempre relativo porque en todo momento deberá relacionarse con el contexto en cuyo seno interviene, y con la persona o el conjunto de personas que la definen. Dietz (2012) expresa que esta noción implica distinguir entre “competencia” y “performancia” (ejecución); es decir, disposiciones internalizadas y prácticas actualizadas y externalizadas de diversidad e interculturalidad, respectivamente.

Así de nuestra pregunta general de investigación se desprenden dos preguntas específicas: *¿Cuáles son las prácticas educativas de los asesores de la LEPEPMI'90 y a qué problemáticas se enfrentan para desarrollar una educación intercultural-bilingüe? y ¿Cuáles son los significados que estudiantes y docentes atribuyen a una competencia intercultural y cómo se movilizan en estas relaciones?* Preguntas que son las que intentamos responder en esta ponencia desde este caso particular, porque la investigación incluye dos instituciones de educación superior que fueron seleccionadas de manera intencionada, una ubicada en Hidalgo y otra en Oaxaca, una pública y otra privada. Con ello el objetivo general y específicos de investigación fueron: *Brindar información que contribuya al fortalecimiento de programas de formación inicial en educación superior, que permita orientar los procesos de formación con enfoque intercultural en contextos indígenas. Caracterizar el contexto escolar en el cual se desenvuelven los estudiantes e identificar las problemáticas asociadas al desarrollo de una educación intercultural y; comprender los significados que los estudiantes y docentes atribuyen al concepto de competencias interculturales y cómo éstas se movilizan.*

Bajo dos supuestos: El primero *“Los procesos de formación inicial de docentes con enfoque intercultural, no logran concretarse porque no hay un posicionamiento ético-político”* y el segundo *“Las propuestas pedagógicas de los estudiantes de esta licenciatura no han logrado vincular conocimientos indígenas y occidentales que contribuyan a establecer una relación intercultural equitativa entre estos saberes”*

DESARROLLO

Este estudio se posiciona en el paradigma interpretativo con aportes de la etnografía reflexiva, en donde la etnografía “nos permite construir sentido sobre lo que acontece en diversas situaciones y contextos relacionales –que no deben entenderse de forma limitada en términos espaciales- en las que múltiples actores están en mayor o menor medida inscritas y encarnadas” (Dietz y Álvarez, 2014, p. 60). Las dimensiones de análisis que se emplearon son las que propone Dietz y Mateos (2011): Una dimensión semántica, que alude a los discursos de los sujetos y sus saberes, esto mediante entrevistas etnográficas desde una perspectiva emic; una dimensión pragmática, relacionada con las interacciones entre los sujetos y sus haceres, a través de observación participante desde una perspectiva etic; y una dimensión sintáctica centrada en la institución (poderes), por medio de trabajo de campo que nos permitió identificar las contradicciones entre información de tipo emic y etic.

El enfoque de la doble reflexividad etnográfica, permitió un quehacer reflexivo porque desde dentro recupera el discurso del actor social estudiado, a la vez que desde fuera lo contrasta con su respectiva praxis habitualizada. Esta metodología nos ayudó a construir conocimiento partiendo del trabajo etnográfico, a partir de analizar las perspectivas emic y etic en un sentido dialéctico pero también como parte de las estructuras organizacionales donde participa el actor (Dietz et al., 2011). Posteriormente el proceso de análisis e interpretación de la información recopilada, se realizó a partir de la triangulación propuesta por Bertely (2000) de tres tipos de categorías: las categorías sociales inscritas en los discursos de los actores; las categorías del intérprete (investigador) y las categorías teóricas.

La literatura sobre lo intercultural, da cuenta de la polisemia del concepto (Sartorello, 2015, Jiménez, 2011). Desde lo que expone Sartorello (2015), existen dos posiciones sobre la educación intercultural en el contexto latinoamericano, misma que adquiere ciertos significados en tanto conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social: una planteada desde arriba y otra desde abajo. La primera posición es una vertiente del neo indigenismo cuyo enfoque es “la diversidad en la unidad” y expresa un reconocimiento limitado de diversos grupos étnicos dentro de lo nacional. Es decir, buscan lograr un consenso políticamente útil, sin por ello realizar transformaciones sustanciales en las relaciones con los pueblos indígenas.

