



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Directora de Tesis: Dra. Alicia Caporossi
Codirectora: Mg. María Del Rosario Badano
Tesisista: Esp. Elida Susana Hanson

**LAS NARRATIVAS EN EL TRAYECTO DE LAS PRÁCTICAS DE
ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL DEL
PROFESORADO DE GEOGRAFÍA**

2022

ÍNDICE GENERAL

1.-Título	4
2.- Introducción.....	4
3.-Escenario de la problemática a estudiar	8
4-Problema.....	10
5- Preguntas.....	12
6- Objetivos	16
6.1.- General	16
6.2.- Específicos.....	16
7.- Estado del Arte.....	16
8. Marco teórico.....	26
Formación docente y relatos pedagógicos.....	29
Formación Docente en Siglo XXI	36
La formación del docente en Geografía	42
La formación del docente reflexivo y el saber de la experiencia	44
El lugar de la teoría en la formación docente	46
Relatos pedagógicos.....	47
Las autobiografías.....	50
Narrativas autobiográficas en la formación docente	54
9.-Metodología de trabajo.....	57
9.1.- Naturaleza del estudio	57
9.2.- Posición Epistemológica	
9.2.1.- Espíteme del Modelo de Investigación	59
9.3.- Tipo de Investigación	60
9.4.- Diseño de la Investigación	60
9.5.- Unidades de análisis y fuentes de información	61
9.6.- Técnicas de Recogida de Información	63
9.7.- Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad	65
9.8.-Técnicas de análisis de la información	65
9.9.- Triangulación	66

10.- Recolección de datos	67
11.- Creación de Matrices	
12.- Narraciones (Sistematización de los aportes de los estudiantes).	76
Recuerdos y cotidianidad.....	76
Competencias didácticas	77
Estudiantes como foco de atención	79
La autobiografía como experiencia docente	80
La formación universitaria.....	81
Las estrategias creativas	82
13.- Modelo teórico emergente.....	83
14.- Conclusiones.....	89
Bibliografía	946
ANEXOS	102

ÍNDICE DE TABLA

Tabla 1. Matriz de Triangulación de Contenido	102
Tabla 2. Matriz de Triangulación de Contenido (2)	129

ÍNDICE DE ILUSTRACIÓN

Ilustración 1 Sub-categorías surgidas de los sujetos investigados.....	86
Ilustración 2 Categorías emergentes del modelo titulado “La prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del Profesorado de Geografía”.	89

1.-Título

Las narrativas en el trayecto de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial

2.- Introducción

*“...Crear cabezas bien puestas más llenas,
enseñar la condición humana,
iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre,
enseñar a transformarse en ciudadanos...”*

Morin (2001)

La experiencia de investigación de quien escribe está circunscrita a la indagación científica desde un proceso sociocultural de construcción individual y social, destinado a promover el desarrollo integral de los sujetos, haciendo posible la participación responsable y creadora en la vida social y su desarrollo permanentemente comprometido con su propio bienestar y con el de los demás.

Ese punto de vista de investigador en el ámbito de la educación inicial tiene su interés en la búsqueda progresiva del conocimiento, los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hará énfasis en el cómo los sujetos pueden aprender más partiendo de prácticas pedagógicas que promuevan el desempeño transformador que contribuya en la generación de alternativas pedagógicas contextualizadas, dirigidas hacia nuevas formas de pensar y actuar en favor de la búsqueda de soluciones creativas, organizadas y sistemáticas.

En el caso que ocupa, la presente investigación se desarrolla como instancia final de acreditación de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral y su origen parte de aquellas preguntas, producto del recorrido profesional e historia de la investigadora en tanto formadora de docentes que está centrado especialmente en la formación inicial de grado, por un lado y en la formación docente continua, por otro. Tuvo su anclaje en el espacio denominado Seminario de la

Práctica Docente I del Trayecto de las prácticas de la enseñanza de la Carrera Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

En cuanto a ese en el Trayecto de las prácticas de la enseñanza, se sostiene que su configuración interna se plantea como síntesis y articulado - horizontal, vertical y transversal- con los demás trayectos y campos de la carrera.

La propuesta del Seminario de la Práctica Docente I plantea, además la articulación con las escuelas de nivel secundario de la jurisdicción en las cuales los estudiantes realizan sus prácticas y como tal, son referentes empíricos de relevancia. Esta es una singularidad que demanda a los sujetos pedagógicos saberes anclados en el contexto sociocultural, como así también, responsabilidad epistemológica y pedagógica.

A todo esto, más allá de esas propuestas, las tradiciones pedagógicas, en el caso de latinoamericana, están ligadas a los ideales de liberación, emancipación, descolonización y concienciación, que a juicio de Otálvaro y Muñoz (2013), desde la visión de pensadores como Simón Rodríguez (1769-1854), considerado uno de los precursores de la educación popular en América Latina, José Carlos Mariátegui (1839-1903), Gabriela Mistral (1899-1947), Paulo Freire (1921-1997), Eduardo Galeano (1940-2015), Hugo Zemelman (1931-2013) y Enrique Dussel (1934), entre otros, han aportado a la construcción del conocimiento pedagógico pensado **en y desde** la región; de allí se crean las bases críticas de una educación enraizada en la realidad sociocultural del espacio latinoamericano.

Desde una perspectiva objetiva, exponen Otálvaro y Muñoz (2013), el conocimiento pedagógico asume un compromiso con la causa social y con el pensamiento de una educación crítica durante el siglo XIX y que hoy converge con la realidad educativa de carácter popular. Y, en el caso de la formación docente inicial, tiene que ver con situar a los estudiantes en un plano de reconocimiento de su lugar histórico, bajo un tejido o un hilo social, que les haga ciudadanos en los espacios institucionalizados y tienen la tarea de educar de modo integral para concebir al sujeto latinoamericano como un constructor de sí mismo o como un artista de sí que le permite a su vez historiar e

historizarse a través del contacto con el mundo y con la cultura; en otras palabras, recalcan Otálvaro y Muñoz (2013), "...la educación, es un tránsito constante hacia la humanización..." (pp.34).

La tradición educativa, explica Sanjurjo (2011), es un proceso formativo que surge de las teorías o prácticas de los procesos de mediación donde se considera el conocimiento como parte del aprendizaje que reproduce, mecánicamente, los estímulos programados por el docente; sin embargo, esa tradición sería confrontada por tres escuelas modernas: la tradición francófona, donde la pedagogía es la ciencia que el docente necesita para sí mismo, dado que posee conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten comunicarlo de manera efectiva; tradición anglosajona, resalta Sanjurjo (2011), donde la educación debe basarse en ajustes necesarios a situaciones de la vida moderna (ajustes al mundo físico, ajustes a situaciones económicas, ajustes a situaciones familiares, ajustes a situaciones sociales, y ajustes a situaciones cívicas); y la tradición humanística-crítica, donde el profesor guía a los estudiantes hacia un crecimiento que lo ayude a enfrentar las labores sociales y cotidianas, las cuales están sujetas a situaciones económicas, políticas, ambientales, entre otros.

En esta presentación de la investigación se realiza un recorrido por los cambios propuestos en la formación docente en los que se observa que el eje de cuestionamiento que se plasma en la clase tradicional, De este modo, pone su énfasis en lograr una enseñanza comprensiva, en el desarrollo del pensamiento crítico y en la autonomía de la reflexión, bajo el supuesto que esta producción académica generaría un fuerte impacto en las prácticas de enseñanza de los formadores de formadores.

En esos cambios, desde el punto de vista epistemológico y metodológico, algunos dispositivos de enseñanza se incluyeron progresivamente y en forma asimétrica, en las instituciones de formación docente. Estos ponen en tensión las prácticas tradicionales con los nuevos modos de enseñar y de aprender, tales como los talleres, ateneos, investigación cualitativa y las narrativas pedagógicas, por citar algunos de ellos y que pasaron a formar parte de la agenda del trayecto de formación profesional relacionado con las prácticas.

Desde nuestro transitar en los trayectos de la práctica, creemos que, ante la imposibilidad de romper con los obstáculos epistemológicos, la imposibilidad de objetivar y desnaturalizar la cultura institucional y las matrices de aprendizaje, entendemos que las narrativas son una herramienta que permite un proceso de metagognición que facilita la ruptura epistemológica para pasar del pensamiento común al científico.

Al decir de Arendt (2000), filósofa y teórica política alemana (1906-1975) la educación es un proceso de transformación de la alteridad infantil; es el modo "...por el cual recibimos y respondemos a un recién llegado, a la novedad de los que han nacido, introduciéndole al mundo que le preexistía..." (pág.23).

De manera concreta, dice Arendt (2000):

[...] la acción sólo se revela plenamente al narrador, es decir, a la mirada del historiador. Todos los relatos contados por los propios actores pasan a ser simple fuente de material en manos del historiador y jamás pueden igualar la historia de éste en significación y veracidad. Aunque las historias son los resultados inevitables de la acción, no es el actor, sino el narrador, quien capta y "hace" la historia (pág.).

A través de esas acciones, trabajan con palabras, ideas, discursos, valores y saberes. Y lo hacen casi todo el tiempo, poniendo el cuerpo. No parece demasiado aventurado sostener que estos verbos sintetizan gran parte de la actividad cotidiana de los docentes y que, en cierta medida, delimitan a grandes trazos las complejas acciones intelectuales y cognitivas que estarían definiendo la especificidad de sus prácticas pedagógicas en las escuelas.

Es de afirmar que la comprensión de las formas y del sentido que esas prácticas docentes adoptadas en su desarrollo estarían dando cuenta, en cada caso y circunstancia, de una parte significativa y contextualizada de la pedagogía escolar que se sostiene y recrea en la cotidianeidad escolar.

El trabajo parte de la formulación del título que es "Las narrativas en el trayecto de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial", una Introducción, donde se hace una muestra general del papel de investigación del autor y la vinculación con una teoría reguladora de la temática objeto de

estudio; los escenarios de la problemática a estudiar , el problema y preguntas, los objetivos, el Estado del Arte, el Marco teórico, la Formación docente y relatos pedagógicos, las Narrativas autobiográficas en la formación docente, el marco metodológico de trabajo, la naturaleza del estudio, la posición epistemológica, el espítome del modelo de Investigación, el tipo de investigación , el diseño de la Investigación, las unidades de análisis y fuentes de información, las técnicas de recogida de Información, la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad , técnicas de análisis de la información, triangulación , recolección de datos, creación de matrices, narraciones (sistematización de los aportes de los estudiantes), modelo teórico emergente, conclusiones y la bibliografía.

3.-Escenario de la problemática a estudiar

Tomando en cuenta los posicionamientos explicitados en la introducción, se busca situar la problemática a estudiar desde la producción teórica de la academia nacional e internacional, por un lado, y, por otro, desde la propuesta del plan de Estudios de la Carrera Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en el intento de analizar y comprender las prácticas de formación docente en esta tensión histórica epistemológica que conforman las tradiciones de la misma en nuestro país y en el desarrollo curricular específico de esta carrera articulando su desarrollo con experiencias previas desarrolladas en el trayecto de las prácticas de otras carreras de la misma institución.

En consecuencia, se analizó el diseño de la carrera con el propósito de reconocer su posicionamiento respecto de los fundamentos pedagógico-didácticos, epistemológicos planteados para la propuesta; la articulación entre los campos disciplinar y de la práctica profesional en busca de la comprensión de concepciones, tendencias y posicionamientos que se prescriben en este diseño desde el cual se intentará señalar algunos de significativa importancia para el presente trabajo.

Se pudo observar que, para segundo año, se plantea la inclusión de varios espacios correspondientes al trayecto de la práctica de la enseñanza y también

visualizar una complejidad intrínseca de la propuesta que es necesario destacar: los estudiantes cursan simultáneamente en segundo año, Pedagogía, Didáctica y Seminario de la Práctica Docente I, conjuntamente con otros espacios de la especificidad disciplinar, situación esta que exige un fuerte componente de articulación interdisciplinar intra e interespacios curriculares y entre trayectos.

Si esta propuesta se abordara desde la segmentación disciplinar, a modo de compartimentos estancos entre campos y trayectos, su desarrollo podría convertirse en un verdadero obstáculo epistemológico para la generación de procesos de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

A juicio de Guy Rumelhard (año), citado por Camilloni (1997), la enseñanza, desde la tradición científica, espera que el estudiante participe de manera activa en el saber actual, tomándose en cuenta los obstáculos solamente cuando se pretende pasar del pensamiento vulgar al científico y en esa búsqueda rechazar las creencias :

Pero uno puede quedarse en la representación, o bien negar la idea de obstáculo de muchas maneras diferentes. Para poder trabajar los obstáculos hace falta reunir cierto número de condiciones que permitan poner a punto los procedimientos. Hace falta descomponer los progresos conceptuales en etapas que habrán de cumplirse sucesivamente. También hay que analizar el polimorfismo de los obstáculos y su reaparición en las diversas etapas del proceso. Y, finalmente, es menester estar atento a las revoluciones que en general pasan inadvertidas, ya sea porque resultan demasiado familiares, ya sea por el carácter infinitesimal del cambio producido. El caso Galileo permite analizar la articulación entre diferentes etapas de un proceso de la adquisición de conocimiento. (pág.31)

En síntesis, por un lado, la articulación e interrelación de los diferentes campos, trayectos y espacios que forman la propuesta curricular del plan de estudio vigente posicionado en la concepción de formación docente constructivista de una geografía renovada en cuyos alcances se explicita la necesidad de trabajo en equipo, habilitación de espacios, tiempos y modos de construcción para pensar y actuar en la escuela, la importancia de generar experiencias de formación a través de dispositivos inspirados en principios y criterios teóricos y metodológicos de la investigación interpretativa del enfoque

etnográfico y de la investigación acción y por otro, nos encontramos con prácticas instituidas en los formadores de formadores que tienen su anclaje en la tradición normalista de los profesorados de formación docente tradicionales que impactan en las propuestas pedagógicas y ponen en acto diferentes posturas paradigmáticas tanto disciplinares como pedagógico didácticas.

4-Problema

El haberse incorporado dispositivos tales como las narrativas autobiográficas en el Seminario de la Práctica Docente I, tiene el propósito de habilitar la participación activa de los estudiantes desde sus propias vivencias, permitiendo la indagación pedagógica y la objetivación de las matrices de aprendizaje construidas, naturalizadas y consolidadas en el recorrido escolar y, además, pensar la carrera, la escuela y sus sujetos pedagógicos desde los roles construidos y asumidos, con la intención de posibilitar la comprensión y la problematización al pensar y actuar en la escuela.

Las narrativas autobiográficas en el trayecto de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial en el Profesorado de Geografía se vislumbra como el uso de estrategias que facilita y promueve, en los estudiantes, la reflexión cuidadosa, constante y organizada de vivencias y experiencias. Las narrativas autobiográficas, en el trayecto de las Prácticas, habilitan en los estudiantes no sólo la toma de conciencia de sí mismos, de su autonomía y de su identidad sino también la deconstrucción de los supuestos subyacentes y la re-construcción de saberes pedagógico didácticos en torno a la enseñanza y al aprendizaje, acercando dichos procesos hacia una postura investigativa y orientada a producir cambios en la praxis.

De manera puntual, hay razones objetivas y subjetivas múltiples para pensar la formación docente más allá de las perspectivas epistemológicas, cuya concepción continúa funcionando con una consideración -al decir de Contreras "bipolar entre saberes constituidos, por una parte, y, por otra, espacios formalizados para atender a las realizaciones y actuaciones prácticas.

Por esta razón, la formación del profesorado, desde la noción del "saber de la experiencia", según Alliaud y Suárez, coords (2011), parte de los principios de pretensión y se abre hacia otras formas del pensamiento y la sabiduría

pedagógica, también necesarios como saber profesional, para así nutrir los contenidos y los procesos de la formación con otros saberes y modos de saber que conecten mejor con el sentido y la experiencia real de lo educativo, de sus intrincadas tramas de acontecimientos y sensaciones, y de las formas de estar y saber que requieren.

Esto permite repensar, expone Biesta (2012), la formación en todos sus espacios y procesos bajo la noción del saber de la experiencia que aspira a ofrecer un modo de pensarla que no se deje atrapar por la polarización teoría-práctica; se busca reconocer en lo pedagógico una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos. Como también busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber como cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo.

Las narrativas autobiográficas en el trayecto de las prácticas de enseñanza son un modo de habilitar la inclusión de la experiencia en primera persona, dado que habilitan la objetivación y análisis de las matrices de aprendizaje y, en ese proceso, interpretarlas, comprenderlas y cambiarlas, En un proceso reflexivo que, de otro modo, emergerán en las futuras prácticas de enseñanza como habitus, constituidos a través de una historia de vida.

Coincidimos con Bolívar (2002) en que la investigación biográfico-narrativa se ha convertido en una perspectiva o enfoque específico de “investigación educativa y no sólo en una metodología cualitativa para más añadir a las existentes”. Este enfoque rompe la hegemonía epistemológica del positivismo que cambia el eje de lo que se busca producir como conocimiento en las ciencias de la educación y en el recorte particular del campo de la formación docente.

La hermenéutica se plantea como una alternativa posible frente al positivismo, un cambio en el modo de reproducción de conocimiento objetivo por la narrativa y análisis de datos en la cual el sujeto construye en primera persona, otorgando un giro a los modos de conocer. Esto hace que surja la pregunta de qué cambios se han producido para pasar de “sobre nosotros mismos llamamos” en a “sobre nosotros mismos hablamos.”

De manera concreta, la formación docente de grado y en el Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la

Universidad Autónoma de Entre Ríos, en particular, la formación pedagógica se piensa en un trayecto formativo secuenciado y dinámico. Poder trabajar la reflexión desde el Seminario PDI tiene un alto potencial, ya que se convierte en un espacio fundante de investigación sobre las prácticas docentes y se transforma, además, en una posibilidad de dar inicio a un proceso reflexivo que puede ser retomado por los otros espacios del trayecto en años posteriores.

En este aspecto, expone Bolívar (2002), la influencia metódica y teórica de tal proceso de deconstrucción - resignificación y socialización de las experiencias generará el fortalecimiento de la necesidad e importancia del autoconocimiento para abordar los desafíos de la profesión mediante el uso de procesos reflexivos para la construcción de propuestas pedagógicas en el Profesorado de Geografía.

Siguiendo las ideas de Bolívar (2002), entendemos que, con este enfoque, se rompe la hegemonía epistemológica del positivismo que cambia el eje de lo que se busca producir como conocimiento en las ciencias de la educación y en el recorte particular del campo de la formación docente. La hermenéutica se plantea como una alternativa posible frente al positivismo y cambia el modo de reproducción de conocimiento objetivo por la narrativa y el análisis de datos en la cual el sujeto construye en primera persona, otorgando un giro a los modos de conocer. Bolívar (2002) se pregunta qué cambios se han producido para pasar de “sobre nosotros mismos callamos” a “sobre nosotros mismos hablamos” (*de nobis ipsis silemus a de nobis ipsis loquemur*).

Es ante esto que surge una incógnita generadora concreta: ¿Cómo se relaciona el uso de las narrativas autobiográficas con la construcción de propuestas pedagógicas en la formación de estudiantes que cursan el trayecto de la práctica del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, en la actualidad?

5- Preguntas

Los estudiantes que cursan el trayecto de la práctica del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, se encuentran, desde el 2019, con una

estructura curricular de corte humanística y crítica, donde las experiencias de formación van construyendo saberes que les permitirán reconocerse como sujetos inacabados, sujeto de azares, de inseguridades; capaces de resistir contra todo aquello que busca ser reduccionista en sus aportes; con herramientas que crearán las condiciones de posibilidad para abordar comprensivamente las múltiples realidades.

No se reconocen como sujetos acabados, sino como seres que van construyendo su perfil docente tomando alrededor de una serie de colisiones y tensiones dialécticas que entablan con otro; se reconocen en su condición de ser inacabado, sujeto de azares, seguridades inmóviles; resisten contra todo aquello que busca ser reduccionista en sus aportes y se esfuerzan en abordar comprensivamente las realidades dadas e históricas como acción itinerante en la construcción dialéctica entre mundos distintos, incluyentes, provisionales y multiculturales.

Estos estudiantes del Profesorado de Geografía- no están habituados a reflexionar en torno a sus propias prácticas, a este ejercicio intelectual de generar interrogantes de modo sistemático y metódico como fruto de un proceso en el cual se teoriza desde las prácticas de enseñanza vividas por cada sujeto en su biografía escolar. Acá se valoran las reflexiones de los estudiantes, porque el interés es extraer desde sus experiencias la importancia e impacto del proceso de enseñanza en el ámbito de la educación inicial.

Por el contrario, sus experiencias devienen de prácticas de la enseñanza, que, en un número significativo, buscaban garantizar resultados inmediatos y homogéneos, que intentaban desplazar los niveles de incertidumbre y heterogeneidad, vinculadas a la dualidad causa y efecto del modelo positivista, que intenta simplificar la lectura de la realidad-para pasar, ahora, a configurar un escenario de construcción de conocimiento, complejo, heterogéneo y singular.

Es en razón de esto que los estudiantes, del Profesorado de Geografía, como sujetos de investigación, se enfrentan a la desventaja que tienen como características. Por ello es necesario que los estudiantes del Profesorado de Geografía, quienes aportarán su historia de vida, se manifiesten a través de su reflexión tanto en su contenido como por los modos de abordarla, partiendo de

la naturaleza y su propósito; entendiendo esta reflexión como la reconstrucción crítica de la experiencia por la vía del uso de las bondades narrativas que la autobiografía propicia.

La autobiografía y el uso que los estudiantes del Profesorado de Geografía le puedan dar se vislumbra como aquella estrategia que facilita y promueve la reflexión cuidadosa, constante y organizada de una parte de su historia de vida escolar. El interés de procurar aproximarse a aquellos que, en un momento maduro de su existencia, fruto de un recorrido investigativo, se den en el marco de la tarea de escribirse sin límites, destacando su personalidad y su personalidad y la representación de su estilo docente, y tratando de asumir una nueva actitud que propicie el ejercicio autoreflexivo y autoconstructivo. El estudiante a la hora de escribir su autobiografía en torno a su propia práctica, no hace sino narrarse, contar historias acerca de su manera y forma de orientar sus aprendizajes, registrar el surgimiento de sus matrices curriculares, sus prácticas, en la medida en que cuenta historias acerca del proceso de aprendizaje, la investigación sobre ella, orientada hacia la comprensión de los modos de pensar y actuar de los docentes.

Así pues, según Piña (1999), el llamado relato autobiográfico es:

...al principio, solo van los puntos, sin los corchetes. Estos se usan en el medio de la cita Un texto de naturaleza interpretativa, generado por un hablante que elabora su tiempo pasado y lo significa mediante la operación de la memoria. Esta operación no reconstruye episodios de acuerdo a cómo ellos fueron vividos en su oportunidad, ni recrea el recorrido de una vida, sino que genera un producto nuevo, de carácter textual, cuyo sentido se configura de acuerdo al momento y circunstancias en que se produce (pág.1).

El interés de procurar revivir aquellas huellas que dejó el transitar por la vida escolarizada y que, en un momento de esa trayectoria, como proceso de un recorrido investigativo, se traigan a la memoria y se intente reinscribir a partir de esa tensión empírica-teoría. Los estudiantes, a la hora de escribir su autobiografía en torno a su historia, no hacen sino narrarse, contar historias acerca de su modo de orientar sus aprendizajes, registrar el surgimiento de sus matrices curriculares y de sus prácticas, en la medida en que cuentan historias

acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y realizan la investigación orientada hacia la comprensión de los modos de pensar y actuar en tanto docente.

Tal como expone Ripamonti (2019), haciendo referencia a las prácticas docentes desde la perspectiva de la modalidad de formación continua que busca:

...Pensar las prácticas como un tipo de saber específico, práctico, permeada por discusiones teóricas que dismantelen la colonización de una racionalidad instrumental, que afirmen su carácter político y condición ideológica. Esto exige impugnar la dicotomía moderna de saber experto (teoría)/ saber falso o pseudo saber (experiencia), disputar otras formas de legitimidad y discutir el criterio de verdad como adecuatio (que determina que una vez obtenida la verdad, se aplica técnicamente, sin más, al campo de la experiencia). Es necesario visibilizar el carácter cultural, heterogéneo y complejo, constitutivo de la vida en las aulas porque es el de la vida humana misma también (pág.2).

Y continúa Ripamonti (2019), explicando, desde un sentido amplio, que la narrativa como un ejercicio, como un texto que escribimos, que leemos, que hablamos y a través del cual realizamos una operación de salvación, nombramos nuestras acciones, las objetivamos, las constituimos en experiencias, las (des)armamos, reconfigurándolas a través de su problematización y exposición, de los sentidos que exploramos y buscamos comprender.

Otro aspecto vinculado a este ejercicio tiene que ver con la relación entre vida humana y temporalidad; desde la filosofía, este tema ha recibido múltiples tratamientos y no pretendemos aquí desplegarlos.

Desde nuestra condición de seres históricos y la densidad de ese tiempo que llamamos presente, que narrando (nos) la operación de salvación también lo es de recolección y proyección, de recuperación y anticipación, de (re)construcción de la memoria; tal cual lo explica Larrosa (2003), la experiencia “es aquello que nos pasa como acontecimiento y por esto, presupone... una articulación temporal” (pág. 614).

Esto lleva a plantear una serie de preguntas que buscan profundizar las incógnitas problemáticas: ¿Qué características tiene la escritura de

experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación inicial? ¿Cuáles son los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los estudiantes en las narrativas autobiográficas? ¿Qué relación se establece entre la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas? ¿Qué conocimientos relacionados con la formación docente utilizan los estudiantes al narrar sus experiencias pedagógicas en las autobiografías?

6.- Objetivos

6.1.- General

Comprender la relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas en estudiantes del Seminario de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

6.2.- Específicos

- Identificar las características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación de estudiantes del Profesorado de Geografía;
- Describir los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los estudiantes en las narrativas autobiográficas.
- Analizar la relación que se establece entre la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas.
- Indagar qué conocimientos relacionados con la formación de los estudiantes del Profesorado de Geografía, según sus experiencias pedagógicas en las autobiografías.

7.- Estado del Arte

La escritura de los relatos autobiográficos supone un espacio de reflexividad donde se toma conciencia de las nuevas miradas y procesos de aprendizaje;

se hace referencia a la dinámica arte-relato autobiográfico que permite que la escritura de este sea un propio proceso de investigación autobiográfica, es decir, convierte el proceso de escritura en una investigación narrativa autobiográfica; en ese proceso, se le da importancia a la conciencia del docente en su ejercicio de proporcionar al conocimiento una capacidad expedita de comprensión, desde su nivel de contenido, como desde los procesos de aprendizaje bajo el uso de metodologías que permitan la interacción y relación con las prácticas educativas. Esto permite afirmar que la potencialidad del aprendizaje a través de los procesos de enseñanza se vale de una narrativa autobiográfica donde estudiantes y docentes crean las dinámicas de interacción necesarias para comprender mejor la realidad. En ese sentido, hay investigaciones que permiten profundizar esa percepción de la realidad y, del mismo modo, institucionalizar la generación de nuevos modelos de interacción en el contexto de la formación de los estudiantes en el ámbito de la educación.

En la construcción de los fundamentos teóricos está el estudio de Delorenzi (2008), titulado "Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción?", donde se resalta que la práctica docente implica un proceso de construcción que está destacada por las tradiciones de formación históricamente determinadas, y por experiencias y recuerdos escolares individuales, impregnados de éxitos y de fracasos, de mitos y de rituales, de formas de sentir y de percibir, concibiendo la enseñanza como una actividad crítica, social, de carácter ético, y al profesor/a como profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su acción cotidiana. Y que se desarrolla metodológicamente desde procesos de investigación acción, como herramienta fundamental para el desarrollo profesional, a partir de indagación, experimentación, reflexión cooperativa, y reconstrucción crítica de la práctica.

