


Soledad María del Mar Britos

***Los procesos de formación del ser docente desde la
reconstrucción biográfica***

Carrera: Especialización en Docencia Universitaria

Fecha: 27/03/2024

Licencia:  [Deed - Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0
International - Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Cita recomendada: Britos, S. M.M. (2024). *Los procesos de formación del ser docente desde la reconstrucción biográfica* [Trabajo final de posgrado] Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de Rafaela. Repositorio Institucional Digital UNRaf

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DEL SER DOCENTE DESDE LA RECONSTRUCCIÓN BIOGRÁFICA

Estudiante/Autor: Soledad Britos

Directora: Lic. Silvina Smith

Co-Director: Dr. Nicolás Gerez Cuevas

Trabajo Final para optar por el grado académico de
Especialista en Docencia Universitaria

Fecha: Marzo del 2024

“Por eso al intentar un acercamiento a la comprensión de las prácticas de enseñanza, no sirven las miradas uniformes, ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que, en este sentido, se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico”

Jorge Steiman

RESUMEN

El siguiente Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria tiene por finalidad indagar, en el espacio Práctica Docente IV: Residencia: El Rol Docente y su Práctica, a través de un Proyecto de Intervención Educativa, sobre cómo los estudiantes del Profesorado de Matemática construyen sus concepciones sobre el Ser Docente, en su tránsito por la formación profesional, en un instituto de educación superior de la ciudad de Rafaela. Se presentan a lo largo de este trabajo, por un lado, una contextualización de la formación en la práctica docente, los antecedentes y un marco teórico referencial que permite pensar esta problemática y por otro, una propuesta de intervención educativa tendiente a generar acciones que permitan la reflexión de las prácticas de enseñanza de la Matemática, a través de la escritura de Biografías de Formación y la formulación de propuestas nuevas acordes a las tendencias en Educación Matemática, que acompañen los desafíos educativos actuales.

CONTENIDO O ÍNDICE

Introducción.....	4
Primera parte: Delimitación del tema y/o problema para abordar	5
a) Presentación.....	5
b) Caracterización del contexto.....	6
c) Algunas particularidades a tener en cuenta.....	13
d) Antecedentes.....	14
e) Marco Teórico.....	17
Segunda parte: Descripción de la Estrategia Metodológica.....	37
a) Presentación.....	37
b) Objetivos de la propuesta de intervención.....	37
c) Actores intervinientes.....	38
d) Líneas de acción.....	38
e) Estrategias de evaluación de la propuesta.....	42
A Modo de Reflexión Final.....	44
Referencias Bibliográficas.....	46

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo se presenta como la instancia final de la Especialización en Docencia Universitaria. En la misma se analizaron desde diferentes campos disciplinares problemáticas que permiten un abordaje integral de la enseñanza en instituciones de nivel superior y universitario.

En este caso se optó por realizar un Proyecto de Intervención Educativa, cuyo objetivo es presentar una propuesta que permita generar nuevas miradas y formas de trabajo por parte de los estudiantes, con la finalidad de mejorar el trabajo en la Práctica Docente IV del Profesorado de Matemática en el Instituto Superior del Profesorado de la ciudad de Rafaela.

En los últimos años se han observado dificultades en los estudiantes en la formulación de sus planificaciones. Las mismas surgen al momento de presentarles a sus propios alumnos alternativas de enseñanza que superen las clases expositivas y la posterior resolución repetitiva de ejercicios, para dar lugar a actividades de producción e investigación. Por este motivo, este Proyecto de Intervención tiene como objetivo indagar sobre cuáles son los supuestos que subyacen en sus propuestas originales, intentando revisarlos desde la escritura de sus biografías de formación a partir de narrativas, y cuáles podrían ser las vías o caminos que les permitirían generar propuestas de enseñanza alternativas superadoras. A tal fin, se sugiere contrastar el abordaje del tema de su práctica con otras alternativas para el desarrollo del mismo, promoviendo de este modo no solo la necesidad de actualización, sino la incorporación de nuevos recursos didácticos vinculados con el uso de tecnologías digitales.

De esta manera, se intenta generar en la carrera una impronta de revisión e investigación de la propia práctica docente, a partir de la cual se puedan pensar desde la Didáctica de la Matemática, nuevos dispositivos de enseñanza que acompañen las trayectorias actuales de los estudiantes de las escuelas secundarias.

PRIMERA PARTE: DELIMITACIÓN DEL TEMA Y/O PROBLEMA PARA ABORDAR**a) Presentación**

Durante el cursado de la Especialización en Docencia Universitaria, fueron surgiendo muchos interrogantes sobre el impacto que tuvo la formación docente personal y de mis estudiantes que se preparan para esta profesión. Aparece recurrentemente la pregunta sobre los “efectos” que la preparación en el nivel superior tiene sobre los futuros docentes, siempre sobre la base de la premisa que sostiene que en algo se reconfiguran las subjetividades de los estudiantes, recuperando aspectos centrales aprendidos a lo largo de la carrera. Pero también se hacen visibles las marcas o huellas que dejó el paso por la escuela en los futuros docentes, las mismas serían el producto de lo aprendido de los “buenos o malos” profesores y aparecerían en los primeros años de la formación en las escrituras de las Biografías Escolares.

Si bien no es posible desconocer las marcas que aparecen en las Trayectorias Escolares de los futuros docentes producto de su paso por la escuela secundaria, la mirada estará puesta en las transformaciones que experimentan los estudiantes de nivel superior en su paso por la formación inicial y las prácticas de residencia en las Escuelas Asociadas.

Sobre estos interrogantes me surge la inquietud de generar un Proyecto de Intervención Educativa, como actividad teórico-práctica que intente abordar o resolver una situación particular proponiendo medios o alternativas, que puedan develar algunos de los siguientes interrogantes: ¿cómo construyen los estudiantes a lo largo de la carrera sus concepciones sobre el “Ser Docente”?, ¿qué experiencias viven en la formación para favorecer la construcción de dichas concepciones?, ¿qué actores institucionales contribuyen?, ¿qué acciones ejecutadas desde la Formación Docente y desde la Práctica contribuyen? y ¿cómo aparecen estas concepciones en la escritura de sus Biografías de Formación?

Así surge el siguiente proyecto, con la finalidad de indagar, a través de narrativas, la construcción de las concepciones sobre “El Ser Docente de matemática”

de los estudiantes de la materia Práctica Docente IV, del Prof. de Matemática, en el Instituto Superior del Profesorado N°2, de la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe.

b) Caracterización del contexto:

El contexto en el que se sitúa el siguiente Proyecto de Intervención, se da en el marco de la cátedra de Práctica Docente IV del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, del Instituto Superior del Profesorado N°2 “Joaquín Víctor Gonzales”, de la ciudad de Rafaela, provincia de Santa Fe.

A partir de la década de 1960, y bajo la influencia de las ideas del “Capital Humano”, se comienza a pensar la educación como un elemento central para el desarrollo social y progreso personal de los individuos. En este contexto, y por la impronta de las pedagogías desarrollistas, que impactaron a nivel nacional y regional, el por entonces director de la Escuela Normal N°4 “Domingo de Oro” considera la imperiosa necesidad de formar docentes en el nivel superior, que pudieran atender las demandas de las escuelas primarias y secundarias de la ciudad y la región.

Pasaron algunos años, luego de avances y retrocesos en la gestión; el 14 de abril de 1964 el Instituto Superior del Profesorado N°2 “Joaquín Víctor González” inicia sus actividades con tan sólo tres especialidades: Castellano y Literatura, Matemática, Física y Cosmografía y Ciencias de la Educación, siendo una de las instituciones pioneras en la formación docente de Rafaela, el departamento Castellanos y la región.

En la actualidad es el segundo Instituto más grande de formación docente de la provincia de Santa Fe. Cuenta con 11 Profesorados de Educación Secundaria en: Biología, Lengua y Literatura, Matemática, Geografía, Inglés, Historia, Ciencias de Educación, Artes Visuales, Música, Física y Ciencias de la Administración. Cuenta también con Profesorados de Educación Primaria, Inicial y Educación Especial y 4 Tecnicaturas: Gestión de las Organizaciones, Desarrollo de Software, Logística y Enfermería. Asisten a la institución un total de 1429 estudiantes; funciona en los

turnos: mañana, tarde y noche. Posee desde el año 2013 un edificio propio, ubicado en barrio Parque Ilolay, que fuera construido con aportes nacionales y provinciales, en un lote donado por los entonces dueños de la fábrica láctea local Ilolay.

Entre las primeras carreras ofrecidas por la institución, se encuentra la formación de profesores de matemática. Entre los años 1967 y 1968 se recibieron los primeros egresados con el título de Profesores en Matemática, Física y Cosmografía. Con el devenir de los años, y con los cambios en los diseños curriculares, hubo sucesivas ofertas de educativas diferentes. En 1990 se llamó Profesorado de Matemática y Computación, en 1995 Profesorado de Matemática y Física, en 2005 Profesorado de Matemática.