La segunda posición brota de las luchas de reivindicación de los pueblos indígenas y de la sociedad civil nacional e internacional, que demandan nuevas formas de democracia y ciudadanías más participativas e incluyentes, que cuestionan el statu quo vigente, en donde la educación

intercultural no sólo implica un planteamiento pedagógico sino una posición política y epistémica. Desde lo pedagógico se trata de combinar valores y conocimientos locales con aquellos que son exigencia de la modernidad occidental, que buscan nuevas formas de participación nacional, construidas desde lo cultural y socialmente propio. En el ámbito epistémico se pretende colocar en la relación intercultural un conocimiento propio indígena que responde a distintas formas de resolver situaciones problemáticas que surgen al entrar en relación con la realidad; y desde lo político, visibilizar estas relaciones como conflictivas, que implica una relación de poder de una sociedad dominante sobre otras, en donde se busca controlar el uso egoísta del poder (Gasché, 2008).

De acuerdo a las entrevistas realizadas a los asesores de la Licenciatura en Educación Preescolar o Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) en la Universidad Pedagógica Nacional sede Ixmiquilpan, Hidalgo; coinciden en que el enfoque intercultural no está explícito como tal en los planes y programas de estudio. A pesar de que los diseñadores de dicha licenciatura comenten la importancia de transitar a este enfoque (Reyes, 2015; Jordá, 2000; Salinas, 1997), esto no ha sucedido, así lo comenta una de las asesoras: "... la licenciatura no transitó hacia el enfoque intercultural" (ED1).

Las concepciones que los docentes tienen de lo intercultural son diversos, aunque ninguno deja entrever las relaciones asimétricas y de conflicto que existen entre una cultura hegemónica y una subordinada. Caso particular de las comunidades indígenas que viven en condiciones de subordinación y que constituye el campo laboral de los docentes que estudian la LEPEPMI'90. Nuestros entrevistados remiten a lo intercultural como el establecimiento de relaciones armónicas entre los individuos basadas en la aceptación y el respeto. Así cuando esta reflexión sólo alude al plano individual, se puede entender que las relaciones interculturales que se suscitan, sólo requieren de un cambio actitudinal hacia el otro, desde un espacio en donde se tolera lo diverso o se incluye al que es diferente al marco cultural homogéneo a través de su adaptación desde el ámbito escolar.

Estas políticas interculturales con visión angelical (Gasché, 2008),

...neutralizan el sentido y el contenido de la lucha de los pueblos indígenas al pretender dejar ser, hacer y vivir al diferente" [...] ser diferente poco o nada tiene que ver con la base histórica, social y cultural que forja a las personas, [...]. Las posturas contemplativas que inspiran estas políticas buscan garantizar la convivencia, el diálogo y el respeto entre todos y al hacerlo, individualizan las diferencias (Bertely, 2008, p. 274).

En el caso mexicano podemos hablar de una cultura dominante y subordinadas que como señala Bertely (2008, p. 270) "implica una relación de poder, conflicto de valores y pautas de comportamiento entre modelos culturales cuya relación está mediada por la dominación". Los asesores entrevistados también asumen lo intercultural como la posibilidad de abordar los conocimientos desde dos posturas diferentes, aunque centrado más en el planteamiento pedagógico occidental y no desde las propias pedagogías indígenas. Si lo que se busca es establecer un diálogo

intercultural, sustentado en las bases conceptuales de los conocimientos indígenas y no indígenas se debe considerar que las culturas que entran en relación poseen conocimientos vinculados con sistemas de pensamiento diferentes, que pueden tener elementos en común, pero que también poseen concepciones excluyentes entre sí.