De este proceso de reflexión, a juicio de Delorenzi (2008), la escritura de las Biografías Escolares y su posterior categorización, reconstrucción y análisis permiten identificar en los/as futuros docentes, no solamente las tradiciones de formación, sino elementos fundantes que operan en forma inconsciente a la hora de la construcción concreta de la práctica en el aula. En ese sentido, la

contribución del estudio de Delorenzi (2008) radica en que muestra la posibilidad de señalar que ciertas formas de comprender el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, y la evaluación se traducen en las acciones áulicas en la fase interactiva.

Todo esto da como consecuencia el posicionamiento de un discurso que busca la programación metodológico-didáctica desde perspectivas críticas; en consecuencia, las Biografías Escolares en la etapa posactiva de la práctica recrea la reconstrucción crítica de lo acontecido en el aula, genera en los/as alumnos/as una instancia de perfeccionamiento, y en esa medida es posible mejorar el proceso de aprendizaje y la capacidad de que la experiencia sea efectiva para cada uno de los/as estudiantes.

Por otra parte, está el trabajo de Aiello, Iriarte y Sassi (2011), "La narración de la biografía escolar como recurso formativo", con auspicios de la Universidad Nacional del Sur, donde se resaltan los fundamentos que orientan las prácticas docentes en teoría educativa, materia que se dicta para los estudiantes de los distintos profesorado de la Universidad Nacional del Sur. El estudio se centra en el análisis de una actividad de aprendizaje diseñada e implementada para promover la reflexión pedagógica, proponiendo contacto con el objeto social y el fenómeno educativo, donde se caracteriza al alumnado en el marco de la diversidad y la heterogeneidad, desde sus disciplinas formativas de origen, edades y trayectorias escolares y socioculturales previas.

Desde este contexto, según Aiello et.al. (2011), la propuesta de actividades que se les presenta a los/as alumnos/as en uno de los primeros encuentros de trabajos prácticos incluye una breve redacción de su propia biografía escolar.

Es claro advertir, exponen Aiello et.al. (2011), que la actividad forma parte de un proyecto pedagógico más amplio, con el cual se intenta generar oportunidades de aprendizaje estimulantes y cuestionadoras para la formación de profesionales de la educación, desde múltiples vivencias que van marcando huellas sutiles a través del uso de biografías y autobiografías, implícitas en las ideas, creencias, valoraciones sobre la realidad (social, educativa, entre otras dimensiones), insertando y condicionando el aprendizaje a los elementos

constitutivos de la biografía escolar, en la cual se insta a los/as alumnos/as a actualizar viejos recuerdos, a traer al presente momentos significativos.

Esta investigación sirve de aporte al presente estudio, en lo concerniente a que muestra cómo es posible la recuperación de imágenes acerca de la escuela desde sus actores, volviéndose prácticas habituales el transitar por la relectura que moviliza subjetividades desde los planes teóricos formativos que ayudan a dar respuesta a la problematización de sus biografías escolares, en cuanto favorecer la concepciones de sentido común que van aprendiendo los estudiantes en la consolidación de un lenguaje coherente y permanente hacia los saberes.

La investigación de Davini (2015), titulada “Acerca de las prácticas docentes y su formación”, realizada en Buenos Aires bajo auspicios del Ministerio de Educación de la Nación, resalta que la práctica representa el hacer, la actividad en el mundo de lo real y visible, lo cual es simplista porque considera que las prácticas se limitan a lo que las personas hacen. Esta es una visión restringida donde las prácticas muestran que no hay hacer sin pensar, y que las prácticas son resultados de los sujetos, involucrando siempre al pensamiento y la valoración, así como a las diversas nociones o imágenes sobre el mundo.

Es decir, resalta Davini (2015), la acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales. Al pensar sobre las prácticas docentes, no podemos dejar de referirnos brevemente a los importantes aportes realizados por Pierre Bourdieu en el estudio de las prácticas sociales, desde la sociología de los sistemas simbólicos y la antropología; la epistemología del objetivismo, Bourdieu (1995) afirma que las prácticas sociales se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción, incorporados socialmente y compartidos por todos los miembros de un grupo o una clase social.

De esta manera, esgrime Davini (2015), y es acá la contribución más importante de este estudio a la presente investigación, Bourdieu (1995) construye el concepto de habitus como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como

estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de las prácticas y representaciones, objetivamente reguladas y regulares, sin ser producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas y compartidas.

Esta investigación de Davini (2015), aporta igualmente la idea de cómo vincular la acción al pensamiento o la idea, que es precisamente el elemento interpretativo que surge de las autobiografías de estudiantes o aprendices. Las tendencias al activismo en la formación de los docentes, así como la urgencia de la acción, han hecho prevalecer un tipo de formación más centrada en el saber hacer.

Estas tendencias han ocultado históricamente el hecho de que toda acción involucra necesariamente procesos de pensamiento. Formar un estudiante que sepa hacer útil y permite atender la tarea inmediata, formando para ejercitar de manera metódica el juicio, el desarrollo del pensamiento en la acción y la enseñanza constituye un acto liberador, donde la pedagogía es centrada en la acción reflexiva y con permanente búsqueda de sustentación racional a las decisiones que conduce a la verdadera formación. Esta se logra bajo el criterio de orientación activa del docente-tutor, respondiendo a la idea de búsqueda de nueva información y de otras experiencias que refuercen el aprendizaje.

En otro aspecto está la investigación de Farrero y Oliva (2016), titulada “Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo”, auspiciada por la Universidad Lleida, Lleida-España, Explora la narración del relato autobiográfico y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo.

Durante el estudio se analizó un total de cuatrocientos siete relatos autobiográficos realizados durante la formación de docentes en la Universidad de Lleida desde el 2009 hasta el 2013, teniendo como resultado que la narración deviene como una estrategia que se vale de la experiencia y construye una polifonía de escenarios desde donde es posible fortalecer las herramientas pedagógicas de aprendizaje.

La postura investigativa de Farrero y Oliva (2016) explora y analiza el papel que el arte contemporáneo ha tenido en el desarrollo de la práctica docente en formación inicial de maestros en la Universidad de Lleida y desarrolla una metodología de análisis de los relatos autobiográficos donde se fomenta un paradigma docente centrado en el profesor, en que aquello que quiere enseñar prevalece sobre lo que el estudiante tiene que aprender. Los resultados más evidentes de esta tendencia son los programas enciclopédicos; de acá se genera, a partir de la acumulación de conocimientos de los especialistas, la base de objetivos que permiten la motivación y la formulación de objetivos, potencializados en el marco de las competencias y habilidades de los estudiantes en un aprendizaje que represente la importante ruptura de los papeles de los diferentes actores implicados en la docencia y se afiance en un paradigma de la integralidad que haga de la enseñanza la transmisión del conocimiento desde la naturaleza del relato autobiográfico hasta la concreción de un saber sustentados en los valores y el ejemplo de vida.

La investigación de Farrero i Oliva (2016) aporta al presente estudio un marco sustantivo teórico donde el aprendizaje solamente no ocurre en el aula, sino en la vida misma; que el aprendizaje se da en tiempos fijados y bajo el ejemplo de una actividad individual que tiene un frente moral y ético que es prioritario y donde el aprendizaje requiere privacidad y la eliminación de distracciones, comportándose flexible y mejorando las relaciones entre el estudiante y sus docentes.

La investigación de Frida Díaz-Barriga Arceo, Vázquez-Negrete y Díaz-David (2018), titulada "Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad", es un ejercicio investigativo que busca recuperar la voz de un grupo de adolescentes, mujeres y varones, estudiantes mexicanos de secundaria pública, que se encontraban en situación de vulnerabilidad académica y social, en la medida en que mostraban una historia de reprobación escolar, o bien habían sido reportados y sancionados reiteradamente por sus profesores y directivos debido a problemas de comportamiento.

Estos adolescentes cursaban tercer grado de secundaria y tenían varias materias reprobadas, por lo que, se encontraban en situación de rezago

escolar y en riesgo de expulsión o abandono de la institución educativa. Por tal motivo, el subdirector conformó un grupo especial, a fin de que los y las adolescentes en cuestión recibieran apoyo psicopedagógico específico en el espacio curricular de Tutoría, con la meta de remontar la reprobación, aprender estrategias de estudio efectivas y aumentar su motivación o disposición por aprender.

A grandes rasgos, exponen Frida Díaz-Barriga Arceo et.al. (2018), el estudio propone, partiendo de la relatoría de los estudiantes, apoyar a las experiencias en los entornos escolares; hay que trabajar con ellos la toma de conciencia de dichas situaciones, la comprensión crítica de los factores presentes, la adquisición de habilidades para una mayor autodirección en el aprendizaje, para el manejo de las emociones y la colaboración.

La intervención centrada exclusivamente en el aprendiz y su conducta de estudio es insuficiente. El fracaso escolar debe y puede atenderse (idealmente prevenirse) mediante acciones que incidan en el contexto socioeducativo, entendiendo que el aprendizaje implica acciones de índole social, cognitiva y socioemocional, que conducen a repensar la interacción con agentes educativos y pares.

Entre las limitaciones del estudio, puntualizan Frida Díaz-Barriga Arceo et.al. (2018), la intervención realizada se restringió al espacio de tutoría con los participantes a lo largo de un ciclo escolar, mientras que para lograr un cambio sistémico se requiere idealmente de la participación de docentes, directivos y padres de familia, así como de la posibilidad de conformar un equipo de asesoramiento psicopedagógico continuo. No obstante, aunque esto no fue posible, los estudiantes lograron avanzar en la comprensión de su identidad, en el desarrollo de estrategias de trabajo y regulación del aprendizaje con la mediación de las tecnologías digitales, y, sobre todo, en experimentar un ambiente donde sus voces fueron escuchadas.

En aporte de este estudio a la presente investigación tiene que ver con fortalecer la narrativa autobiográfica para fungir como un dispositivo pedagógico para tematizar y reflexionar sobre los aspectos que suelen desestabilizar o vulnerar a los/as estudiantes y para planear algunas alternativas a sus trayectorias personales y proyectos de vida.

También está el trabajo de Maddoni (2019), titulado “Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná”, estudio que se propuso descubrir los significados de la práctica docente que estudiantes residentes de un profesorado de educación primaria de la ciudad de Paraná han configurado y que orientan su mirada sobre su propia práctica residente.

A juicio de Maddoni (2019), la indagación de estos significados se realizó teniendo en cuenta los procesos de su configuración, analizando la trayectoria formativa de los estudiantes residentes durante su historia escolar. En este sentido, las conceptualizaciones de la formación docente incluyendo otros momentos, además de los que supone la formación inicial del profesorado.

En una palabra, describe Maddoni (2019), el corpus empírico partiendo de relatos de doce estudiantes residentes y entrevistas realizadas a algunos de ellas posibilitaron el abordaje del objeto de estudio, pudiéndose cumplir el propósito de descubrir los significados de la práctica docente que los/as estudiantes residentes han configurado, mostrando la importancia del aporte narrativo como estrategia metodológica en la formación inicial docente en las carreras de profesorado.

El aporte del estudio de Maddoni (2019) está en la redefinición que da de *práctica docente*, inmersa en un continuo cambio por el entramado de situaciones de la vida cotidiana que se presentan por medio de las relaciones y donde el diálogo es una posibilidad para enfrentar las crisis. Se da todo en el marco de un diálogo entre las personas, permitiendo reconocer al sujeto como un ser conformado por su historia, marcado por el transitar de su vida en sociedad, elemento que sirve para comprender las razones que le han llevado al ejercicio de la docencia y lo que inspira su hacer en ella.

Por otra parte, está la investigación de Trueba (2020), titulada “Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral, análisis de una experiencia”, auspiciada por la Universidad Nacional de Mar del Plata, se desarrolla el análisis de la narrativa autobiográfica del autor, se exponen avances, mesetas y descubrimientos en un proceso formativo comprendido entre el 2014 y el 2019. Trueba (2020) resalta que la escritura de una

narración autobiográfica en la práctica pedagógica como instrumento que sirve para vincular la enseñanza con lo terapéutico, llevando adelante una actividad de aprendizaje; en la que resalta la potencia educativa y le permite un aprendizaje de los registros de situaciones que se dan en la vida cotidiana y que otorga la posibilidad de enriquecer los procesos de formación en razón de un modelo de existencia donde no solamente se aprenden hábitos, sino la utilidad que tiene el conocimiento en la construcción de la sociedad del futuro.

La reseña descriptiva de Durantini Villarino (2019), titulada “Marta Souto: Pliegues de la Formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente”, en donde se destaca que Souto piensa en el sujeto como una subjetividad que se construye al vivir, crear y trabajar en y con otros; es el sujeto, estudiante o docente de un contexto escolar, el que construye la experiencia de vida en un devenir permanente donde no hay raíces únicas, sino posibilidades diversas de sostenerse los argumentos que vinculan a ese sujeto con el proceso de aprendizaje.

El aporte de Souto a la presente investigación está en conceptualizar la figura del estudiante como sujeto histórico y de aprendizaje, que está involucrado con el saber y sus procesos comprensivos e interpretativos de la realidad que le toca conocer y describir. Se ahonda en el sujeto de formación, el estudiante, como una entidad emergente de las interacciones entre lo biológico, el cuerpo físico marcado por el deseo, el sujeto cognoscente racional, y el del inconsciente, el sujeto social e histórico y también ético y político, interpelado por las desigualdades y las violencias externas e incorporadas al espacio escolar que se contraponen al proyecto de educar para el bien común y el desarrollo pleno de cada uno.

La investigación de Trueba (2020) aporta a la presente investigación una visión consolidada del papel de las narraciones autobiográficas en el ejercicio de la práctica docente, donde las narrativas personales críticas son contranarrativas, testimonios, autoetnografías, textos performativos, historias y relatos que perturban y afectan el discurso al exponer las complejidades y contradicciones que existen conforme a la historia oficial, mostrando que elaborar un mapa pedagógico desde esta estrategia implica una tarea ardua y compleja, que tiene como componente particular la carga psicológica que le

imprimen los docentes, quienes transmiten que toda la carrera pareciera recaer en dicha práctica de investigación.

A este aporte de Trueba (2020), se le suma aceptar la sugerencia de proponer a los/as estudiantes realizar una especie de diario o bitácora en el que pudieran registrar lo que vayan sintiendo y pensando durante el recorrido de su proceso de aprendizaje.

Y el trabajo especial de la *Revista Márgenes* de Educación, de la Universidad de Málaga, titulado “Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa”, donde coordinan las investigaciones la Dra. Analía Leite Méndez y el Dr. Daniel Suárez (2020), auspiciada por la Universidad de Málaga. En este especial de la Revista, se abordan dos temáticas actuales de investigación en el área del uso de las narraciones autobiográficas para fortalecer el proceso de aprendizaje a nivel universitario: la narración autobiográfica desde el docente y la biografía como herramienta de comunicación de los docentes hacia sus estudiantes.

La narrativa, exponen Méndez y Suárez (2020), parte de la experiencia que involucra la construcción social de la identidad personal y profesional del docente universitario; resaltan en las colaboraciones insertadas en este volumen de la *Revista*, lo que supone la narración, no solamente como expresión de reconocer y recrear el sujeto en proceso de aprendizaje con historias propias de quien forma o educa; sino también se apropia de la comunidad y los contextos cotidianos e históricos, donde los relatos comprometen la participación de los/as estudiantes en la experiencia del docente que se vuelve colectiva, comunitaria, plural, y trascendente.

Por eso, la narración genera acontecimientos que van más allá del mundo para contar lo que nos sucede y acontece entre coordenadas históricas, geográficas, económicas, sociales, culturales, políticas, que también son interpretadas por el narrador mediante su relato.

Las acciones narradas en el proceso formativo bajo el esquema de la autobiografía, resaltan Méndez y Suárez (2020), siempre tienen lugar y tiempo en un escenario en el que confluyen dimensiones que prefiguran los acontecimientos a narrar y la enunciación narrativa misma. También delimitan una posición de sujeto de la acción (el personaje o actuante que hace jugar la

acción en la trama) y una posición de enunciación, de alguien que dice algo respecto de otros, o de sí mismo, que viven, o vivo, una experiencia en ciertas circunstancias espacio-temporales. Lo cierto es que la narrativa autobiográfica ha irrumpido en el campo educativo generando una disrupción teórica y metodológica y un giro epistemo-político radical. Los/as docentes, los/as alumnos/as y los diferentes actores que habitan el mundo de la educación ya no son considerados como meros “objetos” de los procesos de producción de conocimiento educativo, sobre los cuales se dirigen y actúan los dispositivos, recursos e instrumentos de indagación, sino que se reposicionan como sujetos de investigaciones orientadas por criterios dialógicos, políticas de conocimiento y estructuras de participación que los reconocen como interlocutores, sujetos de saber, experiencia y discurso, y copartícipes o colaboradores en los procesos de producción, circulación y recepción de saberes pedagógicos.

Estas investigaciones aportan al presente estudio los dispositivos metodológicos centrados en la construcción de narrativas autobiográficas, donde desde los relatos de experiencia e historias de oficio, se van construyendo un territorio de formación y desarrollo desde la práctica docente.

8. Marco teórico

En el desarrollo del presente apartado se intentará poner en diálogo las construcciones teóricas referidas a la formación docente de grado en nuestro país con los avances teóricos en el campo de las narrativas autobiográficas para la formación profesional.

Atendiendo a lo explicitado, en el desarrollo del marco teórico se abordarán categorías de análisis tales como formación docente, relatos pedagógicos, y narrativas autobiográficas, que servirán como punto de partida para construir conocimiento respecto de la incorporación de las narrativas autobiográficas como dispositivo de formación docente de grado.

La incorporación, a todas estas, de las narrativas autobiográficas escolares son una experiencia que parten de la enseñanza del aprendizaje en la cátedra Seminario de la Práctica Docente I de la Carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de

Entre Ríos. Siendo esta una decisión que toma como antecedente su implementación y desarrollo en el Seminario de Intervención Pedagógica, espacio curricular de tercer año de la Carrera de Nivel Inicial, que se dicta en dicha Facultad.

En este aspecto, la problematización y desnaturalización de prácticas y rutinas de las instituciones educativas, de los sujetos enseñantes y de los sujetos practicantes, han sido producto de análisis y evaluación para la experiencia pedagógica en su momento y lleva a incorporar las narrativas autobiográficas en la carrera del Profesorado de Geografía.

En el marco de los recorridos curriculares de dicha carrera de formación docente de grado, las prácticas se constituyeron en un campo complejo de debates en el equipo docente del seminario, que buscaba, a partir de “trayectorias teóricas” lograr que las estudiantes construyeran una formación pertinente para desempeñarse profesionalmente en el nivel Inicial. En ese momento, al decir de Ripamonti (2019), el debate sobre el campo de la práctica se convirtió en un espacio central, ya que se lo visualizaba como el lugar constituido por varios lugares, donde las experiencias formativas de las escuelas jugaban un fuerte componente, casi determinante de los modos en los que se configuraban las prácticas: “...Mixtura entre institución formadora y escuelas del sistema educativo donde se realizan experiencias formativas, escuelas a las que denominamos asociadas (o escuelas destino) y que se instituyen como parte del proceso educativo, y por esto, son coformadoras” (pág.15).

Esto implicó una instancia de acuerdos entre los espacios del trayecto a partir de los cuales se pudo volver la mirada sobre los aportes teóricos para resignificar y construir, desde allí, nuevas propuestas que permitieran pensar la relación teoría-práctica desde lugares que superaran esta dicotomía que atraviesa el campo didáctico.

Expone Ripamonti (2019), son espacios de las prácticas donde es posible visibilizar la suerte de batalla irresoluble en la que el sistema justifica su existencia a la vez que advierte de su potencial reproductor y busca afirmarse en su rol en la mejora de la sociedad en la que se inscribe, entre otros resultados.

Esto aparece, asevera Ripamonti (2019), fuertemente y de modo explícito, en los trayectos formativos, en especial en los espacios que deben mixturar la transmisión de teorías pedagógicas, estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje con su planificación en vistas a la gestión de intervenciones áulicas. Generalmente, estas prácticas se organizan bajo el mandato de ajustarse a las formas instituidas de enseñar en las escuelas, pero con el afán de garantizar propuestas innovadoras, creativas y exitosas.

No son pocas las tensiones existentes, aclara Ripamonti (2019), entre la enciclopedia ofrecida desde los programas de los diferentes cursos o módulos, que hablan de cambios de paradigmas, de transformación, de ejercicio crítico y hasta de emancipación y liberación y las unidades curriculares que tienen a su cargo acompañar las primeras experiencias docentes, orientar el ingreso a las instituciones y definir sus lenguajes y formas de planificación.

En estas últimas, una suerte de colonización de la praxis termina organizando las prácticas de modo orgánico con lo previsto por el sistema, normativa y consuetudinariamente, en un claro ejercicio de *habitus*, como lo podríamos describir siguiendo la metodología de Pierre Bourdieu (citado por Graciela Inda y Celia Duek, 2003, donde argumenta que:

Los *habitus* son definidos como una serie de esquemas internalizados por medio de los cuales los hombres perciben, comprenden y evalúan el mundo social. O también, como “estructuras mentales y cognitivas” mediante las cuales los agentes manejan el mundo. Los *habitus* son “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles”, producto de los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia. Ellos se adquieren como resultado de la ocupación duradera de una posición dentro del mundo social, y es por esto que “*a cada clase de posición corresponde una clase de habitus*”. (pág.3)

En tal sentido, se entiende que la implementación del dispositivo no debería agotarse en este Seminario, sino que, por el contrario, debería constituirse en un eje que atravesase el trayecto de la práctica de la carrera como así también los otros trayectos y campos.

Esto implica una instancia de acuerdos entre los espacios curriculares de la carrera que trascienden al trayecto a partir de los cuales nos permitamos volver la mirada sobre los aportes teóricos y resignificar y construir, desde allí, nuevas

propuestas que permitan pensar la relación teoría-práctica desde otros lugares que superen esta dicotomía que atraviesa el campo didáctico y disciplinar.

Por ello, en el desarrollo del marco teórico se abordarán categorías de análisis tales como formación docente, relatos pedagógicos, narrativas autobiográficas, que servirán como punto de partida para comprender la información que se releven en el trabajo de campo que propone el presente proyecto de investigación. El relato de experiencias o bien se puede entender como descripción del campo de las vivencias de los/as docentes y estudiantes, hacen posible la inclusión descriptiva, argumentativa y contextual desde donde se realiza la investigación.

Formación docente y relatos pedagógicos

En el presente apartado se detalla un recorrido por las principales tradiciones y tendencias de la formación docente en la Argentina en un intento de comprender los supuestos que subyacen a las prácticas docentes y pedagógicas que se llevan a cabo en las instituciones educativas como así también hacer visibles los grandes desafíos a la escuela de nuestro siglo Y, por ende, a la formación docente que se ve exigida por grandes cambios socioculturales que le demandan, a su vez, cambios en la formación de los sujetos sociales que la habitan y que impacta directamente en la formación de los docentes que protagonizarán la enseñanza escolar epocal.

Las narraciones escritas por docentes a partir de las diferentes experiencias laborales explicitan el “qué” del hacer y también nos aproximan al saber pedagógico reflexivo y crítico de ese docente. De ahí que la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes que fueron adquiriendo y recreando en la autobiografía a través de reflexiones permiten convertirlos en procesos metacognitivos que andamian la formación profesional.

Esas narraciones se constituyen en relatos sobre las experiencias pedagógicas que posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, los vínculos, los modos de aprender, de ser y estar en el espacio escolar. Al contar historias de enseñanza y de aprendizaje, se vivifican prácticas que dejaron huellas; al intentar interpretarlas teóricamente y elaborar

soportes que habilitan la transformación y el cambio; se hace posible pensar escenarios y prácticas diferentes.

A todas estas, narrar experiencias pedagógicas, especialmente autoreferenciales, aporta a los estudiantes elementos cognitivos que les permiten desnaturalizar las acciones pedagógicas vividas durante la historia escolar, provocando en esa reflexión y a partir de marcos teóricos la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Además, se entiende que la narración en tanto texto permite repensar las experiencias que fueron vividas, y lo documentado en la narración ayuda a pensar teóricamente lo que fue vivido muchas veces como natural. Esto, sin duda, implica movilizar las propias matrices y supuestos busca comprender los propósitos de esa acción, lo que subyace, lo que lo provoca.

En cuanto a las prácticas docentes, estas hacen destacar las concepciones, creencias, supuestos, saberes y, por tanto, la formación profesional, donde se tiene que aportar a la construcción de herramientas que permiten objetivar esas creencias, supuestos y saberes; en otras palabras, pensar teóricamente sobre la acción pedagógica más allá de la repetición de teorías elaboradas por otros; trabajar con el conocimiento en una relación dialéctica, sin la enajenación propia de la yuxtaposición de información. Se hace necesario habilitar otros modos de construir y apropiarse de ese conocimiento, reflexionando críticamente sobre sus vivencias, deconstruyendo sus matrices y reconstruyéndolas a la luz de los marcos referenciales.

El escenario de las prácticas pedagógicas es complejo; presenta una multiplicidad de situaciones con un alto componente de heterogeneidad que demanda un perfil docente alejado de los estereotipos; implica ser dinámico y versátil para poder contar con una caja de herramientas tan diversas como lo son las situaciones que se vivencian.

A grandes rasgos, se reproducen las prácticas vividas, las tradiciones y modalidades de la cultura institucional que no solamente permiten actuar alejado de la reproducción acrítica, sino con reflexión y criticidad. Se insiste, en que se necesitan docentes con ideas propias, pensamiento reflexivo y capaz de comunicar sus vivencias en un proceso de metacognición que les posibilite, a su vez, pensar y construir colectivamente con un alto sentido crítico.

Es importante no disociar la teoría de la práctica, y recordar que aquellos que se comprometen con las prácticas educativas reflexionan y teorizan sobre ellas. Las prácticas poseen un nivel de comprensión teórica; por esto, comprometerse con la práctica docente, equivale a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica.

Los/as docentes explican sus acciones dentro de discursos, que comparten con la comunidad participante de la práctica. Los sentidos grupales surgen dentro de la actividad, de modo que no existe un punto de vista objetivo ni un lenguaje neutral en el cual hablar de las acciones; esto significa que es imposible teorizar sobre las prácticas en forma neutral y externa.

La reflexión y el estudio llevan a cabo un proceso circular, en el que los viejos conceptos son asimilados en una nueva síntesis, permitiendo iniciar un cambio cualitativo en la práctica. Al narrar las prácticas vividas se construyen y reconstruyen sucesos, incluyendo los estados de conciencia, en un orden que los coloca con cierta orientación hacia un objetivo. El lenguaje narrativo razona acerca de las prácticas, y además forma parte de las prácticas que lo constituyen. Al construir una historia, acerca de la enseñanza, existe una tendencia a hacer algo más que describir un estado de cosas, hay una participación en su desarrollo y en ese proceso surge un nuevo conocimiento, una nueva mirada, una nueva forma de entender lo que se hizo y porqué se hizo.

En un sentido puntual, según Suárez (2019), la experiencia de investigación-formación-acción a los campos del desarrollo profesional docente y de la investigación educativa, tiene que ver con la acción de sistematizar y profundizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación:

...el fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, hemos elaborado un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula, mediante criterios metodológicos específicos, la indagación participativa, narrativa y autobiográfica de las docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone el desarrollo de un itinerario de indagación interpretativa coparticipada entre docentes que es, al mismo tiempo, un proceso de auto y conformación, en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno

de un saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él... (pág.12)

En este aspecto, desde cada experiencia formativa, se organiza una serie de prácticas narrativas y autobiográficas donde los/as estudiantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su práctica profesional y para que esas formas de interpretación de la experiencia docente sirva para enseñar cómo valerse de la escritura en la intención de indagar, deliberar y cambiar los objetivos de conformación orientados a la organización de los saberes de oficio y a la articulación de la narrativa autobiográfica en el marco de los momentos y acontecimientos significativos para las trayectorias de formación y vidas profesionales.