Desde el año 2015, la carrera cuenta con un nuevo diseño curricular, con el nombre de Profesorado en Educación Secundaria en Matemática. Tiene una duración de 4 años y exige como condición para el ingreso tener estudios secundarios completos. A partir de la Ley de Educación Nacional (LEN N°26.206/06), y ante la necesidad de revisar la formación docente, la provincia de Santa Fe inicia un recorrido en la revisión de los Diseños Curriculares de varias carreras. Estos cambios se enmarcan, entre otras, en las siguientes normativas: el Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N°23/07), los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Res. CFE N°24/07) y las Titulaciones para las carreras de Formación Docente (Res. CFE N°74/08 modificatoria Res. CFE 183/12).

El diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática, de la provincia de Santa Fe, consta de tres campos: la Formación General, la Formación Específica y la Formación Práctica.

El campo de la Práctica, espacio en el que se encuentran las materias en las que se desarrollará el proyecto de intervención, cuenta con 4 (cuatro) espacios, uno por cada año de la carrera. En el primer año, en el marco de la Práctica I, aparece como eje de contenido la deconstrucción y reconstrucción crítica de experiencias biográficas y modelos internalizados vinculados a la educación y al campo de la Matemática. El

diseño curricular presupone la escritura de la biografía escolar como instrumento objetivante de experiencias vividas por los sujetos en su trayectoria escolar, siendo importante reflexionar sobre qué cuestiones han resultado altamente significativas en su paso por la escolaridad obligatoria y han impactado en la elección de la carrera docente.

Para su realización, los docentes de la práctica, solicitan primero, la lectura individual del texto de Alliaud (2003) extraído de: “La Biografía Escolar en el Desempeño de los Docentes”. A continuación, de manera individual, se solicita la escritura de un texto en primera persona de no más de dos carillas realizado en computadora con especificaciones de estilo precisas. El mismo debe narrar las experiencias más significativas en el marco de la Educación Formal (todos los niveles), teniendo en cuenta que la Biografía Escolar es un relato en el que se identifican huellas, marcas de la enseñanza de sus maestros y profesores que podrían haber configurado su modelo de docente. Se espera que en la narrativa aparezcan lugares, personas, momentos, acciones de los docentes, comentarios y formas de enseñanza, como así también sus acciones como estudiantes y la interacción con sus compañeros, recuperando, si es que hay, algún docente en especial que marcó profundamente la elección de la carrera. El plazo para la escritura y entrega es de dos clases. Es el primer trabajo práctico y dado que la materia se encuentra dentro del campo de la práctica y que uno de los requisitos para regularizarla o promocionarla, establecido por el Reglamento de la Práctica, es tener el 100% de los Trabajos Prácticos (TP) aprobados, se permiten hasta dos reescrituras del mismo. La calificación mínima para ser aprobado es de 6 puntos o más.

En el segundo TP, se les solicita a los estudiantes que generen una presentación multimedia dinámica de 10 minutos de duración que les permita compartir su Biografía Escolar con el resto de la clase. La misma debe incluir fotografías significativas para su biografía (por lo menos 5), imágenes, videos (opcional), música. Para realizarla, deben tener en cuenta la última versión corregida y aprobada del TP 1.

La forma de trabajo será individual y se valorará el lenguaje oral acorde a la situación académica: fluidez y claridad; y el recurso tecnológico, que sea adecuado al objetivo de la actividad.

En Práctica Docente II se aproxima a los estudiantes a la realidad de la escuela secundaria, como institución social y educativa situada, producto de una historia, en donde ocurre cotidianamente el enseñar y aprender. Los estudiantes, mediante instancias de observación y análisis de situaciones de enseñanza, identifican las tramas sociales en las que se inscribe la escuela, analizan la convivencia escolar, los proyectos y las prácticas institucionales, lo que permite su deconstrucción. Los estudiantes se insertan en las Escuelas Asociadas, escuelas de educación secundaria de la ciudad, a partir del mes de septiembre de cada año, haciendo 14 horas de observaciones *in situ* en función de una guía que construye el propio curso en compañía de las docentes de la práctica, contando de esta manera con aspectos o elementos a observar. Las principales cuestiones sobre las que se hace hincapié se dividen en dos grupos. Las primeras, relativas a la situación de enseñanza: contenidos, estrategias de enseñanza del docente co-formador -el que brinda el espacio, profesor de la escuela secundaria- y convivencia en el aula. Las segundas, vinculadas con la institución educativa: recreos y organización espacial, historia, organización de los actores, modalidades, ubicación, características y población. Al finalizar las observaciones, los estudiantes deben presentar un informe final.

En la Práctica Docente III se realizan, en parejas pedagógicas, observaciones y prácticas docentes en escuelas secundarias. Esto permite comprender la enseñanza en el aula, enmarcada tanto en un contexto institucional como social y político. Se diseñan y desarrollan propuestas de enseñanza, también se lleva a cabo un proceso de análisis y reflexión sobre las mismas.

Se inicia el cursado de la materia trabajando sobre la presentación de los estudiantes, describiendo tanto el contexto personal como las trayectorias al interior

de los talleres de práctica docente. En un segundo momento, se aborda la lectura y análisis guiado por preguntas reflexivas del diseño curricular para la educación secundaria de la provincia de Santa Fe, en el espacio curricular Matemática. En un tercer momento, se les solicita a los estudiantes que elaboren una planificación anual, siguiendo determinados lineamientos teóricos que definen los componentes. En cuarto lugar, los estudiantes deben elaborar la planificación de una clase de 80 minutos, que se denomina *microclase*. La misma debe ser puesta en práctica en el aula del Taller, ante sus compañeros. Por último, los estudiantes se incorporan en parejas pedagógicas a las Escuelas Asociadas con la finalidad de observar 12 horas de clases, para lo cual cuentan con una guía de preguntas vinculadas con: el contexto, las dinámicas de clases y las propuestas del co-formador. De lo observado tienen que hacer un informe, que antes de ser presentado por escrito se socializa con el resto del curso, compartiendo experiencias comunes que servirán al momento de realizar la planificación. El informe de las observaciones conlleva también una reflexión de lo que se considera importante, para continuar con el siguiente paso que es la escritura conjunta de la planificación de 10 horas de clases. Si bien cada practicante es responsable de lo que sucede en su aula durante sus prácticas, se encuentra junto a su par pedagógico, quien lo asiste y ayuda ante cualquier eventualidad.

Por último, la Práctica Docente IV, espacio en que se inscribe el presente proyecto de intervención, se encuentra en el cuarto año de la carrera. Articula espacios de la formación general, de la formación específica y de la práctica. El carácter integrador de este espacio, al interior del diseño curricular, posibilita la convergencia de contenidos y saberes que sirven de base en la construcción de la propuesta metodológica y en las prácticas áulicas que los futuros docentes llevan a los espacios en las Escuelas Asociadas, aquellas escuelas secundarias en las que se desarrolla la práctica IV.

La práctica docente, social e intencionada, es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, determinados por el contexto, con resultados en

gran parte imprevisibles (Edelstein, 2000). Las residencias, como espacios en que los estudiantes “habitan” las escuelas secundarias, se presentan, en esta coyuntura, desde la complejidad de conjugar las realidades institucionales de las Escuelas Asociadas, las experiencias del docente co-formador, y los conocimientos teóricos y prácticos de los practicantes, ambos provenientes de la trayectoria escolar y de los campos de formación.

El campo de la práctica, que acompaña y articula a las demás áreas como eje integrador, pretende garantizar la formación de un futuro docente dispuesto a emprender la tarea de transmitir un conocimiento de la matemática socialmente válido, en el marco de una práctica pedagógica situada. El propósito que se persigue con esta formación práctica es que los estudiantes se apropien de habilidades, producto de la conjugación de experiencias anteriores y conocimientos adquiridos, que posibiliten la profesionalización docente como condición necesaria para la inserción en el sistema educativo.

Los docentes de la práctica tienen como labor fundamental, formar sujetos críticos de las realidades en las que se inscriben, con la posibilidad de intervenir en las mismas desde las habilidades adquiridas en la formación. Esto requiere de conocimientos propios del campo disciplinario, en este caso de la Matemática, y de herramientas provenientes de distintos campos para aproximar ese conocimiento a las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes a los cuales va dirigida la enseñanza.

Es fundamental que los practicantes reflexionen en forma continua acerca de su intervención en las Escuelas Asociadas. Esta reconstrucción crítica de la propia experiencia pone en tensión las acciones y decisiones, tanto en la escritura de la planificación como en el desarrollo de la práctica misma. Un docente reflexivo revisa constantemente sus propósitos, sus desempeños y sus saberes, indaga e intenta comprender cuáles fueron sus aciertos y sus errores, intentando generar propuestas pedagógicas alternativas.

Durante la primera parte del año se propone la revisión y discusión de materiales teóricos abordados en la carrera, incluyendo además el análisis de fortalezas y debilidades detectadas en el trayecto de práctica. Los estudiantes deberán elaborar un Plan Anual del espacio Matemática del nivel secundario teniendo en cuenta el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, tomando una posición personal tanto del enfoque epistemológico, como de las perspectivas de la enseñanza y del aprendizaje. En un segundo momento, deberán planificar y socializar ante sus compañeros una clase de 80 minutos de un tema elegido del Plan Anual confeccionado (*microclase*). Se reflexionará sobre la experiencia de manera conjunta.