En la LEPEPEMI'90, se dejan entrever algunas situaciones en dónde se procura recuperar estos saberes indígenas como lo expresa uno de sus estudiantes pero como él mismo señala, hace falta su sistematización. Desde nuestra perspectiva, la sistematización de estos saberes indígenas requiere de una interpretación desde su propia lógica, que contribuya a determinar las posibles correspondencias o divergencias con el saber científico a través de un diálogo intercultural y colocar estos saberes en los espacios académicos para lograr reducir en parte las asimetrías entre estas dos formas de conocimiento.

Las competencias interculturales también son definidas por los asesores como una cuestión actitudinal en donde se debe respetar al otro al negar la discriminación y la exclusión. Implica dicen, recuperar la cultura del otro mediante la aceptación y la tolerancia. Sólo hubo un asesor que estuvo en desacuerdo con emplear el término tolerar, pues señala que se debe aceptar al otro, lo cual implicaría un cambio de actitud profundo y de conciencia.

Es interesante rescatar que las concepciones de los estudiantes sobre la educación intercultural se asume como algo activo, "una forma de vida" (EA1) no como una definición, pero lo que generalmente se hace en la LEPEPEMI'90 es que: "se lee pero no se vincula con la realidad" (EA2). También señalan que en una institución educativa se aprende lo bueno y lo malo y consideran que en la LEPEPEMI'90 no hay un enfoque intercultural y si se intenta es solamente de manera teórica. Si se considera que la LEPEPEMI'90 ha buscado sólo adaptarse a las reformas educativas o a las exigencias institucionales que se le piden a un docente, se entiende que los asesores procuran dotarlos de algunas herramientas para que puedan responder a estos requerimientos como se observa en la siguiente tabla.

SISTEMA DISPOSICIONAL DE LOS ESTUDIANTES

ESTRUCTURA DISPOSICIONAL	GENÉRICA	ESPECÍFICA
Epistémica Episteme	Metodología de la investigación, Práctica docente y acción curricular, Relaciones interétnicas y educación indígena; Historia, sociedad y educación; Campo de las matemáticas y Campo de la naturaleza.	Intentos de recuperación de la lengua y cultura indígena
Técnica Tekné	Leer, redactar, escribir, argumentar, expresión oral, análisis de textos, exposición, correlación teoría y práctica, cómo integrarse y trabajar en una comunidad Autoanálisis de la práctica docente, Realización de talleres, investigación, trabajo individual y en equipo Contextualización de lo local y articulación a lo nacional	Investigan algunos saberes locales Análisis de prácticas sociales y lingüísticas

Sociomoral Ethos	Respeto, aceptación, valores, actitudes Negar la discriminación y exclusión	Responsabilidad
Existencial Épiméleia	Reflexión, conciencia	Revalorar su identidad indígena

Elaboración propia a partir de la información proporcionada por los entrevistados

No hay explícitamente un trabajo sobre el enfoque intercultural, pues el plan y programa de estudio de la LEPEPMI'90 se centra sólo en lo indígena, y si bien como dicen los asesores entrevistados, ésta se va adecuando de acuerdo a las reformas educativas, no hay un planteamiento claro de lo que es la interculturalidad, salvo algunas lecturas pero en donde no se deconstruye el concepto, el cual es polisémico. Así dependiendo de lo que se entienda por interculturalidad es como se procura su integración en las propuestas pedagógicas y en la práctica docente. Por otro lado, si la perspectiva es indígena, también se observa que esto se reduce muchas veces a la lengua. Aunque también el propio indígena desvaloriza su cultura y esto se refleja en las actitudes de algunos asesores y estudiantes, como expresan ambos.

El enfoque formativo de la LEPEPMI'90 es aplicado indistintamente (Jordá, 2000); pues los asesores le dan más peso a la teoría, que responde a una perspectiva técnica es decir, consideran que la teoría y la técnica son suficientes para resolver las dificultades de la práctica docente. Enfoque que choca con el que plantean los materiales curriculares que proponen una perspectiva reflexiva sobre la práctica docente para encontrar soluciones a los problemas educativos que los profesores enfrentan mediante la investigación-acción de propuestas, tareas, estrategias y actividades que no pueden resolverse técnicamente.