Recalca Suárez (2019), los/as docentes narradores/as relatan y re-escriben los sucesos y eventos en los que participaron, hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que den cuenta de su vitalidad y dinamismo:

De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones: tanto las propias, como también las de otros docentes, investigadores y actores del campo educativo. Al carácter formativo de la escritura de sí y la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores, en un marco conversacional. Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral colaborativo de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción participativa delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, esto es, manifiesta que este ha superado las pruebas de validación definidas localmente, aunque en diálogo con las formas de evaluación consagradas. (p.13)

Los/as estudiantes van hilvanando a través de los relatos, experiencia pedagógica elaborada por los docentes narradores, cuyos documentos pedagógicos intervienen en el debate público sobre la educación, vinculando los procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente.

Según apreciación de Pérez Gómez (2010), la formación docente se encuentra íntimamente ligada y condicionada por los requerimientos de la educación de cualquier ciudadano y dice: “La formación de los ciudadanos y la formación de los docentes, responden a unas mismas exigencias y requieren propuestas y estrategias de formación similares.

En el fondo de estos fenómenos aprender a educar. A los nuevos desafíos para la formación de docentes subyace un mismo problema: ¿qué relación tiene el conocimiento que se aloja en las disciplinas científicas, artísticas o humanas, que se concreta en los currícula académicos convencionales y se empaqueta en los libros de texto, con la formación y el desarrollo de los modos de pensar, sentir y actuar de los individuos como ciudadanos, personas y profesionales? ¿Cómo entendemos la formación de las competencias o cualidades humanas de los ciudadanos y de las competencias o cualidades profesionales de los docentes? (pág.4).

Si se visualiza el devenir histórico de la formación de los docentes en la Argentina, podemos encontrar esta relación que plantea Pérez Gómez (2010); varias tradiciones pueden ser identificadas por su hegemónica vigencia en nuestro sistema de formación, y pueden reconocerse en todas ellas las marcas del paradigma socio-histórico-económico-cultural hegemónico en el que se desarrollaron; marcas que están plasmadas en las prácticas docentes.

En un aspecto puntual, está la investigación de Davini (2015), donde se señala que hay tres tradiciones de formación docente que configuraron su rol en el devenir de la formación del sistema educativo argentino, si bien, surgieron otras tendencias, estas no llegaron a consolidarse, condición necesaria para ser considerada una tradición. En todas ellas, señala la autora, si bien, pueden reconocerse claramente las diferencias entre sí, presentan en común el “deber ser” del docente.

Siguiendo a Davini (2015), se entiende por tradición a aquella configuración del pensamiento y la acción construida históricamente, que se sostiene en el tiempo a través de la incorporación en el pensamiento y en la práctica de los sujetos y surge como producto de intereses sociales y políticos.

En primer lugar, Davini (2015) identifica a la tradición “Normalizadora, Disciplinadora o del Buen Maestro”, inmersa en el positivismo que pretende

establecer “el Orden y el Progreso” del país que se encuentra en incipiente organización. Persigue la búsqueda de la homogeneización ideológica de los sujetos y la función de la institución escolar era formar al ciudadano. Se configura en su práctica el perfil disciplinador/moralizador, endoculturizante del docente con exclusión de lo heterogéneo.

Esta tradición inicia su desarrollo en el contexto internacional (EEUU y Europa) del proceso de industrialización y migración y la necesidad de preparación para el trabajo segmentado, que alejará al sujeto de la visión artesanal y para lo cual se hacía necesario educar el cuerpo y la mente. En nuestro país tiene su correlato con el surgimiento del Estado Educador.

Esta tradición se convirtió en hegemónica y aún en la actualidad se manifiesta en algunas prácticas docentes, por ejemplo, aquellas que dejan de manifiesto el discurso prescriptivo del “deber ser”, la educación modelizadora sostenida por los símbolos; débil formación teórica y la concepción del docente como técnico “aplicador” de estrategias que no se cuestionan. Una impronta de esta tradición es la relación que el docente establece con el conocimiento, esta es muchas veces “enajenada” al decir de Achilli (2008), cuando se refiere a que puede visualizarse un corte o disociación entre los conocimientos generados en los centros de investigación y las prácticas docentes; análisis que permite comprender su formación y sus prácticas sociales, en las cuales, según Achilli despliegan una “libertad condicionada”.

Luego, señala Davini (2015), que puede reconocerse a la tradición académica o también denominada del docente enseñante” en la cual el núcleo de formación pasa por lo disciplinar, ubicando en un segundo plano lo pedagógico al punto de no considerarlo necesario ni importante; por el contrario, muchas veces, es considerado un obstáculo.

En esta tradición, la ciencia es considerada desde un punto de vista neutral, rasgo donde puede visualizarse la influencia positivista y desde donde se enfatiza el surgimiento de las ciencias experimentales y los modelos cuantitativos de conocimiento. En la actualidad, se pueden identificar algunas prácticas vinculadas a esta tradición tales como: la desvalorización de los saberes que portan los estudiantes cuyo supuesto es entender que el conocimiento válido sólo es aquel que está ligado al conocimiento académico.

Tradición esta en la que no cobra sentido la recuperación de la experiencia como modalidad de enseñanza y el debate pedagógico se simplifica a lo didáctico e instrumental.

Por último, Davini (2015) identifica la tradición eficientista o del docente técnico surgida a partir de 1960, vinculada a la política desarrollista y a la formación de recursos humanos en la búsqueda del progreso técnico de la sociedad y, por asimilación, concibe al trabajo docente como un trabajo técnico, limitado a la aplicación del currículum prescripto, la medición de sus logros a partir de una propuesta de objetivos taxonómicamente planteados en una planificación normativa, previsible garante de eficiencia y medible a través de productos observables.

Se fundamenta en la teoría psicológica conductista y es sostenida por un discurso fragmentario preparado por especialistas a ser aplicados en el aula. Aún hoy puede visualizarse a esta tradición en aquellas prácticas que tienen una mirada instrumental de los procesos de enseñanza; el protagonismo de la evaluación externa; la teoría construida por fuera de los/as docentes que generan las prácticas y a los que se los/as concibe como reproductores de un conocimiento objetivo.

En términos de tendencias, Davini (2015) destaca el proyecto político-ideológico realizado en 1980 por los docentes y que genera, a su vez, dos tendencias, por un lado, la pedagogía crítica social de los contenidos en la cual el docente es mediador entre los conocimientos y los alumnos realizando una dura crítica a los docentes y a la escuela; y, por otro, la pedagogía crítica participativa o hermenéutica, la cual plantea un cambio en las relaciones de poder en la escuela lo que hace necesario que el/la docente revise su práctica. Esta lógica es entendida como el camino que conduce a la objetivación de matrices para lograr transformar, producir cambios.

Se puede observar que en las tradiciones de formación docente señaladas por Davini (2015), el componente homogeneizador está presente, tradiciones hegemónicas que por largo tiempo cristalizaron las prácticas y obturaron los cambios. Cambios que demandan trabajar con la desnaturalización del discurso prescriptivo, desandar la neutralidad frente al trabajo con el conocimiento, recuperar los sujetos concretos, con sus historias, atendiendo a

la diversidad cultural y leer e interpretar la realidad produciendo una tensión diferente entre teoría y práctica, entendida esta en una relación dual y de este modo crear un “tercer espacio”.

En el sentido, plantea Zeichner (2010), los terceros espacios implican el rechazo de binarios como el conocimiento práctico y académico y teoría y práctica; suponen la integración de lo que a menudo se ve como discursos en competencia en nuevas vías: la perspectiva de o una cosa/o la otra se transforma en un punto de vista de ambos/también: “...El concepto de tercer espacio se ha utilizado en áreas de estudio como la geografía, las artes, estudios postcoloniales, estudios feministas y más recientemente en educación” (pág.4).

Seguidamente, Zeichner (2010) sostiene que estos:

... Esfuerzos implican un cambio en la epistemología de la formación del profesorado, desde una situación donde el conocimiento académico es visto como la fuente autoritaria de conocimiento sobre formación, hacia otra donde los diferentes aspectos de las habilidades que existen en las escuelas y comunidades se trasladan a la formación del profesorado y coexisten en más de un plano de igualdad con el conocimiento académico. Se argumenta que esta visión amplia sobre los tipos de habilidades que son necesarias para educar a los maestros/as expanden oportunidades para la formación del profesorado como nuevas sinergias que son creadas a través de la interacción entre el conocimiento desde diferentes fuentes. Investigaciones recientes que usan la teoría de la actividad en la escuela para trabajar sobre transiciones y la interacción de diferentes sistemas de actividad apoyan esta afirmación. (págs.5-6)

Formación Docente en Siglo XXI

Analizadas las tradiciones y las diferentes tendencias de la formación docente en la Argentina, interesa pensar la formación docente en el Siglo XXI, para habilitar a la toma de decisiones epistemológicas y metodológicas y la selección de los dispositivos de formación pertinentes para el perfil docente que se espera sea construida.

Parafraseando a Pérez Gómez (2013), al referirse a la educación del siglo XXI, decimos que “la escuela tradicional la hemos vivido como alumnos y reproducido como docentes” (pág.2). Muchos son los planteos respecto de los

desafíos epocales de la educación. Pérez Gómez (2013) recrea el escenario que nos toca vivir a los docentes en los albores del siglo XXI, estando marcados por una serie de hábitos, prácticas, rutinas, actitudes y creencias que nos han configurado y reproducimos, la mayoría de las veces, en forma inconsciente. Por lo tanto, cambiar la cultura de la formación docente, se hace muy difícil, porque conlleva desnaturalizar esas prácticas y supuestos que nos perfilan y que se convierte en una tarea que comienza por el propio sujeto enseñante.

Dice Pérez Gómez (2013) que se ha heredado una cultura que se ha vuelto obsoleta para enfrentar los nuevos desafíos de la propia sociedad cambiante a un ritmo y nivel que el propio sistema educativo no pudo secundar.

La llamada sociedad de la información demanda capacidades de orden superior ante los cuales los paradigmas educativos del siglo XX muestran insuficiencia para construir los esquemas mentales requeridos para la solución de los problemas a enfrentar". Pérez Gómez (2013) plantea la necesidad de aprender a aprender en este mundo cambiante y complejo donde la reproducción necesita urgentemente ser sustituida por esquemas, mapas mentales, creatividad, evaluación, innovación y experimentación; en dicho escenario, repensar y resignificar la finalidad de la escuela y de la formación docente se convierte en una demanda inaplazable.

Por otro lado, la Editorial de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2010) expone una reflexión que permite profundizar el papel de la enseñanza en estos tiempos modernos:

... Los sistemas educativos han sufrido reformas continuas, en la práctica escasamente satisfactoria. El desafío actual es preparar a los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre. La formación de los ciudadanos contemporáneos parece requerir la traslación desde un curriculum disciplinar de acumulación y reproducción de datos, a un curriculum abierto y flexible, basado en situaciones reales, complejas, inciertas y problemáticas. Para responder a estas nuevas exigencias, la tarea del docente no debe consistir sólo ni principalmente en enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan formar y desarrollar sus competencias o cualidades humanas fundamentales, es decir,

construir, modificar y reformular de manera crítica y creativa sus conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades (la negrita es nuestra). La preparación del profesorado ante estas exigencias requiere una transformación radical de los modos tradicionales de formación. Se necesitan profesionales expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento y al mismo tiempo, comprometidos y competentes para provocar y acompañar el aprendizaje relevante de los estudiantes. La enseñanza que no consigue provocar aprendizaje en todos y cada uno de los aprendices empieza a perder su legitimidad social y profesional. (pág.2).

Frente a este escenario, complejo, cambiante e incierto es que debemos pensar en la formación del docente que habitará las escuelas en un futuro no muy lejano y pocas veces tan difícil se ser imaginado.

En este aspecto, las prácticas docentes como prácticas sociales, que, según Steiman (2017), son un modo recurrente y situado de hacer una determinada actividad, la que puede explicarse desde una perspectiva relacional; y, tomando ideas de Achilli (2008), la práctica docente desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, “adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio docente” (pág.3).

Una primera reflexión que se realiza sobre este tema es acerca de los requerimientos de los sujetos en tanto seres sociales que viven una crisis social provocada por esos profundos y variados cambios que coexisten en el nuestro siglo y que, sin pretensión de ser exhaustivos, entre tantos otros, se pueden citar, por ejemplo, los desafíos de la globalización que impactan en las culturas a través de la multiplicidad de transformaciones que se producen actualmente en torno a: la comunicación inmediata, en tiempo real; el conocimiento de otras formas de vida y la revolución científica y técnica que transforma los procesos de alfabetización e instalan nuevos modos de pensar y entender la realidad, entre otros tantos cambios que imponen pensar nuevas alternativas y que en su devenir producen una ruptura epistemológica que la mirada positivista se torna insuficiente, por ejemplo, en: nuevas perspectivas de la incertidumbre; la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, nuevas dimensiones del planeta, unificación e interdependencia entre cultura y medio

ambiente, conocimientos parciales pero articulados, reflexión sobre semejanzas y diferencias, y un nuevo modelo capaz de abarcar a todas las ciencias.

Surge así una alternativa desarrollada desde el paradigma de la complejidad planteado por Morin (1999), quien sostiene que esta ya ha sido percibida y descrita desde hace largo tiempo, desde la novela del siglo XIX y comienzos del XX, con Balzac (Honoré de Balzac fue un novelista francés, representante de la llamada novela realista del siglo XIX) en Francia y Dickens (Charles John Huffam Dickens fue un escritor británico, creador de personajes de ficción que marcan la novela de la época victoriana en Inglaterra), mostrando, de manera más amplificada estos autores, una realidad singular en el contexto de un tiempo en el cual la vida estaba condenada a la desigualdad y la falta de condiciones adecuadas para que todos tuvieran acceso a la educación.

Recalca Morin (1999), para comprender el paradigma de la complejidad, hay que comprender antes que nada que hay un paradigma de la simplicidad, de este modo es que se da el paradigma de la simplicidad poniendo orden para reducir los principios ligados a la disyunción o al bien unificado de lo diverso, entiéndase reducción.

En el escenario actual, pensar la formación docente impone la visibilización de esa diferencia de mirada que plantea Morin: ¿Cómo pensamos esa realidad en la cual cae la autonomía disciplinar para concebirla desde la inter y trans-disciplinariedad y se construyen nuevos objetos de estudio? Escenario en el cual el objeto de la cognición está dado en la forma práctica y nuestra idea del mundo depende de dicha idea, ya que en realidad vemos lo que nuestra práctica nos permite ver.

Este posicionamiento invita a pensar los procesos formativos más allá de la realidad dual de causa y efecto y requiere de un proceso heurístico-dialéctico que permita formar un bucle recursivo en el proceso de conocer: partir del todo para comprender- volver a las partes para explicar y desde las partes regresar al todo para interpretar; ya que, hoy, la realidad se presenta como una multiplicidad de las relaciones que la conforman, de modo interconectadas y que cada estudiante la visualizará a partir de su propia experiencia.

A su vez, a juicio de Bolívar (2002), destacando la importancia que tiene la narratividad como forma complementaria de construir conocimiento en educación; la resignificación de las categorías epistemológicas tradicionales junto a los conocimientos que aporta la investigación narrativa posicionándola dentro del “giro hermenéutico” en tanto nueva forma de conocer nos muestra la importancia de pasar de una instancia positivista a una perspectiva interpretativa en la cual el protagonismo en primera persona de los sujetos de formación pasa a ocupar el eje de dicha formación.

Desde esta perspectiva -en la cual la mirada positivista unidireccional de causa y efecto se vuelve insuficiente- Sanjurjo (2011) sostiene que una organización de la clase con una arquitectura diferente pasa a ser una preocupación central para lograr ese cambio de mirada. La clase, entendida desde el enfoque tradicional como el dispositivo a través del cual el docente deposita en el alumno conocimientos estructurados a modo de “amoblamiento”, intentando informar, dar forma a las estructuras cognitivas de los estudiantes, ha sido objeto de múltiples cuestionamientos fundamentados.

La autora hace referencia a una organización espiralada en la cual cobran importancia no solo la participación activa de las/los estudiantes en la construcción de los saberes, sino también la riqueza de recursos y dispositivos que potencien el pensamiento y la resolución de problemas, el análisis y la reflexión y sostiene la importancia de las teorías, denominadas “buenas teorías” para la construcción de buenas prácticas.

Sostiene que las buenas teorías son aquellas aproximaciones que habilitan la complejidad de un conocimiento para tener una mejor comprensión de la realidad; esto daría origen a las denominadas buenas prácticas desde sus dimensiones: ética, epistemológica y técnica.

La dimensión ética es la que puede ser evidenciada en el respeto, esfuerzo y responsabilidad del docente hacia el aprendizaje de los estudiantes; la dimensión epistemológica, materializada en el conocimiento del docente se constituye en el contenido a enseñar, los fundamentos epistemológicos de la disciplina y las diferentes teorías de abordaje de dichos conocimientos que a su vez facilitarán su selección jerarquización y transposición y, finalmente, la dimensión técnica: que provocará en su abordaje los procesos reflexivos en

los cuales las/os estudiantes sean sujetos activos en su relación con el conocimiento acompañado de un marco de buen clima y respeto al docente.

Entendemos, en este contexto, con Sanjurjo (2011), quien a su vez cita a Lipman (2001) que:

... La búsqueda de la comprensión y la significatividad en la enseñanza se realiza a través del pensamiento de orden superior entendiendo por el mismo, aquel que es rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. No es equivalente exclusivamente a pensamiento crítico, pues es la fusión entre pensamiento crítico y pensamiento creativo. El pensamiento de orden superior implica razonamiento y juicio. La creatividad y la racionalidad son dos aspectos indisolubles del pensamiento que a la vez es convergente y divergente, puede realizar recorridos en múltiples direcciones. El pensamiento crítico y el creativo son a la vez vigorosos, aventurados e imaginativos. El desarrollo del pensamiento complejo en el aula se vehiculiza principalmente a través del lenguaje y a través de diálogo cualitativamente superior (pág.33)

En esta perspectiva, los dispositivos utilizados para la enseñanza pasan a ser herramientas que habilitan u obturan esas conexiones cognitivas, que dan cuenta no sólo de un posicionamiento sobre el aprendizaje y también de un posicionamiento epistemológico frente al conocimiento.

Concebirlo en un proceso de construcción lo aleja del posicionamiento mecanicista planteado por el paradigma de la simplicidad y mucho más cuando se trata de la deconstrucción de supuestos profundamente arraigados como es el caso de las matrices de aprendizaje, internalizadas durante la temprana socialización escolar.

Como cita Sanjurjo (2011), para 1968, en su libro *Una Didáctica basada en la psicología de Jean Piaget*, Aebli intenta orientar la enseñanza desde el enfoque constructivista. Se considera significativo el aporte que Aebli (1966/1977) realiza cuando desarrolla y analiza las fases en el proceso de construcción y el concepto de formas básicas de enseñar, ya que son una base que permite estructurar y organizar la clase desde un enfoque constructivista.

Se pueden considerar las fases propuestas por Aebli (1966/1977) como un intento de describir los subprocesos que se desarrollan cuando construimos

nuevos conocimientos. Las cuatro etapas que menciona el autor: la construcción, la elaboración, el ejercicio y la aplicación, permiten comprender que se trata de un proceso no lineal, complejo y a la vez organizable.

Siguiendo este planteo acerca de la construcción del conocimiento, se puede pensar entonces en un aprendizaje a partir de un proceso metódico y sistemático para la formación docente que los habilite a intervenir analíticamente para, de ese modo, contar con herramientas que permitan teorizar sobre la acción pedagógica a partir de referentes puestos en diálogo crítico que habiliten la reflexión.

Como respuesta a dicho planteo, para lograr esta transformación epistemológica y metodológica se hace necesaria la incorporación de dispositivos de enseñanza a través de los cuales se articulen: la experiencia y los saberes construidos con los referentes teóricos, disciplinares y pedagógico didácticos que posicionan el desarrollo de la formación docente en un escenario complejo, contextualizado, cuyo entorno está mediado por procesos sociales y subjetivos, protagonizados por las/os estudiantes en formación.

La formación del docente en Geografía

Al buscar comprender la formación del docente de Geografía para nivel secundario y superior en la Argentina, es necesario recurrir a la fundamentación teórica que muestre los modos de construcción del enfoque de los contenidos disciplinares y sus finalidades en la enseñanza para el nivel, el devenir histórico y el contexto sociopolítico en el cual se configuran.

Es dable detenerse brevemente en este tema para realizar un anclaje sobre las perspectivas de formación en los profesorados de Geografía, específicamente, en los aportes producidos recientemente por colegas especialistas del campo de la enseñanza de la Geografía de la región.

Son varias las investigaciones sobre el campo de la didáctica de la Geografía que aproximan a un estado de situación al respecto; están los aportes de Zenobi, Flouch y Moroni (2019), quienes resaltan que, desde la investigación educativa, el denominado conocimiento útil para el desarrollo de una enseñanza ha sido más comprometida a través del tratamiento de

problemas geográficos contemporáneos y la construcción de aprendizajes significativos en el aula y, a la vez, que promuevan la formación de sujetos autónomos, críticos y participativos en la construcción de derechos y el ejercicio de la ciudadanía.

En otro aspecto, tomando ideas de Martínez Fernández (2017), la enseñanza de la geografía hace resaltar el interés por aportar un saber indispensable para la comprensión del mundo contemporáneo, de sus solidaridades, de sus desigualdades y conflictos; representar la cultura asentada sobre las interrelaciones existentes entre el legado de la historia, el medio físico, la naturaleza de las técnicas y la eficacia de las estructuras; situar, desde el punto de encuentro de la Naturaleza y de las Ciencias Humanas, un proceso de formación de carácter interdisciplinar; jerarquizar las escalas, a descubrir los valores de sociedades diferentes, a comparar situaciones, a buscar explicaciones específicas y, por tanto, a combatir reflejos deterministas, dogmatismos y dominaciones culturales; aportar un modo de análisis que otorgue su importancia a los factores naturales y a las técnicas, subrayar la preeminencia de los factores estructurales en la organización de la sociedad; promover en la escuela la libertad y responsabilidad, cuando en un mismo lugar cambia la sociedad, también cambia la geografía. En concreto, enseñar y aprender geografía implica conocer la realidad desde la ciencia que restituye a cada sociedad y, a partir de un diagnóstico de la situación, su memoria y sus raíces. ¿Por qué el número de pág.?

La enseñanza de la geografía desde la Universidad Autónoma de Entre Ríos, estudiando la articulación existente entre las finalidades sociopolíticas y la selección de contenidos en las planificaciones anuales de los docentes, y su relación con las orientaciones didácticas plasmadas en el Diseño curricular de la provincia de Entre Ríos y la consideración de una búsqueda, por un lado, de los indicios que les permitieran avanzar en los procesos de cambios que experimenta la enseñanza de la geografía escolar entrerriana, y, por otro, reflexionar sobre las propias prácticas docentes universitarias vinculadas a la enseñanza de la geografía, señalando que el recorrido teórico y empírico se sustentó en tres dimensiones: objetivos de la geografía escolar, contenidos geográficos escolares y las concepciones geográficas que sostienen los

profesores, entrecruzando las categorías: transposición del saber geográfico en situaciones didácticas y estrategias de enseñanza y sostienen que: entre otros aspectos donde las prácticas de las docentes observadas en el desarrollo de sus actividades se caracterizan por una hibridación de concepciones geográficas postulando diferentes tendencias (Toulmin, 1977, págs. 2-3). Ver. Cuando es reformulación, no va el número de página.

Retomando el abordaje de la enseñanza desde la perspectiva del docente reflexivo, como expresa Liliana Sanjurjo (2009), citada por Di Franco, Arduoso, González y Di Franco (2014), la formación docente:

...En su análisis acerca de la formación docente, los trayectos más asistemáticos y acríticos, como la biografía escolar y la socialización profesional, dejan marcas muy profundas en relación a los trayectos más sistemáticos y formales de la formación. Aquellos, aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica, producto de complejas internalizaciones, se tornan en saberes fuertes, resistentes al cambio y constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. La socialización profesional [...] refiere a los procesos que se llevan a cabo en la institución formadora como en los ámbitos de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo conocimiento de las propias prácticas. Para lo cual se torna relevante recuperar: la cultura experiencial propia y la de los/as alumnos/as de la escuela secundaria entendiéndola como parte de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica estrechamente vinculada al contexto y necesaria para el proceso de comprensión (pág.2)

Se puede realizar una primera aproximación al entorno de la formación docente en Geografía identificando la heterogeneidad de concepciones epistemológicas y didácticas.

La formación del docente reflexivo y el saber de la experiencia

Retomando el planteo de Pérez Gómez (2013), en el cual sostiene la necesidad de aprender a aprender en este mundo cambiante y complejo donde la reproducción necesita urgentemente ser sustituida por esquemas, mapas mentales, creatividad, evaluación, innovación y experimentación y que, en dicho marco, repensar y resignificar la finalidad de la escuela y de la formación docente se convierte en una demanda inaplazable, es dable incorporar a este diálogo los aportes de Contreras Domingo, Quiles-Fernández y Paredes Santín

(2013), que muestran la pedagogía narrativa para la formación del profesorado, sosteniendo que en las propuestas de formación docente se dividen las aguas entre los saberes de la vivencia y realización del oficio docente y lo que el tiempo de formación en la universidad puede proporcionar como preparación, haciendo visible también que los saberes de la formación no son únicamente disciplinares, deja expuesta la importancia que los saberes de la práctica tienen para la formación de los docentes.

Estos saberes de la práctica, generalmente, en las propuestas curriculares, muchas veces, operan en su desarrollo como currículum nulo y, en el mejor de los casos, oculto. Además, plantea Contreras Domingo et.al. (2013), que ambos saberes presentan cualidades diferentes y que los saberes disciplinares en su aplicación a la práctica presentan obstáculos epistemológicos.

En la acepción de Contreras Domingo et.al.(2013), lo que se sabe o conoce surge de nuestra propia experiencia, en el caso de los docentes, de su formación en el aula, resolviendo las incertidumbres y creando propuestas de formación imprevisibles sobre algunos contenidos y estrategias seleccionadas vinculadas a los propósitos que más fuertes y significativos que incorpora la importancia de la subjetividad y el peso de la experiencia para cada estudiante, en la construcción de los saberes del oficio con sentido y significado, teniendo capacidades para descubrir y comprender las demandas y planteos de los estudiantes.

Puntualiza Contreras Domingo et.al. (2013), citando a Elbaz (2005), que:

...Una gran parte de toda esta forma de mirar nuestro trabajo, afrontar sus dificultades y proporcionar lo que está en nuestra mano y acompañar la formación de nuestros estudiantes, la hemos ido cultivando como nuestro personal bagaje profesional, conformando así un saber y un modo de saber que no se representa con los patrones de las materias, ni con las epistemologías al uso. Y todo esto que podemos saber por experiencia, si nos miramos y pensamos, también podemos suponer que tiene su semejanza en lo que maestras y maestros han ido labrando como sentido, y como recursos y capacidades, como saberes y modos de saber, para ir afrontando todas aquellas dimensiones y aspectos de su tarea a las que tienen que atender, sobre las que se tienen que preguntar y para las que tienen que encontrar un modo de estar y avanzar (pág. 14)

El lugar de la teoría en la formación docente

¿Se puede pensar que lo expuesto en el apartado anterior nos aleja de la formación teórica? Seguidamente, exponen Contreras Domingo et.al. (2013), responde a esta inquietud en el momento que afirma lo siguiente:

...Saber teóricamente sobre el oficio y la disciplina no siempre soluciona lo que el docente necesita, que la teoría no es el único saber y que ésta no supe al saber situado, a la sensibilidad frente a los acontecimientos, a la subjetividad frente a los mismos, a las emociones que se vivencian frente a los haceres y decires y la relación que se es capaz de establecer con los mismos: “ni siquiera es tanto buscar un saber que nos falta, como entender nuestra relación con el no-saber cómo parte del trabajo educativo (pág.16)

Ahora bien, el enfoque de la vinculación teoría práctica también se torna insuficiente al plantearla como bipolar, ya que no se logra integrarlas en una praxis. Frente a esa insuficiencia, se pueden observar las propuestas curriculares en las cuales el recital de teoría con sentido acumulativo se vincula y resuelve al final de la carrera con el desarrollo de los espacios de práctica y residencia o, en otras ocasiones, intentando disciplinar dichos saberes, resumidos en la aplicación práctica de la teoría expresada en competencias y habilidades docentes, que no es lo mismo que saberes docentes.