Por otra parte, en esta primera parte del año se produce el ingreso de los practicantes a las Escuelas Asociadas. Se les solicitará que, utilizando herramientas tales como la observación y registros de clases, vayan elaborando una aproximación diagnóstica que permita identificar características propias de la institución y del grupo de alumnos. Este diagnóstico, que se construye sobre la observación de 20 horas de clase, servirá de base para la construcción de la propuesta metodológica, que se elaborará sobre la base de los contenidos a ser enseñados, estipulados por el docente co-formador. La planificación de la unidad curricular deberá detallar: una fundamentación teórica general, una fundamentación específica de los contenidos de la Matemática a enseñar, los diagnósticos institucionales y grupales y el desarrollo de las clases, incluyendo recursos tecnológicos, resolución de los ejercicios e instancias de evaluación.

En la segunda parte del año el practicante se hará cargo del aula desarrollando su planificación. Este proceso, que constará de 24 horas de práctica, será acompañado por las docentes de práctica junto con el docente co-formador. Al finalizar cada clase se le solicitará al estudiante la escritura de un diario de ruta en el que narrará todo aquello que tenga que ver con las vivencias y propuestas realizadas, lo que sintió durante la experiencia de aula en sus diferentes momentos, los aspectos que considera

que debieran reconsiderarse para lograr un mayor profesionalismo, la relación con los alumnos y con el docente co-formador.

Para finalizar se le solicitará al futuro docente una reflexión sobre su práctica, que reconstruya críticamente sus experiencias, pensando para esto categorías de análisis que tengan como base lo didáctico, metodológico y conceptual. A tal fin, se sugiere describir las debilidades y fortalezas de la propuesta diseñada, teniendo en cuenta y fundamentando los aspectos que fueron valorados como significativos, lo que modificaría, pensando alternativas para superar las falencias detectadas, haciendo un balance de los aportes de la formación académica recibida hasta el momento en el desarrollo de las experiencias de enseñanza, como así también de los aspectos que se deberían modificar.

Una vez aprobada la práctica y presentada la carpeta con todos los elementos antes descriptos, los estudiantes presentarán ante sus compañeros su coloquio final, de 30 minutos, en el que acompañados de una presentación multimedia podrán contar su experiencia y la reflexión crítica que hicieron de la misma.

c) Algunas particularidades a tener en cuenta:

En la caracterización del contexto se describieron algunas cuestiones generales relacionadas con la institución en la que se desarrollará este proyecto de intervención y se definieron características actuales del Campo de la Práctica. Es oportuno describir algunas particularidades que hacen a la contextualización de las prácticas docentes de residencia de los estudiantes del Profesorado de Matemática de dicha institución. Como se dijo anteriormente, en el último año de la carrera los estudiantes se incorporan en las Escuelas Asociadas, en una primera instancia para realizar observaciones participantes y más adelante para dictar sus clases (las prácticas de residencia). El Reglamento de Práctica Docente Marco, que regula el funcionamiento de las mismas a nivel provincial, establece en su Título 1, Art. 2°, que “Todas las

instituciones del Sistema Educativo Provincial [...] deberán estar disponibles como espacios de práctica para los/as estudiantes que cursen carreras en los Institutos de Educación Superior”. Es usual que los directivos depositen su confianza, para la tarea de co-formación, en docentes con muchos años de experiencia en la enseñanza de la Matemática y que se encuentran en sus últimos años de trabajo. Si bien los docentes experimentados se constituyen siempre en un buen sostén para los practicantes, sería deseable que también se pudiesen concretar prácticas en cursos a cargo de docentes con formación más reciente. Esta experiencia sería valiosa y enriquecedora, a la vez que facilitaría la incorporación de estrategias de enseñanza acordes con las tendencias actuales en Educación Matemática.

d) Antecedentes:

El primero de los trabajos que retomo como antecedente el artículo de Delorenzi (2007), en el que la autora se pregunta si la Biografía Escolar es determinante, o el punto de partida, de la Práctica Docente. Describe la Práctica Docente como una preocupación permanente en la formación inicial de los futuros docentes, en la que intervienen un sinnúmero de variables y dimensiones. Plantea que es pertinente tomar la Biografía Escolar en la reconstrucción de la Práctica Docente durante la formación inicial, sosteniendo que la formación docente no debería ser pensada a partir de una impronta formal que remite a la ausencia de lo cotidiano escolar, sino como un proceso que articula las prácticas de enseñanza y de aprendizaje: “En principio como práctica de enseñanza que supone cualquier proceso formativo, y también como apropiación de la tarea docente, de cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizar dicha práctica” (Delorenzi, 2007, p.2).

Desde esta perspectiva, la práctica docente es parte de un proceso de formación, del practicante, históricamente situado. Por lo tanto, es necesario hacer una reconstrucción del mismo a través de las biografías escolares, las cuales “representan la expresión de elaboración de la identidad en un contexto social, cultural y político

determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos” (Delorenzi, 2007, p.5). La autora ha observado que los trabajos de escritura de Biografías Escolares han permitido identificar las tradiciones de formación, que operan de manera inconsciente en los futuros docentes, haciéndolos conscientes, para constituirse en el punto de partida de la reflexión sobre aquellos aspectos que puedan servir para la construcción de su práctica: “se puede señalar que ciertas formas de comprender el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, la evaluación, se traducen en las acciones áulicas en la fase interactiva” (Delorenzi, 2007, p.5).

El segundo de los trabajos que retomo como antecedente de la experiencia formativa de los practicantes es la investigación de Alvarez, Porta y Sarassa (2010). La misma aborda el impacto que han tenido los docentes memorables en las prácticas de los buenos docentes. Si bien mi trabajo de intervención apunta a una reconstrucción biográfica de los procesos que les permitieron a los estudiantes de profesorado de matemática construir sus concepciones sobre el Ser Docente mediante narrativas, no puedo dejar de lado el hecho de que mucho de lo que los estudiantes recuerdan de su paso por la escuela, y que describen en sus Biografías Escolares en el primer año de la carrera, tiene como elemento central “las huellas permanentes” de los docentes memorables en la conformación de sus identidades. Es interesante, cómo los autores indagan sobre la presencia de los docentes memorables a partir de investigación biográfico-narrativa:

La perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio. (Álvarez, Porta y Sarassa, 2010, p. 164).

Desde esta perspectiva aparecen aspectos personales, pero también sociales y culturales que estarían determinados por la subjetivación de aquellas vivencias de la vida escolar, que suelen ser relatadas por los estudiantes.

En tercer lugar, retomo la investigación de Sgreccia, Cirelli y Vital (2016), sobre las cualidades de profesores de matemática recordados como buenos por los futuros docentes del área. La misma indaga sobre el recuerdo que los estudiantes tienen de las “mejores cualidades” de los docentes de Matemática durante su escolaridad, aquellos que fueron memorables. De este modo, las autoras recuperan la importancia de la biografía escolar para la construcción del conocimiento sobre la profesión docente. Las cualidades, de estos docentes, estuvieron basadas en cinco supuestos: lo que motiva a los estudiantes, las formas de preparar las clases, la manera de dirigirlos, el trato a sus alumnos y los instrumentos de evaluación. Desde la perspectiva de las autoras, la formación inicial cumple dos funciones: por un lado, genera conocimientos que servirán de sustento para la acción docente, pero por otro, devela aquellos modelos docentes interiorizados en la trayectoria escolar de los estudiantes del profesorado. En este punto resulta significativo, objetivar aquellos supuestos subyacentes que aparecen, intentar primero ponerlos en palabras a través de la biografía escolar, para más tarde poder reflexionar sobre los mismos.

Por último, recupero también como un antecedente de este proyecto, la investigación realizada por Branda y Muñoz (2017), en la Universidad Nacional de Mar del Plata, sobre estudiantes y docentes del Profesorado de Inglés. En este marco, las autoras realizaron entrevistas en profundidad a profesores noveles, a los pocos años de haberse graduado. Consideran a la docencia encuadrada en un doble marco: el personal, constituido por el mundo afectivo y profesional; y el social, en el que aparecen aspectos contextuales, como: lo institucional y acontecimientos macro sociales. Cuando fueron entrevistados los docentes, dejaron salir a la luz sus biografías escolares y profesionales. Aparece nuevamente la vida escolar como una fuente de experiencia personal, en un entramado con la formación profesional. Retomando el

aporte de Sennett (2009), las autoras analizan la docencia como una labor artesanal: “Ser un artesano implica, en un sentido más amplio, un continuo monitoreo de las propias prácticas al servicio del crecimiento y el desarrollo profesional” (Branda y Muñoz, 2017, p.3).