En este proceso de formación docente, la vinculación teoría-práctica es una constante que se solicita a lo largo de los semestres, pues las diversas líneas de formación aportan elementos teórico-metodológicos que le permitirían al estudiante atender algunos problemas educativos de carácter lingüístico, sociocultural, psicopedagógico presentes en su práctica cotidiana, pero esto difícilmente se concreta sobre todo en las propuestas pedagógicas a pesar de que los asesores tienen claro este objetivo y la vinculación de las diversas líneas curriculares. Por ello, de acuerdo con la distinción que realiza Yurén (2005), la formación de los docentes atiende a los saberes genéricos, ligados sólo con el saber teórico, conceptual, y procedimental, pero hacen falta los saberes práxicos. Pero además el gran reto es cómo articular el conocimiento indígena con el conocimiento occidental, pues los asesores reconocen que no han logrado del todo.

Se requiere de la sistematización y conceptualización de los saberes indígenas implícitos en las prácticas cotidianas de sus habitantes a través de su explicitación y objetivación para que puedan ser utilizados conscientemente en la realización de una estrategia- metodológica pedagógica, formativa. Esto exige elaborar un marco conceptual que permita sistematizar el conocimiento indígena en términos de competencias y habilidades que definan su trato pedagógico, pero también implica ampliar su universo cognoscitivo (Gasché, 2008).

La LEPEPMI'90, tiene todas estas posibilidades, siempre y cuando busque transitar de lo discursivo a lo práctico, pero eso requerirá de conformar grupos de investigación al interior de la propia universidad conformados por los asesores y que puedan ser susceptibles de ser acompañados por investigadores en distintas áreas. Si retomamos las recomendaciones de López (1997, 2009) sobre las competencias que debe poseer un profesional que labore en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), veremos que el planteamiento curricular de la LEPEPMI'90 es acorde con estos requerimientos, si se lleva a la práctica, no solo de manera discursiva sino accionándolo.

Aunque también existen algunas situaciones vinculadas con los estudiantes, que de acuerdo con los asesores es complicado transformar cuando el estudiante apenas ingresa al servicio docente, cuando son profesores con una gran cantidad de responsabilidades vinculadas con asumir frente a grupos multigrado o escuelas unitarias, la falta de infraestructura, las cuestiones administrativas, la diversidad cultural, el desconocimiento de la lengua indígena de los alumnos, la resistencia de los padres de familia al aprendizaje de sus propias lenguas, el currículo, las formas de evaluación estandarizadas entre otros.

Asimismo hacen falta estrategias que permitan al asesor evaluar cuáles son los problemas que presentan los estudiantes para aprender determinado tema y cómo es que pueden facilitar su enseñanza. Al respecto los asesores conocen muy bien que cada una de las líneas curriculares del plan y programa de estudios están estrechamente vinculadas con la línea metodológica, pero en la práctica no hay una articulación, esto se debe principalmente a la falta de trabajo colegiado como lo señala uno de los docentes entrevistados.

Este proceso formativo de la LEPEPMI'90 debería proporcionar una formación realmente apropiada para los educadores de los pueblos originarios, y esto sólo se lograría si fueran sometidas a un proceso de rediseño y actualización profunda (Velasco, 2015), pero como señalan los mismos asesores lo que se observa es una tendencia a su desaparición, al menos en la sede de Ixmiquilpan, en donde actualmente están inscritos dos grupos: el sexto y octavo semestre.

CONCLUSIONES

A partir de lo expuesto se puede concluir que los estudiantes de la LEPEPMI'90 no desarrollan competencias interculturales en sus procesos formativos y que esta licenciatura tiende a desaparecer y con ello, las posibilidades de formación de profesores en servicio para atender la diversidad cultural y lingüística. Además si se propone una educación intercultural para todos, los procesos de formación con enfoque intercultural deben incluir a todos los profesores y no sólo a los docentes indígenas, porque debido a los contextos de migración existe una gran diversidad sobre todo en las periferias de las grandes ciudades. La creación de instituciones exclusivas para atender la diversidad, siguen segregando, no sólo a los estudiantes sino también a los asesores de estas licenciaturas.