De este modo, se hace posible pensar la formación docente como modalidad narrativa, en expresión de Ripamonti, (2019), el pensar y repensar sucede en las aulas bajo la noción del saber de la experiencia se aspira a ofrecer un modo de pensarla que no se deje atrapar por la polarización teoría-práctica.

Se reconoce en lo pedagógico, recalca Ripamonti (2019), una gama más amplia de saberes y de sus relaciones entre ellos. Como también, busca explorar y atender a las vinculaciones entre ser y saber cómo cuestión siempre nuclear de cualquier proceso formativo.

Siguiendo a Contreras Domingo et.al. (2013), se entiende como saber de la experiencia a aquel saber que no solamente implica una acumulación de saberes prácticos, que muestra en una determinada situación qué hacer y cómo resolverla; de ser así, seguiría limitado a la bipolaridad teoría-práctica.

La experiencia debe ser entendida como aquellas huellas que marcan lo vivido, lo que afectó y sigue afectando, aquel significativo que algunas veces vuelve a la memoria y otras se esconde y de modo agazapado condiciona el ser y estar en las instituciones y en la sociedad, pero, que también es pensado repetidamente y lleva al cuestionamiento, que afecta, tal como lo ha expresado.

En acepción de Luigina Mortari (2005), citada por Contreras Domingo et.al. (2013), el saber procede desde la experiencia, manteniendo una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.

Esa paradoja que plantean las propias vivencias y orienta las acciones al modo que lo expresa Sanjurjo (2011), cuando los denomina los supuestos básicos subyacentes, esos que se abren a las preguntas, que hacen posible las transformaciones y los cambios de la educación o al decir de Skliar y Larrosa (2009), citados por Contreras Domingo et.al. (2013), el saber de la experiencia es siempre un saber de la alteridad, un saber que se pregunta por lo otro, pero también se pregunta por sí mismo en relación con eso otro. Es un saber subjetivo saber de la experiencia quiere ser ese saber sabio que no se tomó en cuenta para las transposiciones curriculares y que descubre las emociones de un sujeto con alma capaz de deconstruirlo y reconstruirlo significativamente, otorgándole sentido, que se traducirá en un modo de estar en el mundo y que requerirá de un entramado de facetas que van más allá de narrar la experiencia vivida: los saberes previos de los estudiantes entendidos como: las experiencias que traen y que suponen que se constituyen en el soporte para seguir construyendo, otorgándole sentido a la propuesta a través de la articulación saberes previos y construcción de nuevos saberes.

Relatos pedagógicos

Una cita de Torres (2005) expresa que, cuando lo que prima y tiende a imponerse es una visión estrecha, minimalista e inmediateista de la formación docente -capacitación, entrenamiento manual, cursillo, taller, métodos,

técnicas, recetarios, fórmulas-, alguien tiene que resucitar el imperativo de una formación integral, rigurosa y exigente de los educadores; ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad entre teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos; volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno estéril los mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza.

En la llamada *Cartas a quienes pretenden enseñar* de Freire (2004), con prefacio de Rosa María Torres en quien dice:

¿Cómo andamiar esa estructura, esa articulación entre saberes previos y construcción de nuevos saberes? ¿Cómo pueden ser traídos al aula a través de los dispositivos narrativos que en su textualidad nos cuentan una experiencia pedagógica? Estos relatos del género narrativo que pueden ser experiencias pedagógicas, autobiográficas, conjeturales, epistolares, descriptivas en el sentido etnográfico en diarios de clase, cuadernos de campo, entre otras, como Ripamonti lo expresa, y que en todas ellas aparece el contexto en el cual se configuraron, las condiciones de posibilidad para que acontezcan, los materiales, la pluralidad de voces, entre otros; una biografía o autobiografía escolar o un guión conjetural son narrativas pedagógicas que se configuran un campo de construcción de sentidos que permiten el re-encuentro con la experiencia, dialoga, interpela y confronta la praxis en un interjuego entre singularidad y pluralidad en el cual se construye el saber pedagógico. Singularidad, ligada al acontecimiento vivido que lo narra inscribiendo categorías de comprensión de la praxis y pluralidad en la dimensión epistemológica de dicha escritura. Estos relatos pedagógicos y entre ellos las autobiografías son, del modo como, afirma Valeria Sardi, un texto pensado, dialogado y escrito con anclaje/arraigo en la singularidad de una experiencia y supone, a su vez, formas diversas de memoria, proyección, (re)significación y (re)elaboración. Demandan un proceso de selección y decisiones constantes de parte del protagonista que se tensionan en el diálogo y que pueden mutar y mudar haciendo que cada vez, un relato sea y no sea el mismo y así, lo que tendremos son (re)narraciones, es decir, diferentes versiones (pág. 5)

Cabe preguntarse: ¿cuál es la razón de su presencia en la memoria? ¿Por qué se activa en el sujeto esa experiencia que lo interpela, lo incomoda?, ¿por

qué al pensar y recordar la escuela está siempre presente de algún modo?
¿Por qué la narra? ¿Por qué la oculta?

Esa singular experiencia tiene algo valioso para contar y ese contar-se, narrar-se se anida en una trama vivencial que hace posible que la propia narración comience a ser historizada y rehistorizada, a identificar el conflicto que en ese interjuego dialéctico que expone emociones y sentimientos, nuevas miradas, desnaturaliza lo dado, nombra, identifica y en el devenir otorga sentido, vincula, comprende y resignifica.

Campo de intersección que Ripamonti (2019), denomina “zona de otro orden” que habilita la palabra y una mirada “en perspectiva” reconfigurando el tiempo, ese pasado que se hace presente y puede ser proyectado al futuro en un proceso claro de objetivación mediado por la reflexión y habilitador de nuevas construcciones de saber pedagógico, de construir saber profesional.

Ese saber profesional que ante los problemas singulares que plantea la práctica habilita la construcción de la toma de decisiones contextualizadas y fundamentadas; que pasa a constituir aquel bagaje de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos que lo constituyen en un sujeto socio político.

A juicio de Gatti y Zatti (2015), el conocimiento profesional, que es posible de ser construido a partir de la reflexión en tanto actitud reflexiva, permanente, no esporádica sobre los supuestos básicos subyacentes de los sujetos de aprendizaje, supuestos que en la mayoría de los casos fueron construidos de forma acrítica durante su biografía escolar y que inciden en las prácticas. Actitud reflexiva que parte de la memoria, de la huella.

Sin duda que, para que dicho conocimiento profesional se construya, la formación docente de grado debe andamiar las condiciones de posibilidad para la misma a través de dispositivos que favorezcan la deconstrucción crítica, la confrontación y análisis de incidentes críticos y rutinas naturalizadas por la cotidianeidad que implican introspección y deconstrucción de “*habitus*” permitiendo, de este modo, comprender esos supuestos y transformarlos cualitativamente pasando de la descripción a la interpretación, del hecho singular a la comunidad dialógica en el compartir significados y resignificarlos, logrando ponerlo en diálogo con los conocimientos académicos.

Las autobiografías

Según una reflexión del filósofo español Emilio Lledó Íñigo (año), acerca de los dones de la palabra y la educación en la existencia humana:

La creación de un lenguaje interior del que emerge la literatura, la consolidación de una estructura mental, el cultivo del pensamiento abstracto que es esencialmente lenguaje, la lucha por recrear continuamente en torno a los principios de verdad, justicia, libertad, belleza, generosidad, todo eso marca el camino del progreso y de convivencia. Y esto es, a su vez, cultivo y cultura de las palabras, revisión del inmenso legado escrito, que no es otra cosa que pensar con lo pensado, desear con lo deseado, amar con lo amado; en definitiva, soñar los sueños de las palabras, que duermen en el legado de la tradición escrita, de la tradición real, y que al soñarlas las despertamos y, al tiempo que las despertamos, nos despertamos nosotros con ellas (pág. 8)

Las autobiografías escritas por docentes se nutren de ese lenguaje que hace alusión Lledó Íñigo, las cuales, a partir de las diferentes experiencias laborales, toman su forma desde ese lenguaje que le da sentido a los relatos pedagógicos a en los que se hace referencia y explicitan el “qué” del hacer a la vez de aproximarnos al cómo trabajar con el saber pedagógico reflexivo y crítico de ese docente.

De ahí que la recuperación, sistematización y conceptualización de esos saberes que fueron adquiriendo y recreando en la autobiografía a través de reflexiones permiten convertirlos en procesos metacognitivos que andamian la formación profesional.

Esas narraciones se constituyen en relatos sobre las experiencias pedagógicas que posibilitan profundizar y avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza, los vínculos, los modos de aprender, de ser y estar en el espacio escolar. Al contar historias de enseñanza y de aprendizaje, se vivifican prácticas que dejaron huellas; al intentar interpretarlas teóricamente y elaborar soportes que habilitan la transformación y el cambio, se hace posible pensar escenarios y prácticas diferentes.

A todas estas, narrar experiencias pedagógicas, especialmente autoeferenciales, aporta a los estudiantes elementos cognitivos que les

permiten desnaturalizar las acciones pedagógicas vividas durante la historia escolar, provocando en esa reflexión, y a partir de marcos teóricos, la construcción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Además, se entiende que la narración en tanto texto permite repensar las experiencias que fueron vividas, y lo documentado en la narración ayuda a pensar teóricamente lo que fue vivido muchas veces como natural. Esto, sin duda, implica movilizar las propias matrices y supuestos busca comprender los propósitos de esa acción, lo que subyace, lo que lo provoca.

En cuanto a las prácticas docentes, estas hacen destacar las concepciones, creencias, supuestos, saberes y por tanto la formación profesional, donde se tiene que aportar a la construcción de herramientas que permiten objetivar esas creencias, supuestos y saberes, en otras palabras, pensar teóricamente sobre la acción pedagógica más allá de la repetición de teorías elaboradas por otros.

Desde un aspecto general, trabajar con el conocimiento en una relación dialéctica, sin la enajenación propia de la yuxtaposición de información. Se hace necesario habilitar otros modos de construir y apropiarse de ese conocimiento, reflexionando críticamente sobre sus vivencias, deconstruyendo sus matrices y reconstruyéndolas a la luz de los marcos referenciales.

El escenario de las prácticas pedagógicas, a todas estas, es complejo y presenta una multiplicidad de situaciones con un alto componente de heterogeneidad que demanda un perfil docente alejado de los estereotipos; además, implica ser dinámico y versátil para poder contar con una caja de herramientas tan diversas como lo son las situaciones que se vivencian.

A grandes rasgos, se reproducen las prácticas vividas, las tradiciones y modalidades de la cultura institucional que no solamente permite actuar alejado de la reproducción acrítica, sino con reflexión y criticidad. Se insiste en que se necesitan docentes con ideas propias, pensamiento reflexivo y capaz de comunicar sus vivencias en un proceso de metacognición que les posibilite, a su vez, pensar y construir colectivamente con un alto sentido crítico.

Es importante no dissociar la teoría de la práctica, y recordar que aquellos que se comprometen con las prácticas educativas reflexionan y teorizan sobre ellas. Las prácticas poseen un nivel de comprensión teórica, por esto

comprometerse con la práctica docente, equivale a ser capaz de hablar la lengua de esa práctica.

Los docentes explican sus acciones dentro de discursos, que comparten con la comunidad participante de la práctica. Los sentidos grupales surgen dentro de la actividad, de modo que no existe un punto de vista objetivo ni un lenguaje neutral en el cual hablar de las acciones esto significa que es imposible teorizar sobre las prácticas en forma neutral y externa.

La reflexión y el estudio llevan a cabo un proceso circular, en el que los viejos conceptos son asimilados en una nueva síntesis, permitiendo iniciar un cambio cualitativo en la práctica. Al narrar las prácticas vividas, se construyen y reconstruyen sucesos, incluyendo los estados de conciencia, en un orden que los coloca con cierta orientación hacia un objetivo. El lenguaje narrativo razona acerca de las prácticas, y además forma parte de las prácticas que lo constituyen. Al construir una historia acerca de la enseñanza, prevalece una tendencia a hacer algo más que describir un estado de cosas; existe una participación en su desarrollo y en ese proceso surge un nuevo conocimiento, una nueva mirada, una nueva forma de entender lo que se hizo y porqué se hizo.

En un sentido puntual, según Suárez (2019), la experiencia de investigación-formación-acción a los campos del desarrollo profesional docente y de la investigación educativa, tiene que ver con la acción de sistematizar y profundizar los alcances del giro narrativo y autobiográfico en educación:

...El fin de documentar mediante relatos de experiencia el mundo de la vida de la escuela y de desplegar procesos de reconstrucción de los saberes del oficio de enseñar, hemos elaborado un dispositivo de trabajo pedagógico entre pares que compromete y regula, mediante criterios metodológicos específicos, la indagación participativa, narrativa y autobiográfica de las docentes. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas supone el desarrollo de un itinerario de indagación interpretativa coparticipada entre docentes que es, al mismo tiempo, un proceso de auto y conformación, en la medida en que promueve procesos reflexivos entre pares en torno de un saber reconstruido y las formas de conciencia profesional que devienen de él... (pág.12)

En este aspecto, interesa mostrar cómo, desde las experiencias formativas, se van organizando y secuenciando una serie de prácticas narrativas y autobiográficas donde las/os estudiantes tengan la oportunidad de relatar historias acerca de su biografía escolar, y para que esas formas de interpretación de la experiencia como estudiantes sirva para enseñar cómo valerse de diferentes texturas como la oralidad y la escritura en la intención de indagar, deliberar y cambiar los objetivos de conformación orientados a la organización de los saberes de oficio y a la articulación de la narrativa autobiográfica en el marco de los momentos y acontecimientos significativos para las trayectorias de formación y vidas profesionales.

Se puede encontrar en las ideas de Dewey (1989) la importancia de aproximarse a la acción reflexiva como un modo de trabajar los problemas del campo pedagógico en tanto referentes empíricos tensionados con los referentes teóricos y esta perspectiva de desarrollo reflexivo en la acción profesional cobra vigencia en las dos últimas décadas del siglo XX, con los trabajos de Shön (1987), sobre la reflexión en la acción, quien con sus ideas andamia la comprensión del ejercicio profesional docente y de los procesos de formación.

En ese devenir de la producción y desarrollo de conocimientos académicos en torno al campo de la formación del docente reflexivo, Bolívar (2002) afirma que si "...El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan ellos mismos, sin silenciar su subjetividad" (pág. 21).

El caso de trabajar las autobiografías como dispositivo de formación, esto conlleva la pretensión de un enfoque interpretativo que aspira a incorporar otros criterios que le otorguen sentido a las emociones y sentimientos de las acciones humanas a partir de la comprensión de las experiencias vividas y narradas que serán abordadas con actitud crítica que amplía y no niega la ciencia normal, como lo expresa Van Malen (1994), citado por Bolívar (2002), cuando sostiene que la narrativa y la biografía implican una forma humanizada

de la investigación científica, lo que llevaría a explicar la expansión de la metodología narrativa en el campo de la educación.

Recalca Suárez (2019), los docentes narradores relatan y reescriben los sucesos y eventos en los que participaron; hacen explícito el saber de la experiencia y lo reelaboran buscando palabras, argumentos y tramas narrativas que dan cuenta de su vitalidad y dinamismo.

De esta forma, tornan su conciencia práctica en discursiva y sus discursos y saberes pedagógicos se vuelven plausibles de nuevas lecturas e interpretaciones, de nuevos comentarios y conversaciones: tanto las propias, como también las de otros docentes, investigadores y actores del campo educativo.

Al carácter formativo de la escritura de sí y la lectura solitaria del relato propio, se suman la potencia reflexiva de la lectura y los comentarios de los otros docentes narradores, investigadores e interlocutores, en un marco conversacional.

Nuevas versiones del relato de experiencia van surgiendo en este espiral colaborativo de escrituras-lecturas-comentarios-conversaciones-reescrituras, hasta que el colectivo de investigación-formación-acción participativa delibera y decide que se llegó a una versión publicable del texto, es decir, manifiesta que este ha superado las pruebas de validación definidas localmente, aunque en diálogo con las formas de evaluación consagradas.

Los estudiantes van hilvanando a través de los relatos, experiencia pedagógica elaborada por los docentes narradores cuyos documentos pedagógicos intervienen en el debate público sobre la educación, vinculando los procesos colectivos de reconstrucción de la conciencia profesional y de la identidad docente.

Narrativas autobiográficas en la formación docente

Las narrativas autobiográficas accionan la reflexión crítica en los estudiantes, buscando recuperar las situaciones que se dan en la experiencia de aprendizaje durante el largo proceso de escolarización que fue transitado antes de iniciar la carrera y durante la misma; a juicio de Suarez, Ochoa y Dávila (2004), narrar los mundos escolares y las prácticas docentes hacen

visible una variedad de situaciones y experiencias que tiene lugar en los mundos escolares. “Por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por relatos, por la mezcla híbrida y sedimentada de discursos de distintos tipos...” (pág.21). Discursos técnicos que tienen que ver con el sistema educativo y quienes lo administran, discursos de la sociedad y de los actores pedagógicos. Actores reconocidos, con voz y otros, muchas veces, silenciados por la tradición pedagógica.

Al narrar hechos autobiográficos, en un sentido puntual, los estudiantes de las carreras de formación docente tienen la oportunidad de relatar y escuchar situaciones de enseñanzas y de aprendizajes de las que fueron protagonistas, muchas veces, silenciosos. Parafraseando a los autores citados, diremos que estas historias se narran con las palabras y estilos que usan los actores de esas experiencias y que las ordenan, las estructuran y les otorgan sentido y valor ético que les posibilitan objetivarlas, desnaturalizarlas y contrastarlas con los referentes teóricos y prácticos. Además, se vivencian como actores en la autoría de sus relatos.

También, a todas estas, se constituyen en un buen soporte que posibilita la escucha, el intercambio, la reflexión y el trabajo en equipo en tanto construcción de un perfil de docente, cuyo saber adquiere un carácter profesional, científico y público habilitándoles la comunicación de su historia contada en primera persona con todo lo que ello implica en tanto emociones, afectos e interpretaciones.

Las narrativas autobiográficas, en una acepción puntual, contribuyen a dar a la formación docente dispositivos que permitan la práctica de la autoindagación, en la búsqueda de un entendimiento agudo sobre lo que significa la práctica docente en el proceso de aprendizaje; las:

...Narrativas pedagógicas proponen el regocijo de ir viéndose en el papel, en la historia, de ser contado por uno mismo, con las propias palabras, y la curiosidad de que otros lean, interpreten y comenten nuestro relato. Ese primer relato realizado en clase, ese compartir con los otros estudiantes aquello que de alguna manera dejó una huella, me marcó, me enseñó y que pasa a ser una matriz que de no ser objetivada aparecerá en los momentos de la praxis. Es una carta de presentación y es hablar de uno mismo y de los caminos que tuvo que recorrer para llegar hasta acá (Suárez & Ochoa, 2007, pág. 5)

Las prácticas docentes se van configurando de manera tal que, al hacer recortes longitudinales y transversales, nos permite visualizar patrones hegemónicos que condicionan y determinan la práctica docente; tales como el contrato fundacional con sus postulados civilizatorio y homogeneizador y es aquí donde entendemos que, al narrar esas prácticas que nos constituyen como sujetos, que nos abren la puerta a otras experiencias, habilitan la reflexión crítica sobre esos supuestos y colaboran con los cambios, con la generación de propuestas alternativas.

Según expone González-Giraldo (2019), los procesos reflexivos de las narrativas (auto) biográficas de los estudiantes en formación docente inicial, a través de procesos escriturales o de interacción dialógica con el grupo de pares, se representan en el marco de los modelos de apertura hermenéutica que permiten interpretaciones comprensivas de las historias de vida; se da la exploración de las historias de vida desde la figura de tres modelos: el biográfico o relato de vida por otro, donde el trabajo de análisis, interpretación y síntesis sobre la vida enunciada se realiza, casi en exclusiva, por una persona distinta de aquel que cuenta su vida; lo autobiográfico o relato por el mismo sujeto, donde se enuncia y reelabora lo enunciado; y el dialógico de convención, donde se da una revisión de las operaciones que enuncian un proceso de disertación de la vida, y se articulan variantes de las historias de vida como la biografía y autobiografía, que asumen un perfil de escrito de vida de otro donde las relaciones entre el autor, el narrador y el personaje, se van dando en el marco de un conjunto de representaciones y de construcciones donde los seres humanos perciben su existencia, resaltando la comprensión narrativa de la experiencia y permitiendo, además, construir los cimientos de una histórica cultural donde resalte la figuración narrativa y la variabilidad de sus formas según las épocas y las sociedades.

En concreto, expone González-Giraldo (2019), las narraciones autobiográficas puestas al servicio de la experiencia formativa, dan sentido a las historias de vida como procesos de autoformación, es decir:

El narrador, redefiniéndose como aprendiz, se reinventa (formación).
En este proceso hermenéutico de permanente interpretación y

reinterpretación de los hechos, el adulto reelabora el proceso histórico de sus aprendizajes (acción). Es en ese sentido que se puede hablar de investigación-acción-formación (pág. 12)

A grandes rasgos, la comprensión de la narrativa autobiográfica es una experiencia autoformativa que orienta el trayecto de formación docente hacia la identificación de las vivencias y experiencias de escolarización como determinantes en la auto-formación de los procesos educativos y pedagógicos, resaltando en el manejo de la experiencia, la tradición del movimiento socioeducativo de las historias de vida en formación, y a la cual aportan desde diferentes registros teóricos y metodológicos un acercamiento a la realidad desde los puntos de vistas de cada sujeto que interviene, tanto en la creación de la narraciones como en la recepción bajo el código del lenguaje descriptivo e histórico.

9.-Metodología de trabajo

9.1.- Naturaleza del estudio

En el proceso investigativo de las ciencias de la educación prevalecen básicamente dos enfoques principales que rigen, según Arias (2012), no solamente la forma de concebir la realidad, sino dos maneras de cómo abordarla. Una primera corriente da por hecho que la ciencia es un cuerpo estructurado de conocimientos cierto y probado, por lo que gozan de una fiabilidad a toda prueba, la segunda vertiente que procura el acto investigativo en las ciencias sociales estima que el conocimiento es producto de los procesos constructivos de los sujetos vinculados al contexto en el que los conocimientos se reconstruyen. Los hallazgos representan, en definitiva, una respuesta que en un momento histórico y en un contexto particular y único, satisfacen los interrogantes que alimentan, condición de incertidumbre del ser humano.

A medida que avanza el siglo XXI, según esboza Martínez (2012), la información adquiere nuevas características debido a las posibilidades que les brindan las tecnologías en línea en términos de sobreabundancia, accesibilidad y diversidad. En este sentido, otros modos de relación con la información

demandan de los sujetos nuevas formas para acceder, procesar y generar conocimiento; ello implica la existencia de corrientes epistemológicas que señalan las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones, que estarían influyendo en la modificación del comportamiento del conocimiento.

Cabe destacar que, tomando a Martínez (2012), en estos tiempos postmodernos, el fenómeno del conocimiento radica en la capacidad de la inteligencia humana captando sus características esenciales, generales y particulares, estableciendo una forma de autorreflexión acerca de lo que se logra aprehender de las cosas, hecho, fenómeno, circunstancia, símbolo o idea conocida, sobre la cual se interviene intelectualmente.

Historizando la producción científica, a juicio de Tamayo (2014), está estructurada en relación con la visión moderna del conocimiento, mediante la cual el sujeto que conoce va aprendiendo de la realidad para interpretarla en su propio beneficio; el conocer está relacionado con la interpretación, ante lo cual el entorno constituye el objeto acerca del cual se edifica el conocimiento, y, agrega que el sujeto ocupa una modalidad de dominio, en la cual asume el conocer para poder interpretar. En tanto, posee una visión utilitaria y pragmática del hecho epistemológico, ya que la sistematización del conocimiento expresado en las ciencias está organizado para que el hombre sea un ser que se relacione con la realidad para someterla a sus propios deseos o necesidades, asumiendo la realidad-objeto una dimensión pasiva ante el sujeto que conoce y transforma.

En contraposición desde posturas críticas como la de Vasilachis de Gialdino (2006), la realidad-objeto, desde el sujeto que conoce y transforma, tiende a ser enfatizada desde la condición multimetódica, naturalista, e interpretativa de la investigación cualitativa como investigación que se basa en la recolección de materiales empíricos como entrevistas, historias de vida, textos, e imágenes.

El acercamiento a la investigación cualitativa parte por identificar las variantes con que se articulan y confrontan los sujetos u objetos de estudio como prácticas sociales, por el carácter de investigación educativa, Vasilachis de Gialdino (2006) hace mención a diferentes modalidades de la investigación cualitativa, la teoría fundamentada, la etnometodología, el análisis de la

conversación, el discurso de género, el análisis narrativo, la hermenéutica objetiva, la sociología del conocimiento hermenéutica, la fenomenología, el análisis de pequeños mundos de la vida, la etnografía, los estudios culturales, los estudios de género, entre otras.

La investigación cualitativa, enfatiza Vasilachis de Gialdino (2006), se ha convertido en un espacio donde a la información fragmentada se utilizan estrategias de interpretación basadas en técnicas de apropiación del objeto de estudio; técnicas que desembocan en la interpretación fenomenológica que consiste en reflejar la diversidad de las expresiones culturales y su significancia que está en concordancia con las funciones sociales y culturales.

Ante la multiplicidad de métodos y estrategias de investigación, recalca Vasilachis de Gialdino (2006), hay diversidad de presupuestos teóricos que requieren la implementación de estrategias de acercamiento y reflexión para el abordaje de datos teóricos que hagan posible alcanzar un criterio heurístico y crítico acerca de lo que se esté buscando conocer y comprender.

La forma de investigar desde lo cualitativo tomando ideas de Vasilachis de Gialdino (2006), es considerada más como una forma de ver el mundo, que como colección de estrategias y técnicas; los métodos constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación, una forma de ver y una manera de conceptualizar, una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad, brindando nuevas facetas sobre lo que ya se conoce y es su relación con la teoría lo que hace a la investigación cualitativa significativa.

De manera concreta, la investigación cualitativa, explica Vasilachis de Gialdino (2006), resalta el interés por el significado y la interpretación, haciendo énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos.

9.2.- Posición Epistemológica

9.2.1.- Espítome del Modelo de Investigación

En las ciencias de la educación, como en el resto de las ciencias, la investigación se ha constituido en una actividad precisa y elemental. Por este

motivo, exponen Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), se ha originado la Investigación Educativa, como disciplina que trata las cuestiones y problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo, asumiendo el concepto de paradigma como un referente de perspectivas teóricas, de tendencias epistemológicas hacia las cuales se orientan todas las teorías que coinciden en la forma de abordar la realidad, como también de construir, reconstruir conocimiento ante los problemas planteados. Se ha de destacar que en las ciencias sociales coexisten diferentes paradigmas y cada uno de ellos compartido por un grupo particular de científicos.

9.3.- Tipo de Investigación

En tal sentido, el objeto de estudio se halla dentro del ámbito educativo y este se enmarca en un paradigma o modelo de investigación, que viene dado por las perspectivas que el investigador tenga. Por ello, en el estudio se utilizó el tipo de investigación interpretativa, tal como señala Vasilachis de Gialdino (2012), en la cual se da la construcción de informes interpretativos que capten la acción educativa sin pretender su generalización; acá es de destacar que esta postura interpretativa se sustenta en el método fenomenológico que a juicio de Husserl (1982), consiste en "...examinar los contenidos de la conciencia, que es la realidad observada, determinando dichos contenidos (reales, ideales, imaginarios), atendiendo a un resultado que muestra la pureza de lo observado" (pág.32).