Branda y Muñoz (2017), describen a las historias que los practicantes viven en las escuelas, como una fuente de experiencias que dejarán indefectiblemente marcas, que más tarde se manifestarán en el desempeño profesional y las prácticas de la enseñanza de los docentes noveles. Desde la perspectiva de las autoras se advierte la necesidad de que los “futuros docentes” desarrollen la capacidad de reflexionar sobre las influencias del contexto, en la búsqueda de nuevos caminos que les permitan “despegarse” de la impronta dejada por el marco social, ligado al mundo institucional en el que transcurren sus prácticas y al contacto con otros docentes, constituyéndose de esta manera su propio ser docente.

e) Marco teórico:

La escuela como institución social, acompaña a los sujetos a lo largo de su vida. Si existe un espacio sobre el cual muchos pueden dar cuenta porque en algún momento lo han transitado, es este. A partir de esta experiencia previa sobre el trabajo docente, Jackson (2002) analiza la creación de un sentido escolar previo a su formación sistemática:

A partir del primer día de esa experiencia, comenzamos a acumular conocimientos sobre los docentes y su trabajo. Para el momento en que completamos nuestra escolaridad, hemos tenido miles de contactos cara a cara con docentes. Esa prolongada relación, que da por resultado lo que podría llamarse un “sentido escolar”, lleva a muchos a creer que también ellos, aun sin ser docentes tienen una idea bastante clara de lo que implica la tarea docente

en cuanto a conocimientos y aptitudes. Pueden llegar incluso a alegar que ellos mismos serían capaces de enseñar bien, si tan sólo se lo propusieran. Por otra parte, aun cuando la escolaridad formal es sin duda la principal fuente de esas nociones, no es de ningún modo la única (Jackson, 2002, pp. 18 y 19).

Los estudiantes de primer año del Prof. de Matemática del Instituto Superior del Profesorado N° 2 de la ciudad de Rafaela, suelen reconocer en sus Biografías Escolares, a docentes que impactaron en sus trayectorias escolares, y que de alguna manera los llevaron a elegir la carrera. Esos profesores son, para Fenstermacher (1989), docentes memorables que han sido los generadores de buenas enseñanzas. Pero ¿qué entendemos por buena enseñanza? Aquella que:

... acuerda con principios de instrucción defendibles y racionalmente sólidos, cuyo contenido está de acuerdo con los estándares disciplinares de adecuación e integridad, y emplea métodos apropiados para la edad de los alumnos con la intención de que éstos mejoren su competencia respecto del contenido enseñado. (Álvarez, Porta y Sarassa, 2010, p. 162).

Los estudiantes, se identificarían con aquellos docentes que fueron memorables, reconociendo el valor tanto educativo como afectivo que tuvieron sobre ellos, pero sobre todo proyectando en los mismos aquellos deseos sobre ser docentes. Esta construcción, si se quiere personal, se constituye al inicio de la carrera en una concepción sobre la profesión, que como tal está impregnada de subjetividades y que muchas veces dista de la realidad, producto de particularidades propias del momento socio-histórico. Se confunde muchas veces, la idea de que, por haber sido estudiantes del nivel, podemos conocer de qué se trata la profesión docente. Estas concepciones que aparecen al inicio de la carrera son las que se reconstruyen por parte de los

estudiantes a través de la escritura de la Biografía Escolar. En la misma se traducen aquellas cuestiones que resultaron significativas en el recorrido escolar:

Según Quiroga, somos el punto de llegada de una trayectoria de aprendizajes, en la que hemos ido construyendo un modelo interno o matriz de encuentro con lo real. Las condiciones en las que se desarrolló la escolaridad dejan huellas, con las que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos; conformamos hábitos. (Alliaud, 2003, p. 21).

Esta “experiencia formativa”, que se intenta reconstruir a través de la escritura de la Biografía, como recorrido del paso por la escolaridad, se constituye en el soporte desde el cual se integrarán con posterioridad los saberes pedagógicos aportados en la formación docente, suponiendo que esto puede ocurrir como posibilidad ante una intencionalidad en la enseñanza. Es en este punto, en el que cabe preguntarse: ¿qué aportes hacen a la construcción del futuro docente la formación general, la formación específica y la práctica? Al respecto Sanjurjo (2009) plantea, que en la formación los docentes nos apropiamos de teorías y creencias, que pasando de conocimientos del sentido común a científicos producto de conceptualizaciones teóricas, se terminan conformando en conocimientos si se quiere personales. Y como propios, estos saberes tienen un alto impacto en la formación. Es por esto que debemos pensar: “reflexivamente la biografía escolar y los procesos socializadores,... utilizar dispositivos de formación que generen mayor impacto que los aprendizajes realizados en la formación inicial y durante todo el desarrollo profesional”. (Sanjurjo, 2009, p. 37).

Uno de los principales interrogantes que surgen en los primeros momentos de la formación de los estudiantes del profesorado, es conocer qué construcciones traen sobre la profesión. Es inevitable afirmar que mucho de lo que saben es producto de un proceso socializador dentro del espacio del aula y al interior de todo un sistema educativo, desde los 5 años de vida. Los sujetos se incorporan desde edades

tempranas a la vida escolar, aprendiendo no sólo los contenidos explicitados en el curriculum, sino también otros “saberes” propios de las instituciones en las que se forman:

Sin proponérselo de manera consciente, el maestro inculca otro tipo de contenidos que tienen que ver con la regulación de la conducta: normas, actitudes y valores. Esto ocurre, necesariamente, porque cada maestro tiene su propia manera de presentar los contenidos del programa, de acuerdo a su idiosincrasia particular y la forma en que ha definido la situación. El lenguaje, los gestos, los modales, etc., del maestro, tanto como la forma en que trata a los niños, los ejemplos que utiliza para ilustrar un tema, los comentarios que realiza frente a determinadas reacciones de sus alumnos o respecto de los contenidos del programa, en síntesis, todas sus conductas, reflejan el grupo social al que pertenece y las pautas en las que él mismo ha sido socializado. En definitiva, aun cuando no se lo proponga de manera explícita y tampoco sea consciente de ello, está llevando a cabo una tarea de inculcación que responde a su propia concepción del mundo y a sus actitudes frente a la vida. (Brígido, 2008, pp. 111 y 112).

Existiría desde esta perspectiva, una línea muy fina y sutil que definiría qué tanto se puede aprender en relación a lo que ya se conoce sobre la actividad docente. Aquí nos preguntamos entonces: ¿qué lugar le cabe a la enseñanza, es decir a la formación docente, si todo lo que el futuro profesor ya sabe sobre este trabajo? Si pensáramos de esta manera, no existirían motivos para que los profesores estudiaran durante 4 años. Pero en cambio, como se parte del supuesto de que la formación de “buenos docentes” se basa en una relación dialéctica en la que se conjugan la reconstrucción de

lo aprendido, por un lado y la reflexión a la luz de teorías, por el otro, es que creemos que se puede aprender a enseñar, o puesto en otras palabras que se puede reaprender si es que ya se sabe cómo supuestamente se debe hacer.

Cuando Bain (2007), escribe sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios, plantea sus conclusiones en función de seis categorías: lo que saben y entienden los mejores profesores, la forma en que preparan su docencia, lo que esperan de sus estudiantes, cómo los tratan y cómo comprueban su progreso y evalúan sus resultados. Lejos de dejar un listado de recomendaciones para ser un buen docente, se analiza la práctica desde un conjunto de variables en las que se conjugan aspectos, didácticos: tales como las formas de enseñanza y la evaluación de los resultados, como así también aspectos psicológicos que tienen que ver con las estrategias emprendidas para promover en los estudiantes aprendizajes significativos, atendiendo a sus necesidades e intentando resolver sus dificultades: “Precisamos comprender la forma de pensar, las actitudes, los valores y los conceptos que están detrás de obras maestras de la docencia, observar cuidadosamente las prácticas, pero tras ello empezar a digerir, transformar e individualizar lo que vemos”. (Bain, 2007, p. 16).

En síntesis, los autores reseñados nos ofrecen nociones que nos permiten afirmar que la reconstrucción desde la Biografía Escolar, sería el instrumento que funcionaría como disparador en la recuperación de aquellos recuerdos que el estudiante trae a la memoria de su paso por la escuela. Allí, puede evocar no sólo momentos, sino personas que han generado marcas duraderas y perdurables. Esas marcas, no siempre guardan recuerdos de “buenos docentes” o “profesores memorables”; generan también modelos de los que se quiere “escapar”, porque representan todo lo que no se quiere ser como futuro profesor. Estos rastros, que se hacen recuerdos, en tanto evocan momentos “difíciles”, juegan un papel fundante al constituirse en los desafíos, como obstáculos a superar en la práctica docente.

Desde esta perspectiva, podríamos preguntarnos: ¿cómo se construye esta práctica docente? En sus orígenes están todas aquellas experiencias aprendidas a través de los procesos de enseñanza en el contexto de la escuela, que por ser histórico, social, cultural e institucional, hace de la misma una práctica construida desde lo colectivo y regulada a través de normativas que responden a macro decisiones sobre el funcionamiento y sobre el qué enseñar: el currículum. Las definiciones sobre qué es lo que debe ser enseñado, son el producto de un entramado complejo de decisiones que se toman al interior de las instituciones educativas, en donde aparecen argumentos políticos, sociales, económicos, pero, por sobre todos epistemológicos con los que se valida qué conocimientos dentro de cada campo científico deben ser enseñados y qué jerarquía van a adquirir al interior del diseño curricular. Las instituciones educativas toman decisiones, dentro del marco legal del documento curricular, intentando atender a las demandas sociales en términos de conocimientos. En la actualidad, estas definiciones han cambiado notoriamente a las de hace algunas décadas, no sólo porque el conocimiento adquiere otras características si no porque el mundo en el que vivimos es diferente. Al respecto Bauman (2007) plantea, que el conocimiento en la modernidad sólida, poseía un valor perdurable, visibilizando a la educación como oferente de un bien duradero en el tiempo, constituyéndose en algo que debía conservarse:

La imagen del conocimiento reflejaba que el compromiso y la visión de la educación eran una réplica de las tareas que ese compromiso fijó en la agenda moderna. El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero... la educación debía encararse como la adquisición de un producto que, como las demás posesiones, podía y debía atesorarse y conservarse para siempre. (Bauman, 2007, p. 26).