Los procesos formativos deben considerar las lenguas indígenas, pues al ser un medio de comunicación entre los docentes y los estudiantes es un eje fundamental, de lo contrario se seguirá

utilizando al español como lengua franca de comunicación, con las consecuentes limitaciones en el aprendizaje de ambas lenguas: indígena y español. Es preciso reconocer que no sólo se debe avanzar al respecto, sino también “acercarse a la visión integral y holística del conocimiento que caracteriza a los pueblos indígenas” (López, 2005), así como vislumbrar la existencia de otras formas pedagógicas sustentadas en las culturas indígenas (Sartorello, 2016).

Una de las recomendaciones que hace López (2005) hacia los procesos de formación es priorizar el protagonismo de los estudiantes al involucrarlos en proyectos reales de investigación de campo y emplear la perspectiva de la investigación-acción, la LEPEPMI'90 tiene ventaja sobre ello, porque los estudiantes son profesores en servicio, lo cual les permite estar vinculados permanentemente con las comunidades indígenas, sus problemas cotidianos y sus necesidades reales y también utiliza esta perspectiva investigativa.

Como todas las universidades, la UPN debe pensar en abrir espacios de intercambio académico no sólo de manera interna, sino con otras instituciones que les permita compartir y aprender nuevas experiencias en el tratamiento de la diversidad cultural, al interior del país o en el extranjero. Hay varias experiencias que pueden ser susceptibles de conocerse (Mato, 2015) e incluso es una de las propuestas que algunos estudiantes hacen.

Otro de los grandes retos de la LEPEPMI'90 es construir un cuerpo de conocimientos indígenas, para ello es necesario indagar, recuperar y sistematizar estos saberes; los conceptos develados, pueden servir como base para profundizar en nuevos saberes y conocimientos vigentes en la memoria social de los grupos indígenas, y permitiría a los docentes desarrollar procesos educativos interculturales, al poner en diálogo saberes indígenas y no indígenas para analizar sus convergencias o divergencias.

Referencias

- Bertely, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.
- Bertely, M. (2008). Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. En G. Dietz, Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas (págs. 267-301). Ecuador: Abya-Yala.
- Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos* , 7-36.
- Dietz, G. (2012). Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. México: FCE.

- Dietz, G., y Álvarez, A. (2011). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la investigación. En Cristina Oehmichen (coord.) La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales. México: UNAM-IIA.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos. México: SEP-CGEIB.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Gasché et al. (coord.). Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. (págs. 367-397). Quito-Ecuador: Abya-Yala.
- Jiménez, Y. (2011). Los “enunciados” de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México. Desacatos, 149-162.
- Jordá, J. (2000). Proceso de Formación Docente y Propuesta Pedagógica en la LEP y LEPMI'90. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- López, L. (1997). La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13, 47-98.
- López, L. (2005). Democracia y cambios en la educación indígena. PRELAC No. 1, 90-99.
- Mato, D. (2015). Pueblos indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. Cuadernos de Antropología Social, 41, 5-23.
- Reyes, S. (2016). La problemática de la formación docente. Caso LEP y LEPMI 90. Educación y ciencia, 5(45), 106-120.
- Salinas, G. (1997). Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en educación preescolar y en educación primaria para el medio indígena (LEP y LEPMI 90). Segunda etapa. Mimeo. México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Sartorello, S. (2015). Conferencia inaugural: De eso que llaman interculturalidad: Reflexiones políticas, epistémicas y pedagógicas. Seminario: Diversidad cultural e interculturalidad: Perspectivas políticas, epistémicas y pedagógicas (págs. 1-15). México: INIDE.



- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm. 1, enero-junio, 121-143.
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México. (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos* Año 37 • número 2 • julio - diciembre, 85-102.
- Yurén T. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En Yuren, T., et. al. (coords). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación docente*. Barcelona: Pomares.