Desde Gadamer (2002), se entiende que en la investigación cualitativa se da un diálogo que busca la construcción de significados, darle un sentido a las palabras, las cuales pueden describir y explicar los testimonios como producto de la existencia.

9.4.- Diseño de la Investigación

Al encontrarnos en una investigación interpretativa, se da por entendido que el diseño de la investigación va surgiendo según lo proponga la realidad y los

momentos de la investigación, tomando como referencia lo estipulado en los círculos hermenéuticos, desde una realidad dada que está frente y que es descrita desde la esencia de sus acontecimientos desde una percepción clara de su consciencia y el desenlace de esa consciencia en una postura teórica que modela el objeto de investigación.

En un aspecto puntual, el valor metodológico se fundamenta en el acto de construcción de un modelo teórico que surja como producto de la interpretación y que refleje la realidad social y educativa objeto de estudio. Según exponen Glasser y Strauss (1987), el método fenomenológico, como propuesta descriptiva e interpretativa de Husserl, examina todos los contenidos de la consciencia, entendiendo que la consciencia es la realidad, "...el mundo de la vida tal cual lo percibimos, determinando en consecuencia sus contenidos reales, ideales, imaginarios, entre otros; mostrando una descripción pura de lo real..." (pág.44).

Lo fenomenológico, a grandes rasgos, parte de la experiencia, asumiendo intencionalidad en la consciencia (entendiendo por consciencia la capacidad de interpretación de un investigador o investigadora), y rechazando los sistemas como el naturalismo o positivismo, que tienden a ver cuadrada la realidad, sin considerar que esta es dinámica y cambiante.

9.5.- Unidades de análisis y fuentes de información

La Unidad de análisis, desde el punto de vista de Arias (2012), son los estudiantes que cursan el Seminario de Práctica Docente I del Trayecto de la Práctica del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos; y esa misma Unidad de análisis se profundiza desde las narrativas, siendo esta apreciada como el corpus empírico, según lo define Eco (2001) y complementada con entrevistas aplicadas a los docentes activos del trayecto de la práctica del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Ciencias y Artes de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Así mismo, Eco (2001) resalta la atención sobre el hecho que la competencia intertextual es un aspecto crucial de la competencia textual a la hora de delimitar la coherencia del texto; la competencia intertextual, es decir a

nuestro conocimiento de otros textos y de sus procedimientos de construcción e interpretación, podemos realizar a priori hipótesis sobre el marco interpretativo del texto. El valor interpretativo del contexto no solamente depende de la situación concreta en que es enunciado e interpretado el texto, sino que, en función de nuestra experiencia y nuestra competencia textual, somos capaces de asociar contextos típicos a textos descontextualizados.

Enmarcado en el diseño de tipo cualitativo, el estudio busca la comprensión de modos, teorías, concepciones, fundamentos epistemológicos en contextos histórico-sociales a través del análisis de documentos autobiográficos, la observación participante, relatorías de los sujetos investigados en el marco de la experiencia de aprendizaje que viven los estudiantes del Seminario de la Práctica Docente I, donde los estudiantes han narrado su autobiografía.

En este aspecto, siguiendo las indicaciones estratégicas de Vasilachis de Gialdino (2006), el proceso de investigación cualitativa supone:

a) La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios. Los instrumentos que se apliquen en el desarrollo de la investigación aportarán información que se analizarán y triangularán para construir inferencias (pág.18)

El análisis de los documentos autobiográficos de los estudiantes permitirá identificar qué características tiene la escritura de las experiencias pedagógicas narradas por quienes transitan la formación inicial en el profesorado de Geografía de la FHAYCS- UADER.

A la vez, permitirá encontrar posibles procesos de objetivación de supuestos y matrices de aprendizaje construidos durante la biografía escolar; los retratos, historias, relatos de la experiencia que evocan significados que constituyen la esencia de la investigación cualitativa.

La observación participante es un modo de recolección de información pensada para este proyecto y otro instrumento será la entrevista en profundidad no estructurada. Se entiende que ambos nos permitirán obtener

datos sobre el objeto que se estudia y nos facilitarán el registro no sólo de la experiencia en sí, en tanto hecho vivido por los estudiantes, sino también porque en la propia interacción se podrán registrar emociones, supuestos y matrices de las experiencias pedagógicas y los modos en que son interpretadas.

A todas estas, exponen Goetz y Leocompte (1988), la interpretación cualitativa permite traducir descriptores empíricos en fenómenos caracterizados abstractamente en los fines de la investigación y los marcos conceptuales.

En el caso específico de las investigaciones que se desarrollan en las ciencias de la educación prevalece la condición que todas las personas que conforman el colectivo de estudio puedan ser en algún momento de la investigación considerados como informantes, por lo que es posible estimar el que deseen o puedan aportar en el estudio; sin embargo, se ha de considerar que cada realidad estudiada será única y por ello los actores sociales quienes y cuantos variarán según esa especial condición.

Tal selección, a juicio de Martínez (2012), requiere que el investigador especifique con "...precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación" (pág. 85). En el caso particular del presente estudio, los informantes clave son la totalidad de los estudiantes de la cohorte que cursa el Seminario; constituida por siete (07) estudiantes en el área educativa; así como a docentes del trayecto de la práctica del profesorado de Geografía.

9.6.- Técnicas de Recogida de Información

En concordancia con el tipo y el diseño de la investigación seleccionado, se asumirá la investigación comparativa continua de Glasser y Strauss (1987), quien resalta que es una continua revisión y comparación de los datos capturados para ir construyendo una teoría de la realidad.

Según García López (2015), para la generación de nuevos conocimientos que contribuyan a resolver el fenómeno del objeto de estudio, es importante revisar el énfasis centrado en asumir que se trata de una dedicación a la búsqueda de datos, promoviendo el desarrollo integral de los sujetos, que posibilita la relación investigación-enseñanza, la cual comprende principios y

categorías que reflejan un razonamiento didáctico de las relaciones que se establecen al interior del proceso de formación científica.

De manera concreta, según Gadamer (2002) y Habermas (1994), hay unos pasos para la aplicación del método fenomenológico en realidades sociales y educativas bajo criterio de investigación, mostrándose en tres (3) momentos fenomenológicos:

1.- Momento fenomenológico o de elucidación

Como técnica de recolección lo que prevalece son las posturas de los estudiantes y se complementa con entrevistas a los docentes. En cuanto a la primera, Zambrano (2012) destaca que se entiende como observación participante a aquella en la cual, "...quien la realiza se involucra en la cotidianidad del grupo social donde se desarrolla la investigación, por lo que se asume que es aceptado como uno más del grupo" (pág. 27).

Ello indica que el investigador-observador interviene en la dinámica del grupo según las condiciones de este último, sin irrumpir ni provocar alteraciones que perturben el natural desenvolvimiento del colectivo. En la observación participante se pueden distinguir dos tipos: la natural y la artificial; la primera se da cuando el observador es parte del colectivo que investiga, la segunda cuando el observador se integra al colectivo luego de un adecuado proceso que propicia la aceptación del grupo.

2.- Momento fenomenológico o de internalización

En este segundo momento se emplearán técnicas de observación directa y análisis de contenido. Según Taylor y Bodgan (1998), en el cuaderno de campo se acostumbra a consignar, por una parte, los hechos observados, por otro lado, los comentarios del investigador y, finalmente, aquello que el investigador conceptualiza de la observación, como: reflexiones teóricas, líneas de actuación, entre otras.

3.- Momento fenomenológico o de teorización

En este tercer momento se emplearán otras técnicas con igual valía a la hora de registrar los eventos significativos como son: los grupos focales, la representación de papeles y la entrevista en profundidad a dos docentes con experiencia en el área. De acuerdo con la experiencia y la interpretación de los referentes citados, los tipos de entrevistas más frecuentes son: las estructuradas, no estructuradas, en profundidad y focalizadas.

En la entrevista estructurada, el entrevistador-investigador hace las preguntas preestablecidas y registra las respuestas. Este tipo de preguntas son de modalidad temática definida y concreta, de manera que no se profundiza en la respuesta; por el contrario, las entrevistas a profundidad se elaboran con preguntas amplias no estructuradas, en donde se puede indagar varios temas o un tema en particular de manera detallada y profunda. Normalmente se hacen una o dos preguntas claves y de desarrollo amplio, flexibles y abiertas, para no interrumpir la espontaneidad del entrevistado.

9.7.- Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad

Desde el enfoque interpretativo, podemos asumir que el rigor científico de la investigación cualitativa se garantiza a través de diferentes aspectos interrelacionarse con las técnicas que se hayan utilizado, apreciando en su uso la credibilidad o valor de verdad, transferencia o aplicabilidad, consistencia o dependencia y confirmación.

Estos criterios han sido fundamentados por diferentes autores que han profundizado a través de su propia experiencia práctica en la investigación cualitativa, entre los que podemos citar a Guba (1985) y Goetz y Leocompte (1988). Ellos exponen fundamentos sólidos sobre la base de diferentes estudios que propician fundamentar científicamente dichos resultados, por lo cual hemos considerado de vital importancia la consulta bibliográfica de sus obras.

9.8.-Técnicas de análisis de la información

En el desarrollo de las investigaciones cualitativas fenomenológicas, la información obtenida producto de la aplicación de las técnicas descritas anteriormente requiere ser analizada mediante la categorización. En sintonía con esta apreciación, expone Martínez (2012), que se trata de categorizar en

relación con integrar la información suministrada por los actores sociales en un contexto que haga posible explicar, integrar o teorizar sobre la base de la información que suministran las estudiantes y las docentes respecto a la práctica docente desde la narración autobiográfica.

9.9.- Triangulación

De los métodos de investigación, la triangulación es una técnica que permite validar los resultados obtenidos durante el trabajo de campo. Su fundamento radica en que cuando a la inferencia e interpretación que sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un alto grado de validez que si proviniera de una sola de ellas.

Es otra técnica usada para el análisis de la información, al respecto se parte de la idea de Goetz y Leocompte (1988), para quienes la triangulación es una técnica donde se usan dos o más perspectivas o diferentes observadores, o varias fuentes de datos los cuales pueden ser cuantitativos/cualitativos distintos.

Es, a grandes rasgos, una garantía de fiabilidad o robustez y asimismo sirve para reducir las replicaciones y también suprimir la incertidumbre de un solo método. Esto es aplicable a este estudio debido a que se recoge a través de la entrevista, la observación y el análisis documental la información.

En el caso de la presente investigación se busca generar teoría, conceptos y relaciones; interpretar esquemas de significados en un marco de enseñanza y aprendizaje que busca identificar y comprender los procesos de reflexividad generados en las narraciones sobre la práctica.

A grandes rasgos, hay una subjetividad comprometida que conlleva reflexión y puesta en criticidad con los otros y consigo misma que le permita a la investigadora ser productora de teoría, superando la posición de observadora no participante, que, al decir de Habermas, citado Díaz Montiel (2007), el lenguaje es un medio de entendimiento, que coloca, en un primer plano, el habla y la interlocución, permitiendo la racionalidad que le da forma a los medios discursivos que hagan posible el desarrollo de una racionalidad efectivamente comunicativa. Ya que los fines e intereses comunicativos que se presentan en la sociedad tienen su origen en una intersubjetividad que se basa

en las presuposiciones pragmático-formales de los actos narrados y llevados a la significación descriptiva a través de la palabra.

10.- Recolección de datos

La entrevista se les hizo a los docentes del Profesorado en Geografía, visualizando las narrativas como dispositivos de formación en el trayecto de las prácticas de enseñanza de la formación docente inicial del Profesorado de Geografía.

Los sujetos que participaron de la investigación son los estudiantes del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos que están cursando el Seminario de la Práctica Docente I, y los dos docentes que se encuentran en todos los espacios curriculares del Trayecto de la Práctica. Ellos fueron estratificados y seleccionados siguiendo el perfil que describe Rodríguez Espinar (2015), de las características de los estudiantes, encuadradas en las categorías de perfil demográfico, cuya identificación se realizó según los indicadores de edad, género, nivel socioeconómico, nivel educativo de los padres, lugar de residencia, entre otros; perfil de prematrícula o de acceso, donde se aprecia el histórico académico y se valora según su alto o bajo nivel de interés en el proceso de aprendizaje; y el perfil de matrícula o progreso, donde la situación académica (en tiempo parcial o total) aborda la realidad desde los créditos cursados, calificaciones, reprobaciones, ayudas (becas), entre otras.

En este sentido, se escogieron a todos los/as estudiantes, que en el perfil demográfico están entre 20 y 25 años de edad, sexo femenino, residenciadas en Paraná, la Provincia Entre Ríos, y de otras localidades. En el perfil de prematrícula o de acceso, se aprecia un histórico académico aprobado con un índice alto en el logro de los objetivos de investigación; y el perfil de matrícula o progreso es la correspondiente al Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, que tiene como orientación curricular la planificación, asesorar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro de la especialidad en los niveles secundario y superior del

sistema educativo, coordinando tareas, programas y proyectos educativos en lo relativo al ámbito de la geografía; y asesoramiento de las tareas vinculadas a la edición, conservación y difusión de documentos y materiales geográficos.

El/la estudiante del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales está inserto en el saber por la vía de una pedagogía integral y holística, cuyas bases se enmarcan en la aplicación de un aprendizaje dinámico, donde van reconociendo su desarrollo y evolución en la heterogeneidad de los contextos de los contenidos curriculares y el aprendizaje de herramientas claves que fortalecen la comunicación entre el estudiante y sus docentes.

Los/as estudiantes del Profesorado de Geografía van consolidando sus principales procesos sociales, culturales, económicos y políticos, desde la evolución histórica de la humanidad a partir del fortalecimiento de conceptos y enfoques necesarios para caracterizar, analizar y explicar los componentes del espacio geográfico y su dinámica a distintas escalas e impacto en la sociedad desde los principios de la cosmografía, cartografía, geografía física, geografía de la población, geografía ambiental, geografía rural y urbana y geografía latinoamericana y nacional desde las teorías y métodos propios de la disciplina geográfica renovada; comprende los paradigmas epistemológicos de la geografía de enfoque social, que le permiten analizar e investigar los diferentes procesos históricos, geográficos y sociales.

De manera puntual, los/as estudiantes del Profesorado de Geografía comprenden conocimientos relevantes de la historia desde una visión crítica e interpretativa de los estudios sociales; para ello, asumen un compromiso integral en aspectos tales como: valoración del entorno social y cultural; reconocimiento y respeto por la diversidad cultural, étnica e histórica; capacidad de transferir la experiencia histórica, geográfica y de las ciencias sociales a la realidad y pensamiento del estudiante como sujeto activo del presente, Para ello, utilizan las disciplinas como herramienta de reflexión y formación integral de un estudiante con conciencia histórica.

En este proceso de recolección de información, se aplicó una entrevista abierta que partió de una pregunta generadora: ¿Cuál ha sido la experiencia como estudiantes hasta las prácticas de enseñanza, durante el cursado del

Seminario de la Práctica Docente I, del profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, sede Paraná? El discurso de los/as estudiantes forma parte de una narrativa autobiográfica en la formación docente.

Entendiendo por narrativa autobiográfica, según Macuch y Leite (2014), a los conocimientos que se cruzan relacionados con la persona (sujetos investigados) que experimentan formación, como identidad de vida y con su historia profesional, en el marco de las competencias, las habilidades y las actitudes, comprendiendo los saberes como elementos integrados, producidos, aplicados, y resignificados en la compleja relación dialéctica.

11.- Creación de Matrices

Aplicada la entrevista a los estudiantes del Profesorado de Geografía (según la ética investigativa, sin consentimiento de los sujetos investigados no es posible nombrarlos o identificarlos con nombre y apellidos, si no solamente con el calificativo de sujetos, informantes o versionantes) se construyó una matriz de triangulación de contenido, en la cual se identifican cinco (5) cuadrantes: discurso verbal llevado a texto, discurso teórico de especialistas, discurso del investigador (a), sub-categorías emergentes y categorías emergentes (ver en Anexos, Tabla 1, Matriz de Triangulación de Contenido).

Desde un punto de vista interpretativo, los sujetos investigados resaltan la imagen de un colectivo que se reúne para planificar sus estrategias de manera conjunta, que cumplen la función de documentar y comunicar un proceso de toma de decisiones e integrar el currículum a una jerarquización de los saberes a transmitir, unas estrategias y unas formas más o menos sistemáticas de validarlas. La entrevista se aplicó a siete (7) estudiantes del Profesorado de Geografía y a dos (2) docentes de la carrera; en este aspecto los sujetos investigados expresan: Informante 1, que su *“...paso por la institución escolar, ya sea en educación inicial, primaria y secundaria la transite en el mismo edificio educativo que está ubicado en mi pequeño pueblo llamado El Palenque, que se encuentra a unos 45km de distancia de la capital entrerriana. Allí por la mañana se desarrollaban las clases de jardín de infantes y primaria, en cambio, las clases de la secundaria se desarrollaban por la tarde. Y para los*

dos turnos contábamos con un humilde comedor, que siempre estaban pendientes que todos tengamos nuestro plato del mediodía y la merienda...

El Informante 2, expone que *“...los docentes con los cuales transcurra estos años escolares, no tengo muchos recuerdos de estos, salvo la maestra que tuvimos en quinto grade, con la cual creo, se rompió la monotonía del modo de trabajo en el aula. Ella incendiaba el trabajo grupal, la investigación las actividades que desarrollaba en ciencias naturales y ciencias sociales, normalmente eran de investigación y posterior exposición en el aula, estas actividades se podían realizar con bibliografía a elección no solamente con el manual utilizado normalmente, para realizar las consignas, generalmente recurríamos a la biblioteca popular de calle Buenos Aires, ya que no teníamos al alcance la tecnología vigente hoy en día Hoy luego de veinticinco años aún recuerdo sus clases, y el interés que despertaban en mis actividades y el modo que proponía para realizarlas...”*

Y el Informante 3 ahonda en el sentido de que *“...el desarrollo de la cátedra Seminario de la Práctica Docente I, se nos solicitó la realización de una autobiografía, la cual trate de mi vida escolar. En este contexto, decidí continuar con la docencia, no queda separarme de la escuela, quizás en ese momento no tenía en mi mente como sería de profesora, y claramente era otro el modelo de Geografía que conocía, lejos de ser crítica y social...”*

El Informante 4, por su parte, expone que el *“...docente era un señor muy estricto, serio pero esto no significa que no tenga los mejores recuerdos de él Una de las cosas que se vienen a mi mente es todos formados en fila, tomando distancia unos con otros y de cuatro más pequeños al más alto, en absoluto silencio, esperando que digan quien al izado de bandera Dentro del aula cuando alguno de los chicos no sabía algo se enojaba mucho y los ponía en penitencia en la galería de la escuela o en la esquina del aula...”*

El Informante 5 es un tanto más incisivo al respecto, resaltando que una vez hecho este aporte, *“...como foco de análisis de dicha autobiografía, haré referencia a mis experiencias más significativas en todos los niveles educativos que me he formado. Comenzando por el nivel inicial, la cual resultó como algo extremadamente nuevo para mí, recuerdo a mis serios siendo siempre tan*

amable y atento. En esos años empecé a transitar mis pasos por una educación genial, en la que fui creciendo poco a poco”.

De manera puntual, el Informante 6 expone que para hacer una construcción de una narrativa personal acerca de su experiencia laboral, o autobiografía escolar, parte de hacer un recorrido “...por el nivel inicial era una escuela rural de Entre Ríos, situada en el departamento Gualaguaychú. Allí conocí a mi único compañerito de jardín, Marcos, con quien a lo largo de esos años compartimos ese espacio, éramos solamente dos en ese nivel, por lo cual compartíamos el aula con los chicos de 21-1 y 311. Pero claro, con Marcos sólo hacíamos dibujitos, pintábamos, hacíamos manualidades, y los demás realizaban otras actividades, como la memorización del abecedario, aprendían los números y a leer...”

Y el Informante 7, haciendo referencia a la autobiografía, expone que el “...relato personal de hechos ocurridos, en este caso al ser de tinte escolar contendrá experiencias de mi vida en los distintos niveles educativos Ésta tiene como objetivo no reproducir lo mismo si es que tuvimos una mala vivencia en las diferentes instituciones y con los diferentes docentes que tuvimos en el pasado...”

Y el/la docente de la carrera expresa, a preguntas puntuales, que la realización “...de las autobiografías en la formación inicial, en este caso particular en el Seminario de la Práctica Docente I, correspondiente a la carrera del Profesorado de Geografía, permiten recuperar las diversas experiencias que han tenido las/os estudiantes en las instituciones educativas; experiencias ya sean positivas o recuerdos de la escolaridad peyorativos.

“Por lo tanto, recuperar esos recuerdos desde la Formación Docente Inicial le permitirá al estudiante reflexionar sobre qué docente quiere ser y a su vez permite reflexionar sobre esa práctica pedagógica vivenciada como por ellos como estudiantes...”

En cuanto a los “...procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los/las estudiantes en las narrativas autobiográficas, resalta que la “...la mayoría de los grupos al momento de solicitarles las narrativas autobiográficas tienen un desconocimiento respecto a qué experiencias recuperar o cómo comenzar con su narración. Sin embargo, cuando se genera el espacio de

diálogo e intercambio de ideas y experiencias, permite realizar algunos juicios de valor respecto a sus propias vivencias, ya que muchas veces “esos recuerdos” están en sus pensamientos como naturalizados o los consideran como experiencias cotidianas de la práctica docente. Sin embargo, al momento de indagar sobre ellas, surgen dudas, preguntas o rupturas de sus matrices...”

Entre la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas, el/la docente resalta que en *“...primer lugar, lo importante es que los estudiantes reconozcan las experiencias que tuvieron ellos a lo largo de su escolaridad o también en su recorrido por la facultad, con la finalidad de recuperar las mismas y trabajar desde la Formación Docente Inicial con ellas. Es aquí donde los estudiantes reconocen aquellas prácticas de enseñanza peyorativas y manifiestan yo no quiero ser así cuando sea Profesora. Por lo tanto, este reconocimiento les permite pensar inmediatamente que quieren aprender otras formas de enseñanza diferentes a la que ellos tuvieron en su escolaridad como así también proponerles otras formas de aprendizaje a sus futuros alumnos”.*

Y en cuanto a los conocimientos relacionados con la formación docente utilizan los/las estudiantes al narrar sus experiencias pedagógicas en las autobiografías, expone el/la docente, que *“...las/os estudiantes al momento de narrar sus autobiografías recuperan escasos conocimientos de su recorrido por la carrera de Formación Docente que están cursando, pero sí a lo largo de los últimos siete años se observó un predominio de experiencias de la escuela secundaria...”*

En el Seminario de la Práctica Docente I, mirando el recorrido académico de los/as estudiantes, hay una utilización de las estrategias didácticas, en las que parten partiendo del modo de interacción verbal entre estudiantes y docentes, las temáticas y/o conocimientos que los estudiantes recuperan de cierta manera de cátedras que han cursado anteriormente al Seminario en la carrera del Profesorado de Geografía.

El/la docente dos (2) resalta las *“...características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas, están en general relacionadas con un formato cronológico de experiencias por parte del estudiante que escribe esa autobiografía, donde generalmente realiza descripciones acerca de algún*

docente, de las estrategias o modos de enseñar, y de la marca que le ha dejado...”

En general, expresa el/la Docente dos, cuando se usa el *“...dispositivo al inicio de cuarto año de la carrera de Geografía, los estudiantes, futuros residentes, se animan a contar en esa narrativa, muchas experiencias, que no solamente tienen que ver con el paso por el sistema educativo, si no, también con experiencias en referencia a lo familiar, que han dejado alguna huella, que repercutía en el ámbito escolar...”*

En varias oportunidades, enfatiza la Docente dos, los/as estudiantes del profesorado, *“...al comentar esas experiencias, han dicho que, en ese momento, cuando eran niños/as o adolescentes, la maestra “sargento” y la que te hacía repetir de memoria, era la respetada, y hoy lo ven desde otra posición, entendiendo que no era más que miedo lo que tenían. Y que ellos quisieran alejarse de ese estilo, totalmente...”*

Otra vinculación, resalta el/la Docente dos, se desarrolla entre esas narrativas y las propuestas pedagógicas de un equipo de cátedra. A través de esa narrativa, se pueden tomar decisiones, trazar objetivos, que den sentido, no solo a pensar la identidad de un estudiante, también a reorganizar contenidos que contribuyan a las experiencias de prácticas de los/as alumnos/as de un profesorado...: *“Desde las teorías del aprendizaje identifican docentes conductistas o constructivistas; desde la teoría de la geografía, docentes positivistas o docentes críticos...”*, enfatiza la Docente dos.

Además, aclara la Docente dos, es necesario destacar que *“...dentro de la misma formación docente, algunos de sus formadores, se acercan a los modos de enseñar de sus docentes de primaria o secundaria, me refiero a que, se desarrolla contenido y más contenido, pero sin un intercambio con el estudiante, sin una construcción, sin el uso de recursos o estrategias renovadas, sino apelando a enseñanzas desde un formato totalmente conductista, donde la voz cantante, es la del monopolio del profesor...”*

En este sentido, en la autobiografía, aparece justamente el conocimiento desde la formación docente, aplicado sobre esos mismos docentes que se lo han enseñado, destacando, en algunas oportunidades, la contradicción de los discursos.

Los sujetos en sus respuestas, a manera de resumen, plantearon argumentos que sostienen la narración en primera persona recuperando la experiencia en la educación inicial y en la formación del/a docente para encarar la experiencia de recrear las prácticas desde la comunidad educativa en el currículum, desarrollando prácticas colectivas de reflexión docente.

En efecto, desde la educación inicial, la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza sitúa a los/as docentes en una posición de investigadores en el terreno de las prácticas y los/as dispone en forma permanente a interrogar los marcos teóricos y hábitos profesionales, según la postura de los sujetos investigados.

Desde un plano interpretativo más agudo de la postura de los/as docentes indagados, se tiene que su rol está inscrito dentro de una perspectiva que los/as docentes deben cambiar de manera radical su tradición de convertirse en repetidores de discursos vacíos, sin preguntarse el por qué de estos discursos y en la necesidad que los productos del conocimiento que se dictan sean expresión de criterios humanos y humanizadores de todos los actos hechos por el hombre, y es por ello que la tarea de educar debe cumplir los propósitos que la sociedad actual reclama.

Se hace prioritario la construcción de la teoría del conocimiento y teoría acerca de llegar a conocer, tomando aplicaciones en este sentido para proyectar la libertad del hombre en su actuación racional, sosteniendo que los/as estudiantes son quienes construyen su conocimiento a través de las interacciones entre las personas y entre estas con su ambiente.

De manera concreta, para los/as docentes del Profesorado en Geografía, es vital un procesos de cambio que busque la transformación y actualización de los programas académicos, haciendo posible dotar de herramientas básicas para motivar al docente y articular desde las experiencias, un aprendizaje cuyos factores desencadenen otros cambios en la conducta cómo cada estudiante asume su relación con la geografía y la historia.

Se hace necesario dar al programa del Profesorado en Geografía, la dimensión de orientar los procesos de enseñar y aprender, hacia el ámbito local y comunitario, priorizando en el componente social y con ello, accediendo a una información más pertinente acorde con la tarea de enseñar, desde estrategias

didácticas sustentadas con la investigación, sobre la base de una evaluación más formativa.

A partir de la entrevista con los/as docentes, el interés de producir conocimientos desde la dinámica de reflexión-acción, se identifica un núcleo problemático que en ese momento decidimos definir como un marcado divorcio teoría/práctica.