La modernidad líquida, por oposición a la sólida, es definida por Bauman (2007), por el consumismo, entendiendo que el mismo no es sólo la acumulación de cosas, sino el breve goce, una satisfacción inmediata que hacen las personas de las mismas. Desde esta perspectiva el conocimiento formaría parte de uno de esos bienes cuyo uso si bien es inmediato, no es perdurable. Por lo tanto el “atractivo” de los saberes se pierde y hace que los mismos entren en desuso.

Ante esto, el desafío que se nos presenta es qué conocimientos serán “útiles” dentro de unos años, qué de lo que enseñamos hoy servirá en la formación del futuro profesional en un contexto de “modernidad líquida”, como el que plantea Bauman. A la complejidad de definir desde el punto de vista disciplinar qué de las ciencias es importante que nuestros estudiantes aprendan, se suma el desafío de pensar esa formación en un contexto tan cambiante, con prácticas educativas muchas veces más con características propias de la modernidad. “Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir semejante mundo”. (Bauman, 2007, p. 46).

Desde una perspectiva similar Lyotard (1997) plantea que el conocimiento no puede ser planteado, en este contexto, como un saber cerrado:

El saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir buenos enunciados denotativos, y también buenos enunciados prescriptivos, buenos enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiere a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos con exclusión de los otros. Permite al contrario buenas actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, valorar, transformar... De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una formación amplia de las competencias, es la única

forma encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencias que lo contribuyen. (Lyotard, 1997, p.39).

La complejización educativa se debe a cambios radicales en el conocimiento, los mercados laborales cada día más demandantes de determinadas competencias y de las formas de acceder al mismo. Frente a esto, las instituciones educativas se plantean el desafío de desarrollarse y transformarse en la complejidad, pero lo hacen en el marco de condiciones preexistentes que les impiden cambios que puedan seguir el ritmo de las demandas políticas, sociales, económicas pero por sobre todo educativas. Frente a los desafíos entorno al conocimiento, aparece otra cuestión central en el análisis al interior de las escuelas secundarias en Argentina: el crecimiento de la matrícula, producto de la obligatoriedad promovida a partir de la Ley 26.206. Este crecimiento supone la aplicación del derecho a la educación secundaria para muchos estudiantes, pero plantea nuevos desafíos para las escuelas, que deben ocuparse de dar respuesta a nuevas necesidades. Estos desafíos implican pensar nuevas propuestas que atiendan las trayectorias educativas, indagando sobre qué pasa con los que se van, con los que no pueden con las demandas, con las imposiciones de un sistema pensado para otros tiempos, pero por sobre todo otra realidad social.

Cuando podamos comprender que el conocimiento a enseñar es producto de una construcción social, política y pedagógica, empezaremos a pensar en los procesos de transmisión del mismo, dado a través de la Enseñanza. Las prácticas de enseñanza, como prácticas sociales, se constituyen en el objeto de estudio de la Didáctica. El campo de conocimientos de esta disciplina joven es el producto del entrecruzamiento de diferentes teorías de las ciencias sociales: tales como la psicología, la sociología, la antropología, entre otras, que aportan al objeto de estudio porque contribuyen a explicar la complejidad del proceso de enseñar, en un vínculo casi indisoluble con el aprender.

Las prácticas de la enseñanza, como prácticas sociales, según Bourdieu (2007), suceden en el interjuego entre las condiciones sociales objetivas y el agente social que las produce:

Producto de la historia, el *habitus* origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historias, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el *habitus* el que asegura la presencia de experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden con más seguridad que todas las reglas formales, y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. (Bourdieu, 2007, pp. 88 y 89).

De esta manera el *habitus* servirá como un sistema de disposiciones que no sólo estructura sino que también es estructurante de las prácticas, y que el sujeto adapta, y en cierta forma subjetiva en su vida cotidiana.

Por su parte, para Sgreccia (2016) las prácticas profesionales articularían los diferentes campos de formación permitiendo que los estudiantes desarrollen habilidades, que son el producto de estas construcciones de un entramado complejo. Estas competencias les permitirían pensar situaciones de enseñanza situada y transformadora en el área de la Matemática, pudiendo además reflexionar sobre las mismas.

Es este el punto neurálgico, desde el que partimos para pensar que es necesario llegar a esa reconstrucción personal, a través de la biografía de formación, que se constituya como un insumo esencial al momento de pensar cómo cada estudiante la recupera. Una revisión de nuestras propias prácticas, en cuanto experiencias adquiridas, puede hacer explícito lo implícito, sumergidos en una actividad diaria, en la que validamos, supuestos teóricos y metodológicos arraigados. Somos, desde esta

perspectiva, un conjunto de experiencias, vividas como alumnos. Difícilmente, nos detenemos, a pensar y reflexionar, sobre ¿qué sostiene en el fondo de nuestro ser un conjunto de prácticas? Edelstein (2011) plantea la posibilidad de analizar dichas prácticas:

En otra clave de análisis, en relación con la problemática que se suscita en procesos que al convocar a la reflexión ponen en tensión cuestiones relativas a la subjetividad y, por ende, a la constitución del sujeto como sujeto social interesa recuperar el aporte de Bourdieu cuando refiere al auto socio análisis que permite un control reflexivo de la acción. Proceso en el cual el sujeto puede explicitar sus posibilidades y limitaciones, sus libertades y necesidades, contenidas en un sistema de disposiciones y, así, tomar distancia de ellas. Ponerlo en marcha significa explicitar y analizar la posición a partir de la cual se toman decisiones teóricas y prácticas; a partir de la cual se opta por una mirada sobre el mundo social; una manera de explicitar los problemas. Esto implica, según Bourdieu, básicamente objetivar el sujeto objetivante, tarea pertinente a todos quienes participan desde diferentes trayectorias y posiciones en este acto de reflexión. (Edelstein, 2011, p. 128).

El objetivo del siguiente proyecto de intervención tiene que ver con develar, en el espacio de la Práctica Docente IV y, a partir de la reconstrucción biográfica por medio de narrativas, como herramienta metodológica, los significados y sentidos de las experiencias formativas. Se intenta volver sobre los hechos del pasado, estableciendo una secuencia de hechos, personas, emociones y lugares que resultaron significativos, y que aparecen por algún motivo en el recuerdo:

Las narrativas son, entonces, un modo de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas porque son un modo de pensamiento y de organizar el conocimiento. Trabajar el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. (Caporossi, 2010, p. 14).

En el tramo final de la Formación Docente, cuando el estudiante ingresa como practicante a las escuelas secundarias, lleva consigo una trama de significaciones producto de su formación pedagógica-didáctica, pero también como resultado de aquellas experiencias que los fueron atravesando a lo largo de su vida personal y escolar. Es interesante que el estudiante se cuestione, qué trae consigo al inicio de la formación y qué adquiere en la misma, en una suerte de reconstrucción personal sobre “El Ser Docente de matemática”. La conformación de un “nuevo sujeto”, que se desempeñará, como profesional de la enseñanza en el ámbito escolar, el mismo en el que fue formado: “En el momento de inserción en el campo de la práctica profesional cuando los saberes de la acción docente... moviliza, resignifica y contextualiza los saberes y los valores adquiridos a lo largo de la vida estudiantil, familiar y cultural” (Álvarez, Porta y Sarassa, 2010, p. 33).

Pero, ¿cómo hacemos que nuestros estudiantes lleguen a la reconstrucción teórica de lo que vivieron? En un primer momento lo hacen a través de las biografías escolares, que se escriben en el primer año de la carrera, como un breve recorrido de aquellas vivencias que quedaron en la memoria de los estudiantes y que evocan lo vivido en el trayecto escolar. Este escrito, relata un proceso de historización del sujeto en un momento determinado, el primer año de la carrera. Que como tal, representa

un momento. La pregunta es ¿qué pasa después, durante la formación docente o en el transcurrir de la misma? Esto supone una opción teórica, que implica incorporar en el análisis de las narrativas categorías didácticas que permitirán profundizar el debate. Edelstein (2011) plantea que las mismas girarían entorno a tres grandes núcleos de problemas: 1) el debate siempre renovado sobre los conocimientos y saberes; 2) los dispositivos de formación; y 3) las condiciones institucionales en el proceso de formación.