Los/as docentes, a todas estas, observaron cómo en las expresiones de los/as estudiantes durante los talleres de reflexión grupal, e incluso en los intercambios informales referidos a las sucesivas revisiones que requerían los planes hasta lograr su aprobación, se manifestaba una tensión en torno de la relación entre saberes de los enseñantes y conocimiento disciplinar. Los/as docentes internalizan que los/as estudiantes en sus diferentes situaciones de aprendizaje se adhieren a la planificación de propuestas didácticas recurriendo a ese otro saber construido a través del conocimiento de los grupos escolares, de las instituciones y de sus experiencias profesionales previas.

La entrevista aplicada a los/as docentes los/as visualiza desde su propia creatividad, relacionándolos con aspectos claves de la reflexión sobre la formación docente, desde el saber práctico que se adquiere por medio de relaciones intersubjetivas de participación y dando un foco hacia la experiencia como encuentro, más que como interacción de inteligencias. Es decir, poniendo el acento en el acto de alojar y compartir la tarea más que en la guía o la supervisión, y sorprendernos al asistir no tanto a la transmisión explícita de un saber práctico como a una práctica de iniciación, con rasgos recurrentes en una suerte de legado.

El cuestionario permitió apreciar la formación de profesionales reflexivos que emerge del escenario de las prácticas como el ámbito de expresión de un saber hacer, de un conjunto de supuestos y disposiciones con cierta vinculación con las teorías conocidas y con el contexto. En este sentido, se recurre al concepto de experiencia para nombrar aquello que ocupa, en tanto permite dar paso y cuenta de la subjetividad creadora de sentidos de los sujetos de la acción.

En un plano final, el cuestionario muestra que la narrativa colabora en situar a los/as profesores/as y a los/as estudiantes en el centro de un proceso

institucional de generación de saber pedagógico, que es sostenido por condiciones vinculares propicias y a las que a su vez transforma. La narrativa de sus experiencias reconoce el trabajo pedagógico que se viene haciendo y se concreta en el marco de los propósitos de una formación inicial de grado que refuerce el vínculo social y fortalezca la actividad práctica en el proceso formativo; a la vez que cuestiona las modalidades tradicionales de concebir la formación docente y el vínculo con el conocimiento promoviendo procesos subjetivantes.

12.- Narraciones (Sistematización de los aportes de los estudiantes).

La educación inicial, primaria y secundaria tienen una historia parecida: las clases de jardín de infantes y primaria, en cambio, las clases de la secundaria en la mañana o por la tarde; el comedor, los platos del mediodía y la merienda.

En fin, escenarios de una cotidianidad que orienta los primeros pasos por la escuela; hay recuerdos de horarios de clases, situaciones como una hermana o hermano, que cursaban otros años en la escuela primaria, se veían ocupados en sus cosas y uno se mantenía distante, como un observador más que no entendía con claridad que se estaba haciendo allí en la escuela y menos se comprendía para qué se estaba estudiando.

En los años en el jardín de infantes hay recuerdos vagos pero profundos, que marcaron el día a día de lo que sería el futuro; hay imágenes de cada dibujito y/o trabajito que se hacía día a día, además, de cada mañana de juegos, lecturas de cuentos, canciones y bailes, también se compartía cumpleaños con los niños durante el ciclo lectivo.

Fueron años, en los que lo rutinario era importante; días soleados con un clima cálido, las ventanas abiertas de nuestra aula, los compañeros alborotados, maravillosos días, donde las caras y nombres de los compañeros son difusas hoy día.

Recuerdos y cotidianidad

Otros recuerdos, donde los docentes relatan de la vida escolar sobre los días de llovía, que no se podía salir a receso, se hacían más tareas de lo

acostumbrado; los días de lluvia para ir a la escuela, los actos escolares realizados y del trabajo en el aula donde la maestra exigía dedicación y paciencia para enfrentar las tareas.

Esta realidad devela una actitud positiva hacia el aprendizaje, el desarrollo de hábitos de vida saludable entre los alumnos y la construcción de principios con valores democráticos. El recuerdo muestra como principales elementos que la escuela es un espacio de anticipación positiva para los alumnos y alumnas, y donde el proceso de aprendizaje se hace enmarcado en los resultados de una experiencia escolar en la que a los directivos les corresponde hacerse cargo de las vivencias de los niños y niñas.

Es importante referenciar que, durante los primeros años, en la materia Geografía, las clases se basaban en definiciones, ubicación en el mapa, aprendizaje de los países con sus respectivas capitales, todo bajo una enseñanza, una tradición, donde destacaban los clásicos bailes, las minis obras de teatros, los debates sobre el 12 de Octubre, o el 2 de Abril, cuando se recordaba a los veteranos caídos en Islas Malvinas, viendo documentales, películas, leyendo cartas, alguna que otra entrevistas a excombatientes, y luego de cada acto se hacían actividades para debatir y reflexionar.

La experiencia escolar reconoce en lo cotidiano el elemento fijador y de comprensión de la dimensión formativa. Asimismo, se fundamenta y argumenta partiendo del estudiante como persona que aporta, a partir de su experiencia de la vida cotidiana, habilidades y capacidades que puede ampliar y profundizar hasta lograr las destrezas propias de la enseñanza, hasta la aptitud para aprender.

Competencias didácticas

La competencia didáctica se constituye a partir de comportamientos elementales que se han ido desarrollando en la vida diaria y se van diferenciando a partir de actividades que cualquier persona despliega en contacto con los demás. La biografía escolar posee un papel significativo como estructurante de las formas de hacer y pensar, donde las experiencias escolares aportan y constituyen el saber pedagógico sobre los contenidos en el sentido de aquellos conocimientos que poseen los maestros.

Resulta pertinente contextualizar que la autobiografía, como relato crítico en primera persona, ayuda a pensar los criterios orgánicos bajo los que se da formación, y a comenzar a transitar el camino como docentes reflexivos, retomando las imágenes presentes de diversas matrices escolares, que nos permiten relacionar el pasado con el presente, y poder reflexionar para el futuro, y poder utilizarlas como dispositivo de formación.

Según la óptica de los docentes entrevistados, la memoria autobiográfica se convierte en una ficción, por lo tanto, para un análisis textual, no pueden existir criterios que distingan la realidad de la invención; además, en cuanto producto narrativo, todo texto autobiográfico es por sí mismo una historia ficticia. Para los docentes, la narrativa es la forma que toma la autobiografía para ser contada y, aunque la narrativa puede ser oral, se privilegia la autobiografía como tipología textual escrita.

Asimismo, señala “Pedro”, uno de los docentes, que las características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas, “están en general relacionadas con un formato cronológico de experiencias por parte del estudiante que escribe esa autobiografía, donde generalmente realiza descripciones acerca de algún docente, de las estrategias o modos de enseñar”.

Desde la observación de la labor docente enmarcada en enfoques de enseñanza delimitados por un modelo de profesor que trabaja en razón de la comprensión directa; los docentes, desde la visual de los estudiantes, buscan comprender su conducta buscando visualizar su contexto sociocultural que viene a condicionar a la hora de llevar a cabo su proceso de aprendizaje, y de pensar en la enseñanza para la comprensión.

En este contexto, y sobre todo el Profesorado de Geografía, hay, desde el punto de vista del estudiante, una crisis de la Geografía Tradicional, debido al movimiento de renovación a ella asociado y al deterioro del paradigma positivista.

Se busca fortalecer la vida escolar, poder seguir aprehendiendo saberes nuevos que ayuden a desarrollar el trabajo como docente (según “Pedro”) y poder relacionar la enseñanza con las prácticas reflexivas; es fundamental conocer-comprender lo que sucede en las aulas, como también fuera de ellas,

y tener como objetivo la formación de estudiantes críticos y ciudadanos democráticos.

Estudiantes como foco de atención

Los/as estudiantes, desde esta perspectiva, visualizan que, entre ellos y los/as docentes, hay problemas puntuales: uno, la indagación de la imagen que se tiene sobre el ejercicio de las técnicas de aprendizaje, en cuanto a habilidades comunicativas y el propósito de explorar la imagen que tiene el profesor sobre su desempeño comunicativo; y dos, que la habilidad para la expresión está dada por las posibilidades del docente para expresar mensajes, de naturaleza verbal o extraverbal.

Los docentes, exponen los estudiantes, necesitan articular un lenguaje claro, fluido y sin interrupciones o repeticiones innecesarias en su exposición; el docente debe saber resumir en breves palabras las ideas centrales que orienten la comunicación a través de los indicadores de conducta que permitan hacer percibir los estados de ánimo y sentimientos, siendo capaz de propiciar la participación del alumno en el debate, mantener un comportamiento democrático y no impositivo, y dar muestras de aceptación y apoyo.

Desde el punto de vista de los/as docentes, con relación en las experiencias pedagógicas, escribir es hacer consciencia del rol que se ocupa en un determinado espacio, pues nace de acontecimientos cargados de sentido, trasladan a la mente a vivencias, que constituyen la fuente principal de inspiración, pues existen antes del proceso de escritura y nacen de la vida misma. La referencia está dada desde las mismas experiencias que atraviesa el sujeto en su cotidianidad, ya sean vivencias de la escuela o la familia. Además, estas experiencias están dotadas de sentido y se convierten en narraciones llenas de emociones que hacen de la experiencia cotidiana, un texto simbólico, figurativo, y especialmente subjetivo, que se logra a través de la escritura.

En este aspecto, los/as profesores/as son hábiles en sus explicaciones y en el dominio de la clase ; están insatisfechos con la calidez de las relaciones y la disposición que estos muestran para el intercambio. Cuando se explora la imagen, no hay que olvidar que es una representación que tienen las personas

de un objeto o fenómeno con el que tienen relación, y que explica su actitud hacia él. La imagen que tienen los/as estudiantes de sus profesores/as, como toda representación, lleva la impronta de las experiencias individuales y está cargada de subjetividad; sin embargo, en el entorno educativo, la percepción que tienen los/as estudiantes de sus profesores/as trasciende a la relación con los contenidos de las asignaturas y la calidad del aprendizaje.

La autobiografía como experiencia docente

Las autobiografías develan las experiencias que tuvieron estos/as estudiantes de Seminario de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de conocer y comprender la relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas comenzando por el establecimiento de los recuerdos más significativos en el trascurso de la educación de acuerdo con las prácticas institucionales llevadas a cabo por los docentes y el equipo directivo.

Otra de las experiencias significativas que manifestaron los/as estudiantes se expresa en el vínculo positivo con el contenido curricular desarrollado, explicitado ya sea hacia sus profesores, hacia las clases, hacia la práctica laboral. Entre los comportamientos de sus profesores que más han incidido en su formación, refieren: la exigencia, la responsabilidad y el respeto.

Esto abre la atención a nuevas actividades en didáctica y conductas que inciden en el trabajo formativo. La primera incluye referencias de los estudiantes a cualquiera de las categorías de la didáctica y que tuvieron su expresión en el proceso docente (evaluaciones, motivación que logra el profesor en la clase, vínculo de la clase con el contenido de la especialidad); y, en la segunda categoría, se incluyen las referencias a conductas que expresan relaciones entre profesor y alumno, no solamente en torno a la clase sino en general y que suponen un impacto en la labor educativa.

Como tendencia, los/as estudiantes perciben que los/as docentes son hábiles en sus explicaciones y en el dominio de la clase, pero están insatisfechos con la calidez de las relaciones y la disposición que estos muestran para el intercambio. El impacto del Trabajo Metodológico en la

formación de los estudiantes pudiera afectarse si la relación profesor alumno no se caracterizara por sentimientos recíprocos de empatía y cordialidad.

Desde el comienzo de las autobiografías, se resalta de que cada estudiante gana recursos con el fin de despertar el interés y motivación en los estudiantes, relacionando un contenido puramente académico con problemas sociales de la realidad misma, contextualizados para así poder guiarlos en el proceso de aprendizaje, habilitando herramientas para hacer frente a los desfases que se desarrollan en el aula y buscando alternativas y soluciones que vengán a garantizar un proceso de aprendizaje eficiente y eficaz.

La formación universitaria

La formación del estudiante universitario, según su discurso autobiográfico, necesita una orientación humanística, ya que esta les hace ser seres humanos con base en el respeto hacia la dignidad humana, a fin de crear condiciones de vida favorables a nivel personal y social.

Los/as estudiantes entienden la pedagogía como una disciplina humanista que promueve el optimismo y crea las posibilidades de progreso en las personas, bajo un esquema de desarrollo de sus potencialidades. Desde esta perspectiva, plantea y evalúa la enseñanza, inspirada en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de instrucción de acuerdo con las condiciones reales y las expectativas de los aprendices, con miras a su formación.

Para los/as estudiantes universitarios, la docencia cuenta con competencias humanista de la formación del Profesorado, no solamente ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.

A juicio del rol del docente, desde la óptica de los/as estudiantes del Profesorado de Geografía, debe estar orientado a formar profesionales integrales, que, además de ser capaces de desempeñarse en un área específica del conocimiento, sean capaces de percibir la realidad como una

sola, como una unidad compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas.

En la sociedad actual y en la denominada sociedad del conocimiento, a expresión de los sujetos investigados, se requieren de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos.

Sin embargo, para que esto sea posible, esgrimen los estudiantes consultados, es necesario que el docente asuma una actitud crítica desde y en su propia formación, donde los avances del conocimiento en Geografía sean asumidos desde la perspectiva de la formación integral fundamentada en componentes como el ético, el pedagógico, el científico, el humanístico y el tecnológico.

Los/as estudiantes conciben que, en su experiencia de vida, ellos han pasado por muchas vicisitudes y experiencias positivas, por lo cual, los docentes que los han formado han tenido una visión conservadora, buscando elevar las potencialidades de cada estudiante como ser humano a quien le corresponda formar; Además, procurando conducirlos hacia experiencias significativas de aprendizaje, más acordes con las necesidades reales actuales; generando un proceso de inter-aprendizaje más armonioso, que gire en torno al estudiante como centro y eje del mismo; contribuyendo con las investigaciones, con el desarrollo de la ciencia y la humanidad; ayudando a los estudiantes a que construyan en sus propios conocimientos, de interacción con los recursos de aprendizaje, sus docentes y otros pares; y valiéndose de las nuevas tecnologías al servicio y en beneficio de su práctica educativa.

Las estrategias creativas

En las estrategias creativas de los/as estudiantes abordados, sobresale un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales; los/as estudiantes van construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido, resulta un aprendizaje más implicativo y, por lo tanto, más atrayente y motivador.

Es fundamental precisar que los/as estudiantes no se limitan a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo; existe pues una tercera nota que es el carácter colaborativo o compartido del conocimiento. Se aprende confrontando informaciones; la enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implicativa.

El aprendizaje creativo para estos/as estudiantes hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación.

13.- Modelo teórico emergente

El producto de las autobiografías se representa a través de un modelo emergente que se ha nombrado “La prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del Profesorado de Geografía”, desde la postura de lo que visualizan los/as estudiantes.

De este modo, se parte de cinco sub-categorías: Escenarios de aprendizaje, Experiencia escolar, Estrategias creativas, Autobiografía y Prácticas institucionales.

Los/as estudiantes del Seminario de PDI del Profesorado de Geografía participan en una experiencia de aprendizaje donde se vinculan docente-alumnos-familias-comunidad. Acá los roles que asumen los/as estudiantes se construyen en la medida que se toman decisiones; cada uno de ellos/as ejerce uno o más roles durante la experiencia con base en el escenario de aprendizaje.

Lo social de los escenarios de aprendizaje implica el relacionarse dentro de un entorno o escenario y que lleve a prácticas cooperativas y colaborativas en el rumbo del desarrollo de la inteligencia colectiva como capital social.

Por escenarios de aprendizaje, se ha de entender, según los sujetos que participaron de la investigación, como la participación social en una comunidad de práctica del Profesorado de Geografía, donde el/la docente, los/as estudiantes y el aprendizaje se vinculan entre iguales, creando condiciones ideales que determinan la efectividad del aprendizaje.

En los escenarios de aprendizaje se da la fortaleza del currículo de aprendizaje, situado en el marco de la comunidad y centrado en la conversación y creación de relatos que permiten la toma de decisiones constante del estudiante, en la mecánica pregunta-respuesta-evaluación.

Por su parte, la Experiencia escolar tiene que ver, según los sujetos que participaron de la investigación, con el andamiaje individual, social e institucional, que cada estudiante se construye para analizar y comprender las relaciones, significaciones, lógicas de acción y estrategias, a través de las cuales estudiantes y docentes se constituyen en su integración a un espacio escolar con diversas lógicas de acción.

Desde esta perspectiva, toma cuerpo y fundamento la idea de socialización familiar, que según los/as estudiantes permiten el fortalecimiento moral y ético de los valores dispersos en el proceso de aprendizaje.

A esta realidad, se unen las estrategias creativas, que tienen que ver con la postura de cada docente para atraer e involucrar a los/as estudiantes en el proceso formativo, Esto, sobre todo, en base al manejo de conocimientos y estrategias eficaces, donde el saber induce a pensar cómo actuar ante diversas situaciones, haciendo, desde criterios razonables y susceptibles de crítica, que el ser humano se muestre sensible a las exigencias cambiantes de los contextos, desarrollando el pensamiento reflexivo, crítico y sobre todo autocrítico.

Esta visión de estrategias creativas están fundamentadas en el modelo constructivista que asume a los/as estudiantes bajo la premisa de un aprendizaje que va creando significados adecuados en torno a los contenidos que están planteados en el programa curricular; y un aprendizaje significativo que involucra aprender de diferentes maneras, englobando de una manera más completa la dimensión emocional, motivacional y cognitiva,

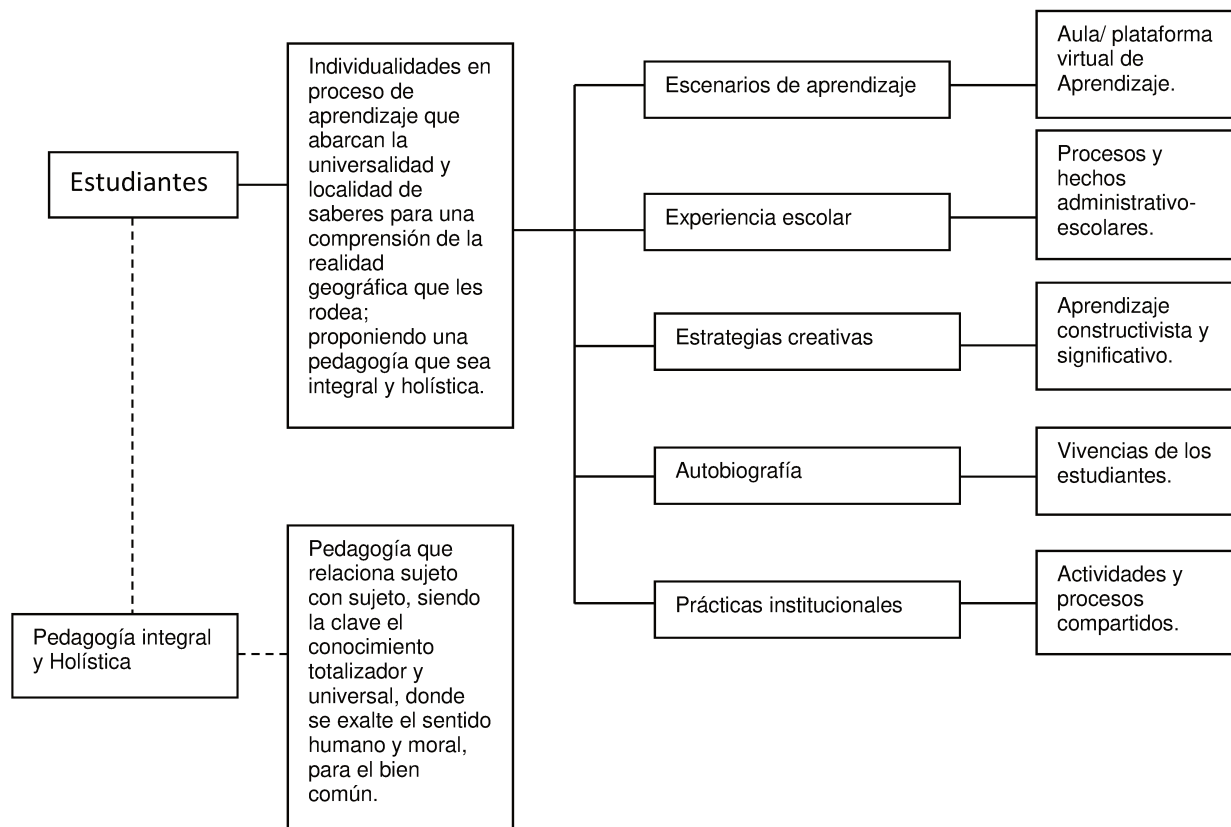
Esta realidad lleva a valorar la Autobiografía como un ejercicio terapéutico para que los/as estudiantes expresen sus expectativas y limitantes en el proceso formativo. La autobiografía no solamente muestra un trayecto, sino que enfoca la realidad y trascendencia de ese trayecto en el modelaje del docente que se necesita y la pedagogía que hace falta para fortalecer la construcción de saberes.

Por último, en este cuerpo de subcategorías extraídas del proceso de triangulación de contenido que partió de la narrativa autobiográfica de los sujetos investigados, se tiene las Prácticas institucionales, que tienen que ver con las buenas prácticas institucionales, donde los sistemas y observatorios asocian la formación con los criterios de sistematización en dos sentidos: las organizadas, con objetivos explícitos y actividades secuenciadas; y las cotidianas o regulares, producto de periodicidad que se acerca a lo definido como deseable o necesario para lograr sus objetivos instruccionales en el proceso formativo.

En esta institucionalización destacan las actividades compartidas y articulando el monitoreo, seguimiento y evaluación,; por lo que, tienen efectividad en el logro de los propósitos formáticos que permitan evaluarlos como procesos de gestión en el desempeño de un aprendizaje basado en estrategias de aprendizaje de carácter integral y holísticas, que fortalezcan el conocimiento universal y local de manera conjunta, creando un perfil docente que tenga competencias para establecer criterios comprensivos acerca de la geografía (ver Ilustración 1.- Sub categorías).

Para los/as estudiantes del Profesorado de Geografía, de acuerdo con lo que expresan en sus relatorías autobiográficas, su aprendizaje supone un proceso en el que recogen la información, la selecciona, organiza y establece relaciones con el conocimiento que ya tenía previamente; un aprendizaje que relaciona con las experiencias vividas y otros conocimientos adquiridos con el tiempo se convierten en motivación y creencias sobre lo que es importante aprender en la carrera de Geografía. Esto conlleva dotar al nuevo conocimiento de un sentido cada vez más integral y holístico donde los modelos mentales formados en el tiempo y la experiencia determinan el cómo de la información y el cómo de la gestión de saberes para colocarlos al servicio de las comunidades.

Ilustración 1. Sub-categorías surgidas de los sujetos investigados



Fuente: Elaboración propia, 2021.

De las Subcategorías surgen cuatro categorías emergentes que definen el modelo teórico que irrumpe como producto investigativo del presente estudio. Estas categorías emergentes son:

-Formación docente.

La formación docente, a juicio de los/as sujetos que participaron en la investigación, debe partir por implementar estrategias con actividades que ayuden a la construcción de la competencia por proyectos, estudio de casos, y tome como premisa de apoyo o complementariedad el abordaje de conceptos transversales que hagan posible profundizar los saberes ya reflejados en los contenidos curriculares de formación. El el/a docente, a juicio de los/as estudiantes consultados, debe estar consciente de los cambios en la sociedad

y educación, buscando modelar un criterio de profesionalización y maduración en la forma de actuar y de ser, ya que, muchas de las veces, se enfocan exclusivamente en tratar contenidos del plan y programas, dejando a un lado, el ser. Las competencias y formación de un/a docente deben tener un acercamiento directo al compromiso con los ambientes de aprendizaje, enfocados en la capacidad de vincular las experiencias cotidianas con el uso eficiente del conocimiento aprendido.

-Relatos pedagógicos.

Los relatos pedagógicos, a juicio de los/as estudiantes y sus prácticas autobiográficas, se muestran como redacciones en función a los espacios sociales surcados por discursos que dan una dimensión y una temporalidad humanas a su sentido histórico. Algunos de esos discursos están dichos y escritos en el lenguaje formalizado que requieren la administración de los sistemas educativos.

De manera concreta, los relatos pedagógicos representan las experiencias que tienen lugar en las escuelas durante la enseñanza, desplegando, según sus propias sensaciones y creencias, la función de convicciones y aspiraciones. En estas, el lenguaje de la práctica se conjuga con el espacio y en el tiempo de las experiencias formativas, reconstruyendo su identidad como colectivo profesional y laboral, y proyectando los aprendizajes desde estrategias de enseñanza que adoptan las trayectorias como una forma de comprender el universo policromático de las prácticas individuales y colectivas que recrean vívidamente, en un determinado territorio, los mandatos públicos para la escuela.

-Prácticas docentes.

La práctica docente, según los sujetos que participaron en la investigación, tiene que ver con la institucionalización de la formación en el Profesorado de Geografía, donde el objeto formativo se caracteriza por tener un desarrollo armónico del proceso formativo; elabora diarios de campo y registros

autobiográficos, interactuando en el marco de un escenario propicio para comprender y transformar la realidad que se está internalizando.

Las Prácticas Docentes, a juicio de los sujetos investigados, representan la oportunidad para estimular la reflexión y acción en los contenidos curriculares de aprendizaje para que los/as estudiantes practicantes asuman un lugar de debate activo en el proceso de enseñanza y se articule una dialógica permanente entre estudiantes y docentes que estimule en pensamiento crítico.

-Narrativas autobiográficas.

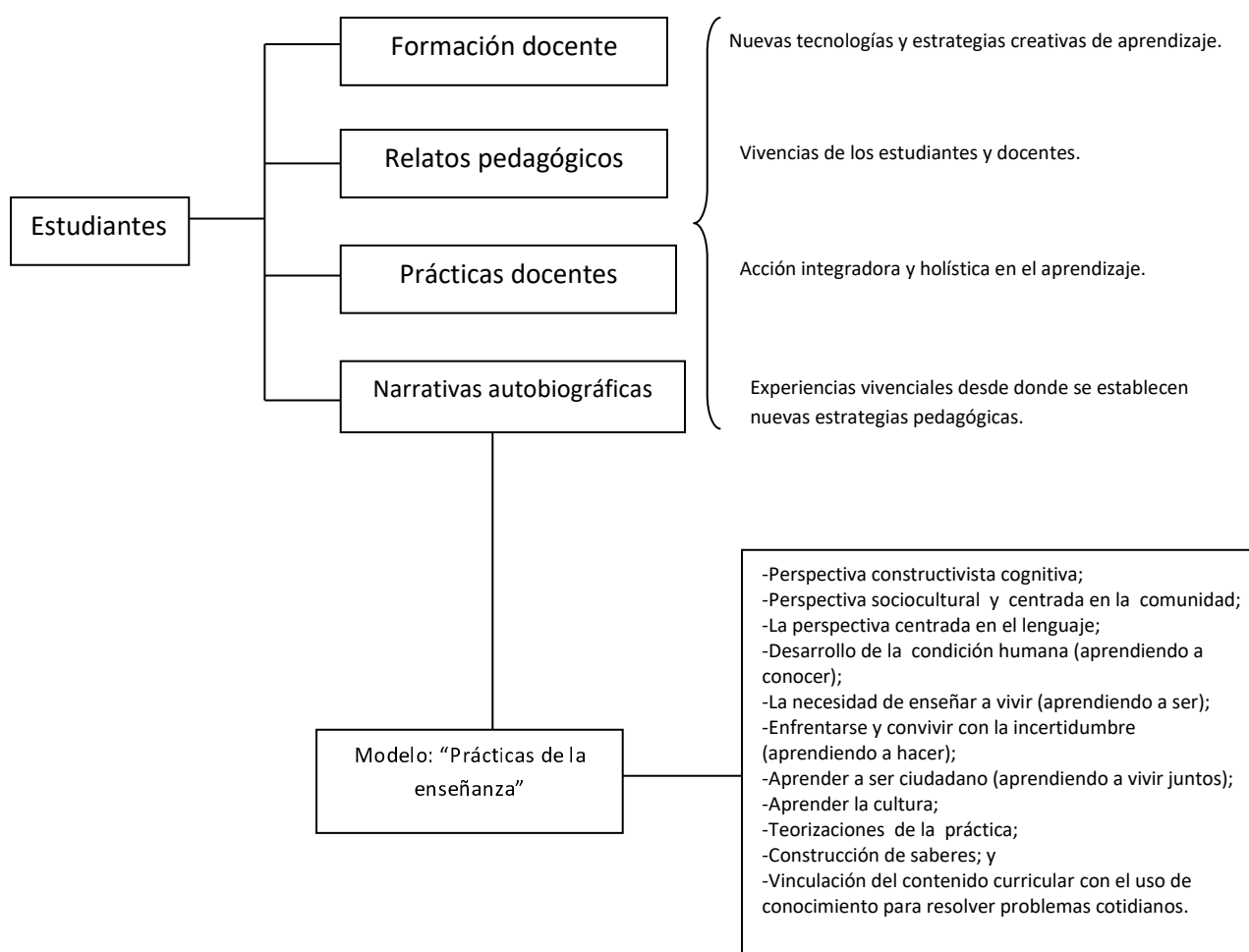
Los sujetos investigados articularon la autobiografía para exponer sus vivencias en el marco de la experiencia escolar en el Profesorado de Geografía; esta visión autobiográfica se entendió como la expectativa que los estudiantes tienen del rol del docente, quien no solamente demanda conocimiento teórico ligado al saber disciplinar, sino también conocimiento pedagógico y saber local, respecto del contexto y de los aprendices. Resulta fundamental el atravesamiento subjetivo de gran cantidad de prácticas que propicie el abordaje práctico y acumulativo, de nuevas experiencias, propiciando un proceso de retroalimentación permanente, donde se amplíe la figura del alumno y tutores, hacia un plano de tipo colectivo que albergue grupos de investigación constituidos y formalmente instituidos para generar nuevo conocimiento.

Es importante articular de manera permanente las narrativas autobiográficas, para comunicar quiénes somos, qué hacemos y por qué lo hacemos. Todo conocimiento se obtiene en el contexto de una existencia concreta, que es producto de las experiencias, las percepciones, las expectativas e incluso los temores, prejuicios y limitaciones de alguien.

Es importante incluir en este proceso de narraciones los relatos donde se manifiesten puntos de vista de narradores y la cualidad sea promover la intersubjetividad o, al menos, el encuentro con otra subjetividad. De este modo, las narrativas autobiográficas tienden a ser universal, ubicando una correspondencia activa en el terreno de lo individual, y que consolidan las nociones de identidad, de diversidad y de diferencia de cada sujeto humano.

Las narraciones autobiográficas forman un marco dentro del proceso de aprendizaje donde se conjugan los discursos sobre el pensamiento y las potencialidades del hombre, y se resalta como función principal hacer inteligibles las acciones humanas para quienes están en proceso formativo en áreas como la Geografía (Ver Ilustración 2, Categorías emergentes).

Ilustración 2 Categorías emergentes del modelo titulado “La prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del Profesorado de Geografía”.



Fuente: Elaboración propia, 2021.

14.- Conclusiones

La presente investigación alcanzó comprender la relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas en estudiantes del Seminario de la Práctica Docente I del

Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, identificando las características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación de estudiantes del Profesorado de Geografía, que se puede resumir en: perceptual, que parte de lo que se capta a través de los sentidos y la relación directa del estudiante del profesorado con los contenidos formativos; aprehensivos, donde el estudiante del Profesorado de Geografía comprende el proceso de enseñanza y fortalece sus estrategias pedagógicas; y comprensivo, donde los estudiantes del Profesorado de Geografía plantean nuevas acciones para mejorar el proceso formativo en ámbito de la formación inicial de grado.

Asimismo se describieron los procesos de objetivación por la vía de las matrices de aprendizaje de los/as estudiantes del Profesorado de Geografía, haciendo uso de las narrativas autobiográficas, estrategia fundamental para fortalecer las habilidades críticas y reflexivas; Y se analizó, finalmente, la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas que hagan posible visualizar los conocimientos relacionados con la formación de los estudiantes del Profesorado de Geografía, según sus experiencias formativas como modelo práctico de enseñanza.

En razón de esos modelos, en el ámbito de las prácticas de la enseñanza, se alcanzó una muestra, desde variados enfoques alternativos, donde los/as profesores/as hacen uso de las estrategias pedagógicas desde diversos propósitos, que buscan adaptarse a cambios que se van dando en la medida que racionalmente sea posible a la realidad concreta del aula.

El Seminario de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía busca y necesita, desde el punto de vista de los/as estudiantes y docentes, activar la práctica de aula, con mayor o menor grado de explicitación, basada en sus concepciones sobre la enseñanza, los alumnos, las posibilidades de construir conocimiento, la importancia de los contenidos, sus propias convicciones personales, el valor de los proyectos curriculares, y mostrando un carácter personal, social, estratégico o profesional. De acuerdo con los planteamientos realizados, la propuesta está articulada en torno a los modelos teóricos que deben asumir funciones descriptivas, explicativas y predictivas orientativas;

que hacen posible que el/a estudiante se sienta identificado con una serie de condiciones en los procesos de enseñar y de aprender, donde se le garantiza participación, integración y percepción holística del conocimiento.

El objetivo de la presente investigación fue conocer y comprender la relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas en estudiantes del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

La relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas desde los estudiantes del Profesorado de Geografía mostró que la postura vivencial de los/as estudiantes expresó una experiencia formativa que no contó con esquemas cognitivos y racionales adecuados. Por lo tanto, la actividad formativa no contó con un escenario de aprendizaje adecuado, ante lo cual se ha propuesto estimular la participación y el diálogo para fortalecer la comunicación y, con ello, dotar de solidez el aparato formativo del Profesorado de Geografía con la intencionalidad de instalar el uso de las narrativas, en este caso autobiográficas, como modalidad de enseñanza y aprendizaje.

En otro aspecto, se le dio forma a una propuesta pedagógica basada en el modelo contextualizado y vivencial de la práctica de la enseñanza. Se partió de la combinación del aprendizaje constructivista y el aprendizaje significativo, que dio como resultado una estructura integral y holística que motiva la comunicación y hace del aprendizaje una operación con el conocimiento comprensivo y situado, capaz de resolver problemas en contexto a partir de los contenidos curriculares. De ese modo, se superaron las desventajas descritas en las autobiografías redactadas, donde se muestra una experiencia de aprendizaje superficial y con muchas debilidades en el fortalecimiento de la conducta cognitiva que todo estudiante debe desarrollar.

Para el logro de este objetivo, se identificaron las características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación de estudiantes del Seminario de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía, discriminándolas en tres aspectos: sociabilidad emocional (los estudiantes recuerdan su experiencia de aprendizaje re historiando con

nostalgia amigos y maestros), aprendizaje teórico (resaltan que les faltó aprender el para qué del conocimiento impartido en las prácticas pedagógicas) y falta de un marco racional de criterios de evaluación formativa (en virtud de que no tienen referentes sólidos para establecer un criterio evaluativo de saberes en las áreas curriculares aprendidas hasta el momento).

Asimismo, inferimos que los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los/as estudiantes en las narrativas autobiográficas, al contrastarse con el marco de una teoría fundamentada de personalidades que han investigado previamente acerca del tema, se aprecia mucha debilidad en los/as estudiantes de la comprensión de lo que ha sido el proceso de aprendizaje en sus vidas. Les hace falta objetivar más la experiencia y comenzar a profundizarla debido a nuevos criterios de enseñanza y de aprendizaje.

Una vez acometido lo anterior, se analizó la relación entre la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas, en el proceso de triangulación de contenido, se obtuvo que los/as estudiantes, al hacer uso de la narrativa autobiográfica, solamente alcanzan a tener una reflexión personal acerca de su experiencia, pero no consiguen hacer el puente para convertir esos textos narrativos en criterios pedagógicos didácticos para la configuración de dispositivos de enseñanza de dispositivo para la enseñanza.

Y, finalmente, una vez concretada la triangulación de contenido, se procedió a elaborar un modelo teórico que permitiera indagar los conocimientos relacionados con la formación de estudiantes del Profesorado de Geografía, Esto se efectuó según sus experiencias pedagógicas en las autobiografías, y se llegó a la conclusión de que ese conocimiento debía ser integrado en una serie de Subcategorías (Escenarios de aprendizaje, Experiencia escolar, Estrategias creativas, Autobiografía, y Prácticas institucionales) y Categorías emergentes (Formación docente, Relatos pedagógicos, Prácticas docentes, y Narrativas autobiográficas), que, por la vía de un modelo de ejecución denominado “La prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del Profesorado de Geografía”, se pudiera articular una pedagogía integral y holística que le diera a los/as estudiantes la robustez necesaria para la

construcción de competencias para el manejo de información y saberes que pudieran colocarse al servicio de la enseñanza y para la resolución de algunos de sus problemas cotidianos.

La investigación logró cada uno de sus objetivos y deja abierta una nueva incógnita: ¿Cómo influyen las prácticas de enseñanza en la construcción de posturas narrativas autobiográficas de alumnos de formación docente inicial del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos?

Bibliografía

- Adell, J. (2008). *Educación en Internet: el aula virtual*. México: Trillas.
- Aebli, H. (1966/1977). *Didáctica psicológica : aplicação à didática da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Companhia editora nacional.
- Aiello, B. G., Iriarte, L., & Sassi, V. (02 de 11 de 2011). *La narración de la biografía escolar como recurso formativo*. Recuperado el 12 de 09 de 2021, de Universidad Nacional del Sur. Departamento de Humanidades: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RIDH_c0bfbded3cd1272446b3745c2cdc51ef
- Alliaud, A., & Suárez, coords., D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Archilli, E. L. (2008). *Investigación y Formación Docente*. Buenos Aires: Laborde.
- Ardiles, B., & César, C. (2016). *Las autobiografías narrativas: una experiencia en la formación docente*. Buenos Aires: Instituto Superior de Formación Docente SUETRA Mar del Plata.
- Arendt, H. (2000). *La condición Humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación*. Caracas: Episteme.
- Azócar A., R. E. (2014). *Del aprendizaje tradicional al virtual*. Buenos Aires: Editora digital.
- Azócar, R. (2015). *Metodología de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Editora Digital.
- Balestrini, M. (2014). *Cómo hacer un proyecto de investigación*. Caracas: Consultora Jurídica.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom? *RoSE - Research on Steiner Education Vol.3 No.1*, 2-15.
- Bolívar Botía, A. (21 de 08 de 2002). "*¿De nobis ipsis silemus?*": *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. Recuperado el 12 de 04 de 2021, de Revista electrónica de investigación educativa: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003

- Bower, G., & Hilgard, Ernest. (2010). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
- Bustamante, J. (2011). *La Tecnología Digital en la Enseñanza de la Televisión y del Video*. Mérida, Venexuela.: Universidad de Los Andes.
- Camilloni, A. R. (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, España: Gedisa.
- Carballar, J. (2009). *La educación del Futuro con Apoyo de las TIC*. Madrid: RAMA.
- Chadwick, J. (2003). *Possible Existence of a Neutron*. New York: A&G.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes Santín, A. (12 de 06 de 2013). *Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado*. Recuperado el 02 de 03 de 2021, de Revista electrónica de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053164>
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y Técnicas de Investigación*. México: McGraw Hill.
- Davini, M. C. (2015). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Delorenzi, O. (11 de 07 de 2008). *Biografía Escolar: ¿Determinante de las Prácticas Docentes o Punto de Partida para su construcción?* Recuperado el 10 de 02 de 2021, de Voces de la Educación Superior / Publicación Digital Nº 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
- Dewey, J. (1989). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Di Franco, N., Arduzzo, M., González, R., & y Di Franco, M. (11 de 08 de 2014). *El campo de la práctica en la formación de los profesorados: territorio de las diferencias* . Recuperado el 03 de 07 de 2021, de Revista UNMDP-Facultad de Humanidad: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1086>
- Díaz Montiel, Z. J. (08 de 12 de 2007). *Habermas: Lenguaje y diálogo, el rol del entendimiento intersubjetivo en la sociedad moderna* . Recuperado el 11 de 02 de 2021, de Revista Utopía y Praxis Latinoamericana v.12 n.39 Maracaibo dic.: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-5216200700

- Durantini Villarino, C. L. (12 de 01 de 2019). *Reseña Pliegues de la formación. Sentidos y Herramientas para la formación docente*. Recuperado el 11 de 03 de 2021, de Educación, Lenguaje y Sociedad. Vol. XVI Nº 16 (Abril) pp. 1-12.: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161613>
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, España: Gedisa.
- El Consejo de Redacción. (10 de 09 de 2010). *Reinventar la profesión docente, un reto inaplazable*. Recuperado el 11 de 02 de 2021, de Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto. Universidad de Zaragoza: <file:///C:/Users/AzocarR/Downloads/27419198001.pdf>
- Espinar, S. R. (12 de 07 de 2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista Docencia Universitaria Vol. 13 (2), Mayo-Agosto*, 91-124.
- Farrero i Oliva, M. (2016). *Los relatos autobiográficos y su análisis como herramienta para el desarrollo de la práctica profesional en la formación inicial de maestros a través del arte contemporáneo*. Lleida-España: Universidad Lleida.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar. Prólogo por Rosa María Torrez*. Buenos Aire: Siglo XXI.
- Frida Díaz-Barriga Arceo, F., & Vázquez-Negrete, D. y.-D. (04 de 07 de 2018). *Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad*. Recuperado el 11 de 01 de 2021, de Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/773/77360021015/html/index.html>
- Friss, I. (28 de junio de 2018). *Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje Basados en técnicas Gestión del Conocimiento*. . Obtenido de Friss, I. titulada Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje Basados en técnicas Ges <http://www.ort.edu.uy/>: Friss, I. titulada Modelo para la Creación de Entornos de Aprendizaje Basados en técnicas G <http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf>
- Fuentes, S. (23 de julio de 2018). *Competencias percibidas para el Aprendizaje Autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y docentes de primer año en Chile. Facultad de Ciencias de la Educación*. Obtenido de Fuentes, S. (2012). Competencias percibidas para el Aprendizaje Autónomo en la Universidad: Una mirada desde <https://hera.ugr.es/>: Fuentes, S. (2012). Competencias percibidas para el Aprendizaje Autónomo en la Universidad: Una mirada desde estudiantes y doct <https://hera.ugr.es/tesisugr/>

- Gadamer, H. (2002). *El círculo hermenéutico*. Madrid: EDAF.
- Gámiz, V. (19 de abril de 2018). *Entornos Virtuales para la Formación Práctica de Estudiantes de Educación: Implementación, Experimentación y Evaluación de la Plataforma AulaWeb*. Obtenido de <http://hera.ugr.es/>: <http://hera.ugr.es/tesisugr/185043>
- García López, G. (11 de 03 de 2015). *La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva sociotransformadora*. Recuperado el 12 de 04 de 2021, de Revista Saber vol.27 no.1 Cumaná marzo: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017
- Gatti, V. A., & Zatti, M. (2015). *Pensar las prácticas de enseñanza a partir de los informes narrativos*. Argentina: Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Glasser, B., & Strauss, A. (1987). *Investigación Cualitativa*. México: Trillas.
- Goetz, J., & Leocompte, M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González-Giraldo, O. E. (12 de 03 de 2019). *La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente*. Recuperado el 12 de 05 de 2021, de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 15, núm. 1, pp. 68-90, Universidad de Caldas: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1341/134157920005/html/index.html>
- Guba, E. (1985). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. (12 de 10 de 2015). *Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes*. Recuperado el 18 de 02 de 2021, de Revista mexicana de investigación educativa RMIE vol.20 no.67 México oct./dic.: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002
- Habermas, J. (1994). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hilgard, E. (2010). *Teorías del aprendizaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1982). *La fenomenología y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Kostyuchek, A. (11 de 06 de 2009). *La reflexión sobre mis experiencias como alumna, mi propia personalidad docente y las interrelaciones entre mi*

estilo de aprendizaje y mi estilo de enseñanz. Recuperado el 12 de 02 de 2021, de Revista Encuentros: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/10089/reflexion_ko styuchek_ENCUESTRO_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lasso, E. (19 de 10 de 2015). *La autobiografía en la educación* . Recuperado el 19 de 02 de 2021, de <https://www.magisterio.com.co>: <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-autobiografia-enlaeducacion>

Lledo, E. (1994). La voz de la lectura . *Cuadernos de Literatura infantil y juvenil*, 7-16.

López, C. A. (21 de 02 de 2010). *Análisis de la experiencia educativa desde la didáctica.* Recuperado el 17 de 01 de 2021, de Universidad de Palermo: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=199&id_libro=127

Macuch, R., & Leite, C. (2014). Análisis de una narrativa autobiográfica profesional en la enseñanza superior. *Tendencias Pedagógicas N° 24* , *Universidad de Porto (Portugal)*, 16-30.

Maddoni, S. M. (11 de 08 de 2019). *Los significados de la práctica docente de estudiantes residentes de profesorado de educación primaria de un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Paraná.* Recuperado el 20 de 02 de 2021, de Universidad Nacional del Litoral: https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/UNLBT_558cef8372a7ba6956549c0410803f7d

Martínez Fernández, L. C. (19 de 08 de 2017). *La enseñanza de la geografía y la formación geográfica en los estudios universitarios de maestro.* Recuperado el 15 de 04 de 2021, de Revista Tabanque: <file:///C:/Users/AzocarR/Downloads/Dialnet-LaEnsenanzaDeLaGeografiaYLaFormacionGeograficaEnLo-6138673.pdf>

Martínez Miguélez, M. (2012). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa.* México: Trillas.

Martínez, M. (2012). *Ciencia y Arte de la metodología cualitativa.* México: Trillas.

- Méndez, A., & Suárez, D. (12 de 05 de 2020). Narrativas, docencia universitaria e investigación educativa. *Margenes, Revista de Educación de la Universidad de Malaga*, 1-399.
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia.: Cooperativa del Magisterio.
- Morin, E. (2001). *Con la cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Visión.
- Najmanovich, D. (2000). *Psicopedagogía: entre aprender y enseñar*. Buenos Aires, Argentina.: Miño y Dávila Editores.
- Otálvaro, D., & Muñoz, D. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Revista Itinerario Educativo*, 27(62), 43-58.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. *Universidad de Zaragoza Zaragoza, España, vol. 24, núm. 2, agosto.*, 37-60.
- Pérez Gómez, Á. I. (2013). *Educarse en la era digital*. Buenos Aires: Morats.
- Piaget, J. (1980). *Psicología y Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piña, C. (12 de 09 de 1999). *Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico*. Recuperado el 12 de 05 de 2021, de Propositiones 29, marzo: Piña, "Tiempo y memoria..." : http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analisis/Pinha.pdf
- Ripamonti, P. C. (12 de 05 de 2019). *Entre utopías, utopías y heterotopías. Notas acerca del lugar y las modalidades de la práctica docente en contextos de formación*. Recuperado el 11 de 04 de 2021, de Revista Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 507-520, maio/ago: file:///C:/Users/AzocarR/Downloads/Entre_topias_utopias_y_heterotopias_Notas_acerca_d.pdf
- Rodríguez, M. (2015). *Diseño del programa de la Asignatura Sistemas Digitales a través de la Plataforma MOODLE*. Maracay: UNEFA.
- Rosario, P., Núñez, J., & González-Pienda, J. (2004). Historias que enseñan a estudiar y aprender: Una experiencia en la enseñanza obligatoria Portuguesa. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa.*, 131-144.
- Sabino, C. (2012). *El proceso de investigación*. Caracas: Panapo.

- Sanjurjo, L. O. (10 de 08 de 2011). *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. Recuperado el 12 de 04 de 2021, de Revista de Educación UNMDP : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46
- Santiago, J. (2004). *La Observación de la Clase en el Trabajo Escolar* . San Cristóbal, Venezuela : Universidad de los Andes. .
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schuster, A., Puente, M., Andrada, O., & Maiza, M. (21 de 06 de 2013). *La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula*. Recuperado el 12 de 04 de 2021, de Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología. La Investigación Educativa Volumen 4: <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXTO%207.pdf>
- Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico. *Hologramatica – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV, Número 26, V2* , 115- 153.
- Suárez, D. (12 de 08 de 2019). *Narrar la experiencia pedagógica como desarrollo profesional docente*. Recuperado el 20 de 03 de 2021, de Voces en el Fenix.com: <https://vocesenelfenix.com/content/narrar-la-experiencia-pedag%C3%B3gica-como-desarrollo-profesional-docente>
- Suárez, D., & Ochoa, L. (21 de 10 de 2007). *Firmación Docente e Indagación Pedagógica*. Recuperado el 11 de 02 de 2021, de <https://issuu.com/>: https://issuu.com/marianomaron/docs/suarez__daniel_-_formacion_docente_
- Suárez, D., Ochoa, L., & Dávila, P. (18 de 12 de 2004). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Recuperado el 11 de 02 de 2021, de Revista Pedagógica Nodos y Nudos, Volumen 2, Número 17, julio-diciembre: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/1228/1225>
- Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de investigación científica*. Bogotá, Colombia.: Limusa.
- Tamayo, M. (2014). *El proceso de investigación científica*. Bogotá: Limusa.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1998). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidó.

- Toulmin, S. (. (1977). *La Comprensión Humana, el Uso Colectivo y la Evolución de los Conceptos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Trueba, S. (12 de 08 de 2020). *Narrativa autobiográfica en la construcción de una tesis doctoral, análisis de una experiencia*. Recuperado el 11 de 02 de 2021, de Universidad Nacional de Mar del Plata, Revista de Educación Año XI N°19: <https://www.researchgate.net/publication/33>
- Unidas, N. (1994). *44ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación*. New York: UNESCO.
- Vasilachis de Gialdino, I. (. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa: Barcelona.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). *De la forma de conocer a las formas de conocer*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrano, H. (2012). *Curso técnicas e instrumentos de recolección de información en la investigación cualitativa*. UNELLEZ, Barinas: Material mimeografiado.
- Zaraza, C. (2011). *Aplicación de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Un Modelo Educativo para Optimizarla Calidad del Aprendizaje en el Medio Rural*. . Caracas: Universidad Santa María.
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2)., 123-149.
- Zenobi, V., Flouch, A., & Moroni, S. (2019). Investigaciones en Didáctica de la Geografía: una aproximación a la situación actual. *Polifonías Revista de Educación - Año VII - N° 14*, 113-134.

ANEXOS

Tabla 1. Matriz de Triangulación de Contenido

DISCURSO VERBAL LLEVADO A TEXTO	DISCURSO TEÓRICO DE ESPECIALISTAS	DISCURSO DEL INVESTIGADOR (A)	SUB-CATEGORÍAS EMERGENTES	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>Informante 1: Mi paso por la institución escolar, ya sea en educación inicial, primaria y secundaria la transite en el mismo edificio educativo que está ubicado en mi pequeño pueblo llamado "El Palenque", que se encuentra a unos 45km de distancia de la capital entrerriana. Allí por la mañana se desarrollaban las clases de jardín de infantes y primaria, en cambio, las clases de la secundaria se desarrollaban por la tarde. Y para los dos turnos contábamos con un humilde comedor, que siempre estaban pendientes que todos tengamos nuestro plato del mediodía y la merienda.</p> <p>Primeramente, quiero comenzar a contar mis primeros pasos por la escuela, más precisamente por el jardín de infantes, recuerdo que nuestro horario de entrada eran las 9hs, pero como mi hermana mayor cursaba en años más grandes en la escuela primaria ingresaba a las 8hs, yo iba en ese mismo horario, porque nos teníamos que movilizar en vehículo particular, ya que de mi casa a la escuela hay unos 2km de distancia. Pero mientras esperaba que lleguen mis compañeros y mi maestra, que casi siempre ya estuviera a la hora que yo llegaba, iba a nuestra hermosa aula a jugar, mirar los libros o simplemente a esperar que se haga la hora de entrada.</p> <p>En esos dos años que pase en jardín de infantes tengo muy lindos momentos con nuestros guardapolvos de color rojo; y uno de los que más recuerdo es que cada dibujito y/o trabajito que hacíamos día a día los colgábamos en una tela que contenía broches de ropa, cuya tela estaba colgada en la pared. Además, de cada mañana de juegos, lecturas de cuentos, canciones y bailes. También compartíamos cumpleaños de los niños que cumplían años durante el ciclo lectivo.</p> <p>En estos momentos, me estoy acordado de un día de aquellos años, que era un día soleado con un clima cálido, ya que teníamos las ventanas abiertas de nuestra aula, y pudimos escuchar y ver al tren que pasaba por las vías férreas, con mis compañeros al escuchar pasar fuimos todos corriendo hacia la ventana, y fue unas de las últimas veces que paso el</p>	<p>"En el campo educativo se recurre frecuentemente al concepto de experiencia para abordar fenómenos y procesos de muy distinto orden, que van desde el aprendizaje y la didáctica hasta cuestiones referidas al comportamiento de profesores y alumnos. El uso generalizado de la noción de experiencia se debe a sus múltiples significados y se trata, sin lugar a dudas, de un concepto polisémico y hasta cierto punto confuso. La experiencia es una noción muy arraigada en el sentido común y se le usa cotidianamente de múltiples maneras. Cabe aclarar que el abordaje y el uso del concepto de experiencia no son privativos del campo educativo, sino que forman parte de los objetos de estudio de diversas disciplinas como psicología, pedagogía, sociología, antropología, historia y la filosofía. En particular, la reflexión en torno a la experiencia tiene una larga data en el pensamiento filosófico y en el debate sobre el quehacer científico.</p> <p>"El reconocimiento de la complejidad, la polisemia y la ambigüedad del concepto de experiencia nos plantea como investigadores la necesidad de explicitar la manera cómo se le entiende, es decir, no se puede dar por supuesto su significado. No se trata de establecer definiciones cerradas, tampoco de esencializar la experiencia, como diría Lacapra (2006), sino de demarcar el ámbito y la dimensión de nuestro objeto de estudio.</p> <p>"En este espacio nos referimos a la experiencia desde los abordajes que toman en cuenta las vivencias y los sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva. La perspectiva que elaboraremos se ubica dentro de corrientes interpretativas (Erickson, 1989),⁴ constructivistas (Corcuff, 1998)⁵ y los estudios socioculturales (Vygotsky, 1996).⁶ No pretendemos hacer una genealogía del concepto de experiencia ni tampoco presentar las diversas concepciones disciplinarias y teóricas, ya que sería una tarea</p>	<p>El paso por una institución escolar, ya sea en educación inicial, primaria y secundaria, siempre tiene una historia parecida: las clases de jardín de infantes y primaria, en cambio, las clases de la secundaria en la mañana o por la tarde; el comedor, los platos del mediodía y la merienda... En fin, escenarios de una cotidianidad que orienta los primeros pasos por la escuela; hay recuerdos de horarios de clases, situaciones como una hermana o hermano, que cursaban otros años en la escuela primaria, se veían ocupados en sus cosas y uno se mantenía distante, como un observador más que no entendía con claridad que se estaba haciendo allí en la escuela y menos se comprendía para qué se estaba estudiando. Mientras se esperaba que llegaran los compañeros y la maestra, casi siempre estaban a la hora de llegada, iban al aula a jugar, mirar los libros o simplemente a esperar que se haga la hora de entrada. En los años en el jardín de infantes hay recuerdos vagos pero profundos, que marcaron el día a día de lo que sería el futuro; hay imágenes de cada dibujito y/o trabajito que se hacía día a día, además, de cada mañana de juegos, lecturas de cuentos, canciones y bailes, también se compartía cumpleaños con los niños durante el ciclo lectivo. Fueron años, donde lo rutinario era importante; días soleados con un clima cálido, las ventanas abiertas de nuestra aula, los compañeros alborotados, maravillosos días, donde las caras y nombres de los compañeros son difusas hoy día. Otros recuerdos son los días de lluvia para ir a la escuela, recuerdos de los actos escolares realizados y del trabajo en el aula donde la maestra exigía dedicación y paciencia para enfrentar las tareas. Esta realidad devela una actitud positiva hacia el</p>	<p>Escenarios de aprendizaje.</p>	<p>Formación docente.</p>