Desde esta perspectiva el análisis derivaría, en primer lugar, en pensar sobre el qué enseñar. Entendiendo que el conocimiento es una producción social, resultado del entramado de decisiones sociales, pero también políticas y hasta institucionales, que llegan al aula en el formato de contenidos para ser enseñados, el curriculum. Pero que son el producto de definiciones que exceden, muchas veces, al practicante, que tiene que ver con que cuando se planifica, se plasman aspectos personales y por lo tanto subjetivos. Es importante reflexionar sobre: ¿qué pasa en torno a las decisiones que se toman sobre el qué enseñar?, ¿qué papel juega el docente en relación con esas decisiones? En relación a estas preguntas, Chevallard describe el entramado de relaciones que se conforman en torno a los sistemas didácticos:

Los sistemas didácticos son formaciones que aparecen cada año hacia el mes de septiembre: alrededor de un saber (designado originariamente en el programa). Se forma un contrato didáctico que toma ese saber cómo objeto de un proyecto compartido de enseñanza y aprendizaje que une en el mismo sitio a docentes y alumnos. El entorno inmediato del sistema didáctico está constituido inicialmente por el sistema de enseñanza... posee un entorno, que podemos denominar, si lo deseamos la sociedad “laica”, por contraste a una sociedad de expertos que es el sistema de enseñanza...en la periferia del sistema de enseñanza que denominamos sistema de enseñanza stricto sensu,

es preciso dar lugar a una instancia esencial para el funcionamiento didáctico, suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal... estamos aquí en la esfera donde se piensa en funcionamiento didáctico... En la noosfera... los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de enseñantes hasta el simple profesor militante), se encuentran directa o indirectamente... con los representantes de la sociedad (los padres de los alumnos, los especialistas de la disciplina que militan en torno de su enseñanza, los emisarios del órgano político). (Chevallard, 1991, pp. 28 y 29).

En este entramado de relaciones en torno al saber aparece el docente como “constructor” del saber a enseñar, que si bien se define en los documentos curriculares, producto de decisiones y negociaciones que suceden en otros ámbitos, obliga a pensar en la diversidad de enfoques desde los cuáles se puede interpretar un mismo conocimiento, lo que implica que los docentes puedan “producir” un nuevo saber a ser enseñado. Puede suceder que se presenten “incoherencias” en el saber, lo que haría que nos encontremos frente a una ruptura epistemológica, muchas veces no asumida y hasta negada por el docente. En este punto es imprescindible trabajar con los futuros docentes el concepto de vigilancia epistemológica. En el momento en el que el docente planifica y formula materiales para la enseñanza, construye un nuevo objeto a enseñar, diferente en cierta forma de aquel que se presenta en el punto de partida. Es en este momento, en el que el docente, quizás sin ser consciente de lo que implica, asume la creación de “algo nuevo” que guarde sentido con lo que le dio origen: “El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los

manuales, (...) ejerce su normatividad, sin asumir la responsabilidad –epistemológica- de este poder creador de normas” (Chevallard, 1991, pp. 52 y 53).

Por otro lado, Davini plantea que: “El plan de estudios es el punto de partida y el marco general, pero no es una camisa de fuerza ni un reglamento de obligaciones” (Davini, 2008, p. 168). A partir de esto deberíamos preguntarnos: ¿Cómo hacer que los documentos curriculares no se conviertan en un “chaleco de fuerzas?, ¿qué análisis pueden hacer de las propias situaciones de enseñanza y aprendizaje? Al respecto es importante destacar que si bien el Campo de la Formación General es imprescindible en la formación de los futuros docentes; los espacios curriculares de formación disciplinar son fundamentales, ya que todo profesor de Matemática lo primero que debe conocer para poder enseñar es la disciplina teórica.

Le quedan al docente intersticios en los cuales puede encuadrar su planificación sin correrse, desde el punto de vista epistemológico, de los conocimientos fundantes de la disciplina que enseña, debiendo explicitar teóricamente los fundamentos de su selección. Siempre situada en el contexto particular hacia la cuál va dirigida.

Por otra parte, los dispositivos de formación, tendrán que ver con las herramientas que fueran aprendidas en la formación, que como elementos teóricos, necesitan ser apropiadas y procesadas por los practicantes para poder pensar la enseñanza. La construcción metodológica será un elemento que cada practicante deberá formular para llevar su propuesta de enseñanza al aula. La enseñanza de esos saberes “a ser enseñados” necesita de una construcción metodológica, la misma: “está determinada por la naturaleza epistemológica del contenido y las características particulares de los alumnos/as que aprenden desdeñando así la posibilidad de considerar conceptualmente la existencia de un método único o un método generalizable a distintas situaciones de clase”. (Steiman, 2008, pp. 76 y 77).

Desde esta perspectiva la construcción metodológica se apoya en la estructura conceptual, por un lado, que se corresponde con el objeto de conocimiento, contenido

a ser enseñado, y por otro lado, con la estructura cognoscitiva del sujeto que aprende, el estudiante del nivel secundario:

El problema metodológico incluye la consideración de los fundamentos teóricos y de un conjunto de técnicas específicas pero en el contexto de la definición de los principios y procedimientos que permitan organizar y orientar el trabajo del profesor para promover el aprendizaje por parte de los estudiantes de un contenido curricular determinado. En otras palabras el problema metodológico es el problema de la organización de los elementos y actividades del proceso de enseñanza – aprendizaje de un modo tal que se posibilite la transformación de las estructuras subjetivas del alumno. En este sentido, el planteamiento metodológico es algo más complejo que una determinada teoría del aprendizaje; debe dar cuenta del proceso social (de transformación en los sujetos y en sus relaciones con los objetos) que se despliega en el espacio de la institución educativa”. (Furlán, 1978, pp. 62 y 63).

Los estudiantes del Prof. de Matemática deberán reconocer las singularidades, de las construcciones metodológicas, no sólo en relación con el grupo de estudiantes, sino también en relación a los saberes de la disciplina y la complejidad en la que el mismo se configura. El compromiso en la formación docente debe estar puesto, en preparar a los futuros docentes para pensar el proceso de transposición didáctica, corriendo al mismo del lugar que le asignaron durante mucho tiempo como “aplicador” de los saberes elaborados en otro espacio: “el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico... Su funcionamiento... supone que la “materia” (enseñantes, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares satisfaga ciertos requisitos didácticos específicos”.

(Chevallard, 1991, p. 16). Estos requisitos tendrán que ver con las transformaciones que sufra el conocimiento a ser enseñado, las mismas se generarán a partir de la posibilidad de constituir un nuevo conocimiento que “resguardando” los fundamentos teóricos del primero, el saber a enseñar, permita ser enseñado.

Por último, las condiciones sociales pensando desde una mirada amplia, y las institucionales, y más al interior del aula las que influyen en la construcción de situaciones didácticas de enseñanza en un contexto singular, serían las que determinarían las formas de transmisión del conocimiento. Hay una dimensión institucional que no se puede desconocer, la misma estaría atravesada por la institución de formación docente, que es el espacio en el que transita su formación el futuro docente y la escuela asociada, como espacio en el que se incorpora el estudiante para hacer sus prácticas. Las escuelas secundarias, tienen características particulares que dependen de la historia, la ubicación, el sector poblacional al que atienden, pero además contienen dimensiones que se vinculan con el campo social, político, histórico y económico en el que están insertas. Aparece una variable de tiempo y espacio que difiere radicalmente de lo que el practicante vivió en su tránsito por la escuela secundaria. Más allá de las particularidades de lo que sucede al interior del aula, cabe la pregunta: ¿qué pasa en esa institución y cómo la misma termina reconfigurando las prácticas de la enseñanza?

Ante esto es interesante destacar, que dichas particularidades están teñidas por dimensiones espacio-temporales que inciden fuertemente en la práctica porque obedecen a condiciones sociales e históricas diferentes, y que muchas veces distan de lo que el estudiante vivió y lo que recibió dentro de la formación docente. Por esto es importante pensar, que esta dimensión institucional, es junto con el curriculum y la construcción metodológica indispensable a la hora de reflexionar sobre las prácticas. No pudiendo dejar de lado el hecho de entender que las prácticas de la enseñanza cobrarán un sentido particular en cada una de las instituciones en las que suceden.

Si partimos del supuesto de que la enseñanza es una práctica social, y que como tal, están involucrados actores y que a su vez, responden en sus prácticas a estructuras sociales preestablecidas en la institución, no podemos dejar de entender que esto se va a constituir en un eje central al momento de analizar qué es lo que sucede en la propia práctica a partir de las narrativas. Narramos lo que nos sucede, pero más allá de eso, lo que nos pasa está impregnado indisolublemente con las particularidades del lugar en el que sucede.

Si bien el estudiante ha construido dimensiones teóricas propiciadas desde el análisis institucional para comprender las características de las escuelas, estas dimensiones solamente adquieren su “carácter real” cuando son vistas en un contexto particular, y cuando se entiende que los actores involucrados en dichas prácticas no son asépticos de esa realidad, sino que son además constructores y propiciadores de la realidad educativa. Adquiere desde este punto de vista una especificidad trascendental lo que los actores hacen, dicen y obran, en función del contexto en el que están situados. Al respecto Edelstein afirma:

Es sin embargo central contar con las condiciones de posibilidad a nivel institucional en la intención de incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo... Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la formación en el trabajo por su potencia para acciones en este sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos a la vez que mediaciones precisas de sujetos profesionalmente preparados para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas docentes. Más allá de los procesos de formación, las definiciones y decisiones dependen de las posiciones respecto de la profesionalización del trabajo docente, de su

jerarquización; en consecuencia con la responsabilidad político-social que les cabe en la cultura de la que son parte. Quizás en ello esté la base de sustentación de las búsquedas y desarrollos actuales en el campo de la formación docente en las que sin duda la dimensión institucional es central. (Edelstein, 2011, pp. 201 y 202).

Ahora bien, a partir de las dimensiones que se describieron con anterioridad y entendiendo que las mismas servirían para develar el sentido único y particular desde el cual cada docente o futuro docente debe construir su reflexión, es que pienso que la misma se debe hacer desde la escritura de biografías de formación a partir del uso de narrativas:

Básicamente los relatos narrativos se caracterizan por contar con: un sujeto desde cuya perspectiva pasa algo; una estructura en la que se desarrolla su trama; la transmisión de una leve fuerza afectiva; el reflejo de los sentimientos devenidos de los acontecimientos vividos por los sujetos actores en la narración; un lenguaje hilado; un contexto... Narrar supone dejarse marcas con las huellas del relato en la memoria. La narración en un escenario reflexivo, supone a su vez rescatar las huellas para colocarlas a disposición de otro en un escenario compartido. Es allí en donde quien narra no sólo ofrece parte de su propia identidad sino que la reconstruye junto a otro". (Steiman, 2018, p. 114 y 115).

Narrar es un acto social por un lado y una acción humana por otro, es una práctica en la que se involucran todo lo apropiado en un contexto determinado, junto con los sentimientos. Desde esta perspectiva aparece un doble marco, lo que el sujeto

narrativo tiene para contar y desde qué lugar lo hace, como dice Arendt (2005, p.23): “no sólo estamos en el mundo, sino que formamos parte de él”. Hay alguien que le da sentido a las narrativas, el sujeto narrativo. Ese sujeto habla del mundo, pero lo hace desde su propio yo: “El sujeto narrativo se expresa y manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos. Sujetos de narraciones, y sujetos ‘referidos’ por narraciones que otros cuentan de nosotros. Nuestras vidas son relatos” (Trías, E. en Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 15). Estas narraciones se dan en la intersubjetividad, el sujeto lo hace desde procesos de identificación y de constitución de su propia subjetividad. Bleichmar (2005), plantea que existe en el ser humano una dependencia total del otro, la misma no es sólo biológica, sino también simbólica. El sujeto se introduce a un campo simbólico, en el que incorpora una serie de representaciones del mundo que no le son propias, sino que son transmitidas por aquellos otros que forman parte de su vida. Es por esto que las condiciones de producción subjetiva estarán inscriptas en un tiempo y espacio determinado. Como los procesos de subjetivación ocurren en el vínculo con otros, en un primer momento la familia para más adelante ser la escuela, y entendiendo que esta última es especialmente el espacio en el que se terminan de introducir los símbolos de la cultura, surge la necesidad de escribir las biografías de formación: “La escuela está todos los días en la vida de los sujetos desde que somos niños, por lo que el trayecto escolar adquiere una fortaleza que reside en su presencia sistemática... atraviesa etapas decisivas en la construcción de la subjetividad” (Sanjurjo, 2009, p. 114).

Más allá de esto, la escritura de la biografía de formación, desde el uso de narrativas, implica también una postura reflexiva que no quede sólo en el relato de los hechos, porque los mismos son creados, significados e interpretados por quienes los escriben, reconstruyendo así experiencias vividas. Esto requiere, por parte de quien lo hace involucrarse como sujeto reflexivo de la escritura de su propia producción, en la que debe aparecer la revisión y el choque entre los hechos del pasado con los del presente.

La narrativa desempeña un papel importante en la comprensión del currículum, de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en la revisión de las prácticas de la enseñanza, siempre que los contenidos estén fuertemente conectados con razones éticas y prácticas de lo humano. Trabajando desde esta perspectiva, el contenido en las narrativas posibilita rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Es así que las narrativas contribuyen a reflexionar acerca de la práctica profesional y acerca de cómo se construye el conocimiento profesional docente. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado". (Sanjurjo, 2009, p. 112).

SEGUNDA PARTE: DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

a) Presentación

En la primera parte de este trabajo se delimitó el problema a abordar: los “efectos” de la preparación en el nivel superior en los futuros docentes en la conformación del Ser Docente de matemática. Se describió el contexto institucional en el que sucede la formación docente, se proporcionaron antecedentes y un marco teórico, y se presentó la escritura de biografías a través del uso de narrativas como estrategia que se utilizará para abordar el problema de estudio.

Con la puesta en práctica del presente proyecto de intervención en el ámbito de la Práctica Docente IV (residencia), se espera que los estudiantes revisen sus biografías escolares escritas al inicio de la etapa de formación, que luego redacten un relato biográfico integrado en el momento actual de la formación y que, por último, escriban una narrativa personal. En todos los casos, se los orientará con preguntas o indicaciones de cuestiones a tener en cuenta.

Con este trabajo “espiralado” de escritura, se espera que los estudiantes puedan ir reflexionando sobre los aportes de la formación general, la formación específica y la formación de la práctica docente, a través de narrativas, en el contexto de la práctica docente.

b) Objetivos de la Propuesta de Intervención

Generales:

- Que los estudiantes puedan reconocer en el proceso de formación docente: ideas, conceptos y preconceptos que intervinieron en la construcción de sus concepciones sobre “El Ser Docente de matemática”.

Específicos:

- Indagar sobre las concepciones de los estudiantes acerca de “El Ser Docente de matemática”, en el momento de ingreso a la carrera y en el último año, a través de las narrativas de formación.
- Indagar sobre las experiencias que contribuyeron a la construcción de las concepciones sobre “El Ser Docente de matemática” en los estudiantes, a través de las narrativas de formación.
- Analizar la incidencia de la Formación Docente y de la Formación Práctica en la construcción de las concepciones de los estudiantes sobre “El Ser Docente de matemática”.

c) Actores intervinientes:

- Estudiantes de la cátedra Práctica Docente IV del cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.
- Docentes (Especialista y Generalista) de la cátedra Práctica Docente IV del cuarto año del Profesorado de Educación Secundaria en Matemática.
- Autoridades y personal con cargos de gestión del Instituto Superior del Profesorado N°2: directora y regentes.

d) Líneas de acción:

El Proyecto de Intervención se iniciará apenas comience el ciclo lectivo, en el segundo encuentro de “Práctica Docente IV”. En el primer encuentro se realizará la presentación del espacio curricular y se les solicitará a los estudiantes que para la clase siguiente concurren con las Biografías Escolares que escribieron en Práctica Docente I. En esta segunda jornada se explicarán cuáles son los objetivos de este Proyecto,

presentando la propuesta de revisión de las Biografías Escolares, la reescritura de las mismas a través del uso de narrativas y la utilización de la bibliografía de las materias del Campo de la Formación General para la detección de alguna problemática en la práctica, que pueda ser analizada desde lo pedagógico, permitiendo la elaboración de una propuesta que intente superar esa dificultad.

Se presentarán las cuatro consignas que se desarrollarán a lo largo del año y se informarán los plazos previstos para la resolución de cada una de ellas. Por último, se detallará la primera de las consignas, la cual deberá comenzar a ser realizada desde ese mismo momento.

A continuación, se presenta una descripción de las consignas del Proyecto de Intervención:

Consigna 1: En el segundo encuentro se les pedirá a los estudiantes que recuperen las Biografías Escolares presentadas durante el espacio curricular “Práctica Docente I”, materia del primer año de la carrera.¹

Se realizará una serie de preguntas orientadoras que apunten a la reflexión sobre lo escrito en aquella oportunidad: ¿sobre qué temas se habla en el escrito?, ¿qué significados les atribuían a esos temas?, ¿son los mismos significados que les atribuyen ahora?, si no son los mismos, ¿cuáles creen que son las diferencias entre los de aquel momento con los de ahora?, ¿cuáles creen que fueron los cambios?, ¿cómo evocaron aquellas experiencias protagonizadas durante los años que fueron estudiantes?, ¿qué cuentan esas experiencias?, ¿qué dicen?, ¿cómo lo dicen?, ¿qué personas y hechos aparecen en esa oportunidad como significativos? Las preguntas deberán ser respondidas por escrito y presentadas para el encuentro siguiente.

¹ El Trayecto de la Práctica está conformado por cuatro Talleres. En primer año, al inicio de la Práctica Docente I, se les aclara a los estudiantes que deben guardar una copia de sus Biografías Escolares, para que puedan estar disponibles para ser recuperadas en otros espacios, entre estos, en Práctica Docente IV.

En el tercer encuentro, se trabajará teóricamente sobre la redacción de biografías a través del uso de narrativas. Se abordarán conceptualizaciones que permitan visibilizar la importancia de la escritura en forma de narrativa de las propias experiencias, acercando a los estudiantes herramientas tanto teóricas como prácticas que permitan la construcción de estas. Se presentará la segunda consigna de trabajo.

Consigna 2: se les solicitará a los estudiantes elaborar un relato biográfico integrado, en el que escriban una nueva biografía de formación a través de narrativas, orientada a recuperar diversos aspectos de la vida escolar por un lado y de la formación profesional por el otro. Para hacerla se deberá tener en cuenta:

- La interpretación y reflexión que hicieron de las biografías escolares escritas en la Práctica Docente I.
- La recuperación de aquellos conocimientos, habilidades y experiencias que construyeron a lo largo de la formación en los diferentes campos: general, específico y de la práctica, que en este momento consideran significativos a la hora de emprender la práctica docente de residencia.

La presentación del escrito deberá respetar pautas de formato preestablecidas.

Cabe aclarar que en la materia Práctica Docente IV, desde el mes de junio hasta septiembre u octubre, los estudiantes deben ingresar a las escuelas secundarias, hacer las observaciones en el curso en el que realizarán sus prácticas, y formular sus planificaciones sobre la base de los contenidos a enseñar, dictar las clases y evaluar a los estudiantes.

Al finalizar las prácticas, y como parte de entrega del trabajo final, se les presentará la tercera consigna de trabajo.

Consigna 3: se les solicitará a los estudiantes que, luego de finalizar sus prácticas, seleccionen una clase y, dentro de la misma, alguna situación de enseñanza cuyo abordaje sería conveniente modificar, teniendo en cuenta las categorías de análisis que se mencionan más abajo, recuperadas de la formación pedagógica, más

específicamente de Didáctica General. Para ello, se les brindará un material teórico de lectura del libro de Steiman (2018) “Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–”, Capítulo 4: El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza.

A continuación, algunas cuestiones que deberán tener en cuenta:

- Identificar, en el desarrollo de sus clases, alguna dificultad en la enseñanza de un contenido, con la que no se hayan sentido conformes por no haber cumplido con el o los objetivos propuestos. Las siguientes categorías didácticas les permitirán analizar la clase: a) El sentido pedagógico: alude a las decisiones “medulares” que definirían la unidad de sentido de la clase. La razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica, respondiendo a la pregunta ¿para qué? b) Las categorías conceptuales del contenido: cuando se recibe el contenido a ser enseñado, se desagrega en categorías conceptuales, entendiendo que el primero es una generalidad y las segundas las nociones que se pretenden enseñar y que conformarían la estructura conceptual de la clase. c) Los desafíos cognitivos-afectivos: los dominios que se manifiestan dentro de la estructura cognitiva-afectiva del estudiante en el momento de la clase: la comprensión, el análisis, la percepción, la atención y la resolución de problemas o ejercicios. d) El formato de la actividad: es el motor de la enseñanza, lo que sucede en el aula depende de las actividades o tareas propuestas, respondiendo a la pregunta: ¿qué les hago hacer a los estudiantes? y e) Los recursos didácticos: los medios materiales, instrumentales y tecnológicos que se utilizan como apoyaturas en la enseñanza, con la finalidad de promover mejores situaciones de enseñanza.
- Contar lo sucedido en ese momento.
- Generar una propuesta que ofrezca una alternativa diferente a lo trabajado. La misma debe estar fundada en aquellos aspectos a considerar para mejorar la enseñanza de la Matemática, contemplando estrategias de

enseñanza acordes a las tendencias en Educación Matemática, como la modelización matemática, la resolución de problemáticas y el uso de tecnologías digitales.

- Realizar un guion conjetural de la propuesta alternativa a la planteada.
- Escribir un texto de 2 carillas, retomando aquellos aspectos de la Biografía de Formación sobre los conocimientos, habilidades y experiencias que se construyeron o adquirieron a lo largo de la carrera, que, por un lado, fundamente las decisiones que determinaron la nueva propuesta de enseñanza y por otro, incluya las herramientas que hubiesen necesitado en su formación como docentes para crear escenarios educativos diferentes. La presentación del escrito deberá respetar pautas de formato preestablecidas.

e) Estrategias de evaluación de la propuesta:

La evaluación de la propuesta constará de dos instancias. La primera, vinculada con la presentación de la consigna 2 en el plazo estipulado. Para la corrección de la misma, se establecerá como criterio de evaluación que el escrito cuente con los elementos solicitados en la consigna. La misma será corregida y podrá ser reescrita en caso de ser necesario.

Al finalizar la práctica docente los estudiantes deberán entregar las respuestas a la consigna 3, que será requisito, junto con la entrega de la carpeta y la presentación del coloquio final, para la aprobación de la materia. Para este segundo trabajo se tendrá en cuenta, al momento de la corrección, que el estudiante pueda reformular parte de su propuesta de enseñanza y construir un relato personal desde una narrativa, cumpliendo con los plazos de entrega y los requisitos de la presentación. Este trabajo

de escritura contará también con la posibilidad de volver a ser presentado en caso de que en la primera entrega no esté aprobado.

Es importante destacar que las actividades de este proyecto de intervención se constituirán en trabajos prácticos de la materia y que, debido a lo estipulado en el reglamento de prácticas, los estudiantes, para poder aprobar deben tener el 100% de los trabajos prácticos aprobados.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

A lo largo de este trabajo se indaga, a través de un Proyecto de Intervención, sobre la construcción de las concepciones sobre el Ser Docente en el tránsito de los estudiantes en la formación profesional de nivel superior.

A partir de lo observado se podría decir que los estudiantes del Profesorado de Matemática se apropian, a lo largo de la carrera, no sólo de un conjunto de conocimientos, sino también de experiencias, tanto en los espacios de formación como en las Escuelas Asociadas. Estas experiencias les posibilitarán realizar intervenciones didácticas que propicien aprendizajes significativos, construyendo de esta manera una concepción propia sobre el Ser Docente de Matemática.

El trabajo de intervención les permitirá, a través de diferentes estrategias, develar tanto concepciones previas, como aquellas apropiadas durante la formación pedagógica, específica y práctica, posibilitando su desenvolvimiento en la residencia y en la futura vida del trabajo docente.

Siguiendo a Remedi (2004), la intervención toca lógicas instituidas, entendiendo también que en la práctica docente hay procesos instituyentes que se están gestando. En ese sentido, entiendo que la práctica docente no está aislada de su contexto de formación y que deviene de múltiples factores que atraviesa cuestiones subjetivas, pero también institucionales.

Se podría decir que no aprendemos a ser docentes sólo por haber asistido a la escuela. Existen en la formación una serie de conocimientos, tanto teóricos como prácticos, que nos posibilitan esta tarea. Este proceso de formación, una vez objetivado por parte del practicante, permite dar cuenta de aquellos conocimientos que se adquirieron y que servirán de base para pensar situaciones diferentes. Pero como los contextos cambian permanentemente, el desafío que le cabe a nuestros estudiantes de nivel superior, futuros docentes, es no quedarse en aquellas formas aprendidas, sino ir mucho más allá, hacia lugares nuevos que tengan que ver con reflexionar primero, y

pensar después, nuevas formas de enseñanza de la Matemática que atiendan a los requerimientos de los contextos actuales. Que “escuchen” las necesidades educativas de los sujetos del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLIAUD, Andrea. (2003): La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol. 1. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- ÁLVAREZ, Zelmira; PORTA, Luis y SARASSA, María Cristina. (2010): La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de Educación N°1.
- ARENDT, Hannah. (2005): De la Historia a la Acción. Buenos Aires. Paidós.
- BAIN, Ken (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Capítulo 1. Barcelona: Universitat de Valencia.
- BAUMAN, Zygmunt. (2007): Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona. Gedisa.
- BLEICHMAR, Silvia. (2005): Modos de concebir al otro. Revista el Monitor N°4. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- BRANDA, Silvia y MUÑOZ, Natalia. (2017): Biografías escolares de docentes noveles del Profesora de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. Revista Praxis Educativa, Volumen N°21.
- BRIGIDO, Ana María. (2008): Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales. Argentina: Brujas.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús y FERNÁNDEZ, Manuel. (2001): La investigación biográfico-narrativa en educación. Madrid. La Muralla.
- CAPOROSSI, Alicia. (2010): "Dispositivos para la formación en la práctica profesional docente" en VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria.
- CHEVALLARD, Yves (1991): *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires. Editorial Aique.

- DAVINI, María Cristina (2008): Métodos de Enseñanza. Buenos Aires. Editorial Santillana.
- DELORENZI, Olga (2008): Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción? Recuperado de Voces de la Educación Superior / Publicación Digital N° 2 Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa DGC y E: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/voces/numero01/ArchivosParaImprimir/1_.pdf
- EDELSTEIN, Gloria (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As, Paidós.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: La investigación de la enseñanza I. WITTRICK, M. Barcelona: Paidós.
- FURLAN, Alfredo y otros (1978). Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior. México DF, UNAM.
- JACKSON, Philip (2002). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires: Amorrortu.
- LYOTARD, Jean Francois. (1991): La condición postmoderna. Informe sobre el saber. Madrid: Minuit.
- REMEDI, Eduardo (2004): Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México.
- SANJURJO, Liliana (2009): Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- SGRECCIA, Natalia; CIRELLI, Mariela y VITAL, María Beatriz. (2016): ¿Qué cualidades de aquellos buenos docentes reconozco en mí? Un estudio con egresados del Profesorado de Matemática de la Universidad Nacional de Rosario. Revista de Educación N° 9.

- SENNETT, Richard (2009). El Artesano. Barcelona: Anagrama.
- STEIMAN, Jorge (2008): *Más Didáctica (en la Educación Superior)*. Buenos Aires. Miño Dávila Editores.
- STEIMAN, Jorge (2018). Las prácticas de enseñanza –en análisis desde una Didáctica reflexiva–. Buenos Aires, Miño y Dávila.