<p>tren por mi pueblo. Puedo decir que en mi jardín "El Patito Coletón" he pasado unos maravillosos días, aunque son muy difíciles recordarlos con exactitud, pero algunas caras y nombres de mis compañeros los recuerdo, algunos hasta el día de hoy son amigos y conocidos, otros por destino de la vida se tuvieron que mudar a otros lugares. Y a mi maestra o como las llamábamos a la "seño" tengo un tierno, cálido y bello recuerdo, y así también se la puede caracterizar a ella, que hasta el día de hoy tengo comunicación, y sigue siendo para mí "mi seño" con su corazón tierno y su enorme sonrisa que nos regalaba día a día.</p> <p>Luego de esos dos años, comencé la escuela primaria, tengo recuerdos bastantes vagos. Por ejemplo, los días de lluvia para ir a la escuela con mis hermanos teníamos que salir caminando con el barro o a caballo que nos llevaba mi abuelo hasta la ruta que quedaba a unos metros, lo recuerdo con mucha nostalgia como también recuerdo de esa misma manera a unos días seguidos que llovía y de mucho frío, que junto a mi hermana para no faltar a clases fuimos a quedarnos a dormir esos días a la casa de una prima, así esperábamos las tres en la ruta que pasaba la maestra de jardín para que nos lleve a la escuela, antes de ir a la garita nos despertaba y nos levantaba con el desayuno su abuela tan dulce y cariñosa.</p> <p>Mis recuerdos no son todos tan positivos por este camino, ya que he recordado que los últimos años me encontraba sola, en el sentido que no tenía una compañera amiga mujer, ya que todos mis compañeros de los dos cursos que compartíamos el aula eran todos varones. Y como era y soy una persona tímida y callada me costaba mucho entablar vínculos, es por eso que en los horarios de los recreos me sentaba en los tapiales de la institución o me paraba en la puerta de ingreso y observaba como los demás niños jugaban y se divertían.</p> <p>Pero lo más lindo de esos últimos años por la escuela primaria fue estar como escolta y abandera de la bandera Nacional y de Entre Ríos, durante los actos escolares realizados en la institución, como así también actos que hemos sido invitados de pueblos cercanos o algún que otro desfile en fiestas patronales.</p> <p>De mis docentes en aquellos años, los recuerdo de buena manera, preocupándose para que adquiriéramos los</p>	<p>pretenciosa y casi imposible; nuestra intención es recuperar algunos enfoques teóricos que pueden darnos pautas analíticas para el abordaje de las experiencias estudiantiles. Para iniciar, nos basaremos en tres enfoques: el de John Dewey, Jorge Larrosa y François Dubet, ya que tienen como referente común el campo educativo y guardan ciertas similitudes entre sí, pero poseen énfasis distintos por su procedencia disciplinaria y por sus propias concepciones de experiencia. En un segundo momento, al referirnos a las relaciones entre experiencias y vivencias y entre experiencias y sentidos nos apoyaremos en los planteamientos de Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Ole Dreier y Jean Lave y Etienne Wenger, quienes han discutido ampliamente sobre la construcción de la subjetividad a partir de su unión indivisible con procesos socioculturales.</p> <p>"Antes de demarcar el ámbito de la experiencia en el que nos colocamos, retomamos lo que para Dewey (2004), Larrosa (2003), Mèlich (2002), Contreras y Pérez de Lara (2010) y Lacapra (2006) no es la experiencia, para alejarnos de concepciones que tienen una carga empirista, según las cuales la colocan como base del conocimiento o, simplemente, lo percibido por los sentidos; de igual manera, no nos referimos a la experiencia como "experimento", "ensayo" o "poner a prueba", es decir como un procedimiento pautado y controlado, ni tampoco en el sentido de "demostración práctica". Concebimos que la experiencia no se reduzca a los acontecimientos, sino a lo que éstos significan e importan para los sujetos. Reconocemos que tiene un componente cognitivo, pero no se limita a meros aspectos racionales; nos alejamos también de las nociones de sentido común de la experiencia que aluden a la acumulación, como la "experiencia laboral" o como cuando se dice "es alguien con experiencia".</p> <p>"Para Dewey (2002 y 2004) la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente. Se trata de una unidad de análisis que toma en cuenta las interacciones entre las personas y el contexto, las cuales se determinan mutuamente, esto es, tienen un carácter transaccional.</p> <p>"Dewey (2002:124) también sostiene que la experiencia tiene un aspecto activo y otro pasivo peculiarmente</p>	<p>aprendizaje, el desarrollo de hábitos de vida saludable entre los alumnos y la construcción de una comunidad educativa con valores democráticos, donde el recuerdo muestra como principales elementos que la escuela es un espacio de anticipación positiva para los alumnos y alumnas, y donde el proceso de aprendizaje se hace enmarcado en los resultados de una experiencia escolar donde a los directivos les corresponde hacerse cargo de las vivencias que los niños y niñas experimentan en la escuela, para entregar una educación de calidad en un sentido amplio.</p> <p>Es importante referenciar, que durante los primeros años, en la materia Geografía, las clases se basaban en definiciones, ubicación en el mapa, aprendizaje de los países con sus respectivas capitales, todo bajo una enseñanza, una tradición, donde destacaban los clásicos bailes, las minis obras de teatros, los debates sobre el 12 de Octubre, o el 2 de Abril, cuando se recordaba a los veteranos caídos en Islas Malvinas, viendo documentales, películas, leyendo cartas, alguna que otra entrevistas a ex combatientes, y luego de cada acto se hacían actividades para debatir y reflexionar. Estos actos y charlas transcurrían en el comedor escolar, pero que al mismo tiempo, se realizaban reuniones, pero que también fue mi aula por unos años, ya que no contábamos con aulas para todos los cursos, por este motivo en algunas ocasiones se desarrollaban las clases en el patio o cancha de fútbol de la escuela.</p> <p>La experiencia escolar reconoce en lo cotidiano el elemento fijador y de comprensión de la dimensión formativa; se fundamenta y argumenta partiendo del estudiante como persona que aporta, a partir de su experiencia de la vida cotidiana, habilidades y capacidades que puede ampliar y profundizar hasta lograr las destrezas propias de la enseñanza, hasta la aptitud para aprender.</p> <p>Los dotes para la enseñanza no son ni una misteriosa predisposición natural, ni una ciencia que se puede inculcar al</p>		
--	---	---	--	--

<p>conocimientos, pero no mucho más que eso y que con sus clases utilizaban el pizarrón, manuales, fotocopias. Luego, ingrese a la escuela secundaria, ya dejamos los guardapolvos blancos para pasar al uniforme de la escuela, por curso éramos más alumnos porque como es la única escuela secundaria que hay, por ad motivo niños de los pueblos alrededores ingresaban a mí. Nos reencontráramos con algunos de los compañeros que tuve en jardín de infantes.</p> <p>En el primer año teníamos una maestra para las materias como Lengua, Matemáticas, Geografía, Historia, Biología y Química, para que nos vayamos adaptando a la madi. Recuerdo que un examen de tuvimos de Historia ninguno de mis compañeros ni yo pudimos aprobar, no sabíamos porque y hasta el día de ahí lo mordamos. Pero justo la maestra tomo licencia por cuestiones personales.</p> <p>... Llego otra maestra que a los primeros días la aterramos con nuestras dudas y miedos para que no nos hagan llevar la materia, ya que no queríamos desaprobamos en el primer año, pero ella con su paciencia nos explicó y nos ayudó en todo ese año que quedaba transitar. Durante los primeros años tuvimos una materia que la llamábamos Tutoría, cursábamos un solo día en la semana por la mañana junto a otros alumnos de distintos cursos, recuerdo principalmente al profesor con su sencillez, cariño y amabilidad ante todos sus alumnos, como así también hacia en ayudarnos, apoyarnos en las demás materias, como así también en conocernos a nosotros mismos, en conocer al otro, y poder ver las distintas realidades y desigualdades que hay, tocábamos temas e inquietudes diversos. Con él, todos teníamos un lindo vínculo, él estaba atrás para ayudarnos a superar nuestros obstáculos. Recuerdo que un día para esperar a ingresar al comedor para almorzar, se puso a colocar la guitarra y a cantar, todos nosotros a su alrededor, el invitándonos a cantar junto a él, como así también motivándonos en relación a las demás materias ya que le comentábamos que nos costaba más o nos gustaba mucho.</p> <p>Además, en los distintos cursos teníamos diversos talleres. En 4D o 5º año tuvimos Psicología y Filosofía con el mismo profesor de Tutoría, me gustaba mucho sus clases, y para un examen su modalidad fue muy distinta a lo que estábamos acostumbrados, a lo que nos sorprendió y teníamos muchas dudas, pero</p>	<p>combinados. Por el lado activo, la experiencia supone ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento" y en el lado pasivo es sufrir y padecer. Así, menciona: "cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias [...]. Hacemos algo a la cosa y luego ella nos hace algo". Este sufrir o padecer implica que la noción de experiencia se abre a los afectos y a las emociones. La dimensión afectiva no sucede en sí misma, sino que se produce a través de las interacciones con otros. No con ello Dewey niega el componente cognitivo, ya que comprende conocimiento que se acumula o se suma a algo. De esta manera, como lo señala Roth (2014), las experiencias se construyen en el interjuego continuo entre lo práctico, lo intelectual y lo afectivo.</p> <p>"Otro rasgo importante de la noción de experiencia para Dewey es su carácter transformador, no solo entre el individuo y el medio, sino también en el sentido temporal, en la medida en que las experiencias pasadas modifican las posteriores a través de las conexiones entre pasado y futuro: "lo que significa que toda experiencia recoge algo de lo que ha pasado antes y modifica en algún modo la cualidad de lo que viene después" (2004:79). Dentro del concepto de experiencia, Dewey considera también un elemento de incertidumbre, tratando de alejar la idea de control y racionalidad.</p> <p>"A partir de un planteamiento que pone énfasis en los aspectos emocionales, nos referiremos a los trabajos de Larrosa (2003, 2006 y 2011), Contreras y Lara (2010) y Mèlich (2002). Para Larrosa (2003, 2006 y 2011) la experiencia es "lo que me pasa", y no pretende con ello postular una definición cerrada, así como tampoco "objetivarla" o "cosificarla", sino pensarla como una categoría existencial, que tiene que ver con una manera de habitar el mundo y de pensar al sujeto, como sujeto de la experiencia.</p> <p>"Al pensar la experiencia a partir de "lo que me pasa", Larrosa (2006) reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, ya que cada quien tiene la propia, que la sufre y la padece, por ello, nadie puede aprender de</p>	<p>estudiante a partir de la nada; la competencia didáctica se constituye a partir de comportamientos elementales que se han ido desarrollando en la vida diaria y se van diferenciando a partir de actividades que cualquier persona despliega en contacto con los demás. La biografía escolar posee un papel significativo como estructurante de las formas de hacer y pensar, donde las experiencias escolares aportan y constituyen el saber pedagógico sobre los contenidos en el sentido de aquellos conocimientos que poseen los maestros. Resulta pertinente contextualizar que la autobiografía, como relato crítico en primera persona, ayuda a pensar los criterios orgánicos bajo los que se da formación, y a comenzar a transitar el camino como docentes reflexivos, retomando las imágenes presentes de diversas matrices escolares, que me permiten relacionar el pasado con el presente, y poder reflexionar para el futuro, y poder utilizarlas como dispositivo de formación.</p> <p>A todas estas, las reflexiones sobre las prácticas docentes, son vistas por los estudiantes, combaten con como extensión de la enseñanza tradicional, donde el docente solamente repite de manera metódica y monótona sus clases, sin darle lugar al alumno como sujeto activo; hay un dominio de los profesores como intelectuales reflexivos, en darle un nuevo papel a los estudiantes por la vía de las herramientas reflexivas que buscan mejorar las futuras prácticas. Desde una perspectiva general, se observa la labor docente enmarcada en enfoques de enseñanza delimitados por un modelo de profesor que trabaja en razón de la comprensión directa; los docente, desde la visual de los estudiantes, buscan comprender su conducta buscando visualizar su contexto socio-cultural que viene a condicionar a la hora de llevar a cabo su proceso de aprendizaje, y de pensar en la enseñanza para la comprensión. En este contexto, y sobre todo el Profesorado de Geografía, hay, desde el punto de vista del estudiante, una crisis de la</p>	<p>Experiencia escolar.</p>	<p>Relatos pedagógicos.</p>
---	--	---	-----------------------------	-----------------------------

<p>fue una linda experiencia; recuerdo que nos hizo sentarnos en forma de "U", mirándonos todos a la cara, y él nos observaba sentado en un rincón. Durante la prueba no le podíamos hacer preguntas a él, sino que entre compañeros nos teníamos que responder, podíamos realizar como tres preguntas, pero teníamos que elegir diferentes compañeros para realizar las preguntas y en voz alta así todos escuchábamos.</p> <p>En cuanto, a la materia Geografía, en los primeros años, las clases se basaban en definiciones, ubicación en el mapa, aprendemos los países con sus respectivas capitales, hoy puedo decir que era una enseñanza un tanto tradicional. Pero cambio en los últimos años, ya era con una connotación más social, leíamos artículos periodísticos para poder analizar y dar diferentes opiniones, como así también posibles soluciones a los problemas sociales, se realizaban debates para cerrar cada clase. El profesor nos brindaba esos artículos periodísticos, o nos solicitaba que nosotros busquemos por nuestros medios relacionándolos con los temas a abordar en las clases, también proyectábamos film como documentales, entrevistas, imágenes.</p> <p>De la misma manera, puedo recordar que en los primeros años y más que nada en la primaria los actos eran los clásicos bailes, las minis obras de teatros, pero durante la mayoría de los años en la secundaria los actos fueron distintos, porque era más para un debate como los 12 de Octubre, o para recordar los 2 de Abril a los veteranos caídos en Islas Malvinas, viendo documentales, películas, leyendo cartas, alguna que otra entrevistas a ex combatientes, y luego de cada acto se hacían actividades para debatir y reflexionar. También, tuvimos visitas de personas que pertenecían a los pueblos originarios. Como a estudiantes que estaban haciendo pasantías/ estudios que provenían de Estados Unidos y Canadá, ellos nos contaban de sus costumbres y vidas en aquellos países. Asimismo teníamos charlas informativas sobre enfermedades como bulimia y anorexia, entre otras cuestiones.</p> <p>Estos actos y charlas transcurrían en el comedor escolar, pero que al mismo tiempo, se realizaban reuniones, pero que también fue mi aula por unos años, ya que no contábamos con aulas para todos los cursos, por este motivo en algunas ocasiones se desarrollaban las clases en el patio o cancha de fútbol de la</p>	<p>la experiencia de otro; es reflexiva en tanto que no se reduce a "lo que pasa", a los sucesos y a los acontecimientos, sino "lo que nos pasa" a nosotros mismos, a lo que vivimos y a la manera como lo vivimos; así como las experiencias forman y transforman. En términos del acontecimiento, Larrosa (2006) distingue un principio de exterioridad, de alteridad y de alienación, porque las experiencias implican la existencia de un algo o un alguien que es distinto, exterior, ajeno a uno mismo y que no es de mi propiedad. Para Larrosa, las experiencias son singulares y no pueden repetirse, no son intencionales. Las experiencias son azarosas, inesperadas, fugaces y cargadas de incertidumbre. Toda persona tiene hábitos que, en su automatización, dejan de ser pensados o atendidos (excepto cuando se rompe la secuencia para poner en marcha algún hábito). Los hábitos han dejado atrás su carácter de experiencia. Igualmente, en un día cualquier persona vivirá/participará en un cúmulo de acontecimientos. En torno a los mismos tendrá diferentes experiencias pero, según Larrosa, solo se convierten en "una experiencia" cuando lo vivido le importa, la mueve emocional y cognitivamente, la lleva a construir un sentido personal que impacta en su ser persona. Así, no todas son experiencias significativas sino solo cuando nos construimos a partir de las mismas.</p> <p>"Por tanto, de acuerdo con Larrosa (2006), entendemos al sujeto de la experiencia como aquél que al estar en el mundo "algo le pasa", tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. La experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él y después de la cual ya no es el mismo; finalmente, también es una relación del sujeto con los demás, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros. Evidentemente, habrá distintos tipos de experiencias: de lenguaje, sensibles, emocionales, cognitivas, relacionales.</p> <p>"Mèlich (2002), por su parte, enfatiza que las experiencias ocurren siempre ligadas a un contexto, que se circunscribe a un espacio y a un tiempo, lo que representa un principio de finitud.7 Así, las experiencias se tienen y se viven en un contexto que preexiste y que</p>	<p>Geografía Tradicional, debido al movimiento de renovación a ella asociado y al deterioro del paradigma positivista. Se busca fortalecer la vida escolar, poder seguir aprehendiendo saberes nuevos que ayuden a desarrollar mi trabajo como docente y poder relacionar la enseñanza con las prácticas reflexivas; es fundamental conocer-comprender lo que sucede en las aulas, como también fuera de ellas, y tener como objetivo la formación de estudiantes críticos y ciudadanos democráticos. Los estudiantes visualizan que entre ellos y los docentes hay problemas puntuales: uno, la indagación de la imagen que se tiene sobre el ejercicio de las técnicas de aprendizaje, en cuanto a habilidades comunicativas y el propósito de explorar la imagen que tiene el profesor sobre su desempeño comunicativo; y dos, que la habilidad para la expresión está dada por las posibilidades del docente para expresar mensajes, de naturaleza verbal o extraverbal. Los docentes, exponen los estudiantes, necesitan articular un lenguaje claro, fluido y sin interrupciones o repeticiones innecesarias en su exposición; cuando tiene la posibilidad de brindar la información de diferentes maneras; el docente debe saber resumir en breves palabras las ideas centrales que orienten la comunicación a través de los indicadores de conducta que permitan hacer percibir los estados de ánimo y sentimientos, siendo capaz de propiciar la participación del alumno en el debate, mantener un comportamiento democrático y no impositivo, y dar muestras de aceptación y apoyo. Los estudiantes, si bien reconocen que los profesores son hábiles en sus explicaciones y en el dominio de la clase, están insatisfechos con la calidez de las relaciones y la disposición que estos muestran para el intercambio. Cuando se explora la imagen, no hay que olvidar que es una representación que tienen las personas de un objeto o fenómeno con el que tienen relación, y que explica su actitud hacia el mismo. La imagen que tienen los estudiantes de sus profesores, como toda representación, lleva la</p>		
---	---	--	--	--

<p>escuela.</p> <p>Lamentablemente, durante los años que transitaba los estudios en la institución tuvimos pérdidas físicas de compañeros de otros cursos que nos afectaron no solo a nosotros sus compañeros. Sino a docentes, personas que trabajan en la escuela y a todo un pueblo. Y esas situaciones, en algún sentido nos hizo reflexionar sobre la vida, de acompañarnos y unirnos como una gran familia, hasta el alumno que recién ingresaba o al que estaba culminando los estudios, entre todos nos conocíamos y teníamos una relación, ya sea un saludo.</p> <p>Y para finalizar mi autobiografía escolar, quiero resaltar a mi escuela pequeña en algún sentido, pero que tenían un lugar para cada uno de sus estudiantes, y con un gran cariño de parte de cada uno de los docentes y personal de la institución hacia nosotros. Para ellos es un agradecimiento afectuoso ya que sin sus aprendizajes en relación a cada materia o los aprendizajes y consejos que nos brindaban, me ayudo a ser la persona que soy, y hoy formándome para el día de mañana ser una profesional de la educación.</p> <p>También, quiero agradecer al equipo de la cátedra de Seminario de la Práctica Docente I por permitirnos dar este espacio, y poder recordar, reflexionar sobre nuestro recorrido que r nos servirá en el camino que aún nos falta transitar. Considero a mis profesores que han tenido una función polifacética en sus prácticas de docentes, porque como lo señala Elena Achilli (1986), el docente no solo se hace cargo de lo pedagógico, sino que también se hicieron (y tenemos que hacernos) cargo de lo burocrático como las planificaciones y planillas, como además de las carencias de cada estudiante con los problemas económicos, sociales o emocionales que cargan durante los ciclos escolares, además estando muy presente mis profesores con el tema de falta de aulas, el transporte ya que muchos teníamos que hacer varios kilómetros para poder asistir a la escuela, entre innumerables situaciones que ellos han estado presente.</p>	<p>rebasa al sujeto. En cuanto al tiempo, para Mèlich (2002:76), en toda experiencia hay un recuerdo del pasado y en el recuerdo de la experiencia pasada hay una nueva experiencia, diferente, única. Pero en toda experiencia de finitud hay también futuro, posibilidad de ser de otro modo, cambio e innovación.</p> <p>"Nos parece importante destacar que Larrosa (2006) toma en cuenta, en su noción de experiencia, la dimensión corporal al mencionar que:</p> <p>[...] la experiencia suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto, piel, a voz y ha oído, a mirada, a sabor y olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso (Larrosa, 2006:110).</p> <p>"A pesar de que Dewey se oponía a la concepción de experiencia, que él llamaba de sentido común como "lo que me pasa", hay coincidencias con Larrosa, ya que ambos aceptan una dimensión subjetiva, que implica el plano emocional, cognitivo y relacional. Larrosa reconoce también el carácter transformador de las experiencias, su connotación temporal y espacial, así como un principio de incertidumbre, sin embargo, le parece que en Dewey hay un trasfondo experimental en su noción de experiencia compuesta por un elemento activo que actúa sobre el pasivo.</p> <p>"El concepto de experiencia que propone François Dubet (2010), por su lado, parte de la subjetividad de los actores, del trabajo que llevan a cabo para construir el sentido de sus prácticas y de su autonomía con respecto al sistema social. También se distancia de las posiciones que ubican a la experiencia como un estado emocional, así como de quienes la conciben como una actividad meramente cognitiva. Para Dubet (2010):</p> <p>[...] cada experiencia social procede de la articulación de tres lógicas de la acción: la integración, la estrategia y la subjetivación. Cada actor, individual o colectivo, necesariamente adopta esos tres registros de la acción, que definen simultáneamente la orientación marcada por el actor y la manera de concebir las relaciones con los demás. De ese modo, en la lógica de la integración, el actor se define</p>	<p>impronta de las experiencias individuales y está cargada de subjetividad; sin embargo en el entorno educativo la percepción que tienen los estudiantes de sus profesores trasciende a la relación con los contenidos de las asignaturas y la calidad del aprendizaje. Las autobiografías develan las experiencias que tuvieron estos estudiantes de del Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, de conocer y comprender la relación entre el uso de las narrativas autobiográficas y la construcción de propuestas pedagógicas alternativas comenzando por el establecimiento de los recuerdo más significativos en el trascurso de la educación de acuerdo a las prácticas institucionales llevadas a cabo por los docentes y el equipo directivo. Otra de las experiencias significativas que manifestaron los estudiantes, se expresa en el vínculo positivo con el contenido curricular desarrollado expresado, ya sea hacia sus profesores, hacia las clases, hacia la práctica laboral. Entre los comportamientos de sus profesores que más han incidido en su formación refieren: la exigencia, la responsabilidad y el respeto. Esto abre la atención a nuevas actividades en didáctica y conductas que inciden en el trabajo formativo. La primera incluye referencias de los estudiantes a cualquiera de las categorías de la didáctica y que tuvieron su expresión en el proceso docente (evaluaciones, motivación que logra el profesor en la clase, vínculo de la clase con el contenido de la especialidad); y la segunda categoría se incluyen las referencias a conductas que expresan relaciones entre profesor y alumno, no solamente en torno a la clase sino en general y que suponen un impacto en la labor educativa. Como tendencia los estudiantes perciben que los docentes son hábiles en sus explicaciones y en el dominio de la clase, pero están insatisfechos con la calidez de las relaciones y la disposición que estos muestran para el</p>		
--	--	---	--	--

	<p>por sus pertenencias, busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada así como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces como un mercado. En el registro de la subjetivación, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación (Dubet, 2010:101).</p> <p>"En esta noción de experiencia Dubet (2010:14-15) identifica, en primer lugar, la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas ya que, desde su punto de vista, los roles, las posiciones sociales y la cultura no bastan ya para definir la acción, sino que corresponde a los actores construir su propia experiencia. En segundo lugar, destaca la crítica y la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema, lo que hace que un actor pueda ser sujeto.</p> <p>"Desde esta perspectiva y para el caso del campo educativo, Dubet y Martuccelli (1998) proponen el concepto de experiencia escolar, el cual se concibe como la faceta subjetiva del sistema educativo, esto es, la manera como los actores se representan y construyen este sistema. En este caso, las lógicas de acción corresponden a las tres "funciones" esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y la propiamente educativa. La articulación de las lógicas de acción ocurre en el contexto de un sistema escolar que se impone a los alumnos y estudiantes, con sus propias reglas y mecanismos de funcionamiento. Sin embargo, se destaca el papel de los alumnos y estudiantes para construir el sentido de la escuela, esto es, el significado subjetivo que cada quien le otorga a su actividad. Por consiguiente, hay un alejamiento de la noción de rol ligada a una función. Se trata de un trabajo que implica distanciamiento, crítica y un esfuerzo de subjetivación.</p> <p>"En comparación con las propuestas de Dewey y de Larrosa presentadas anteriormente, Dubet ofrece un planteamiento de la experiencia en el que se comparte el interés por la subjetividad de los actores, empero destaca de manera más específica los elementos contextuales que entran en juego, es decir, el correlato social desde donde se</p>	<p>intercambio. El impacto del Trabajo Metodológico en la formación de los estudiantes pudiera afectarse si la relación profesor alumno no se caracteriza por sentimientos recíprocos de empatía y cordialidad. Desde el comienzo de las autobiografías se resalta de que cada estudiante gana recursos con el fin de despertar el interés y motivación en los estudiantes, relacionando un contenido puramente académico con problemas sociales de la realidad misma, contextualizados para así poder guiarlos en el proceso de aprendizaje, habilitando herramientas para hacer frente a los desfases que se desarrollan en el aula y buscando alternativas y soluciones que vengán a garantizar un proceso de aprendizaje eficiente y eficaz.</p> <p>La formación del estudiante universitario, según su discurso autobiográfico, necesitan una orientación humanística, ya que ésta les hace ser seres humanos con base en el respeto hacia la dignidad humana, a fin de crear condiciones de vida favorables a nivel personal y social.</p> <p>Los estudiantes entienden la pedagogía como una disciplina humanista que promueve el optimismo y crea las posibilidades de progreso en las personas, bajo un esquema de desarrollo de sus potencialidades. Desde esta perspectiva, plantea y evalúa la enseñanza, inspirada en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de instrucción de acuerdo con las condiciones reales y las expectativas de los aprendices, con miras a su formación.</p> <p>Para los estudiantes universitarios la docencia cuenta con competencias humanista de la formación del Profesorado, no solamente ser un conocedor de la ciencia que explica, sino también de los contenidos teóricos y metodológicos de la psicología, la pedagogía y la investigación educativa contemporáneas que los capacite para diseñar en sus disciplinas un proceso de enseñanza-aprendizaje potenciador del desarrollo de la personalidad del estudiante.</p> <p>A juicio del rol del docente,</p>		
--	---	---	--	--

	<p>construyen las experiencias. Muestra claramente cómo las lógicas de acción se derivan de las funciones sociales básicas y en particular las funciones y los mecanismos del sistema escolar. También es importante advertir que el planteamiento de Dubet abre la dimensión estratégica en la construcción de las experiencias que no es tratado en los planteamientos de Dewey y de Larrosa. Si bien las emociones y las vivencias ocupan un lugar en la noción de experiencia de Dubet, quedan implícitas en las lógicas de integración y de subjetivación y no se les confiere la importancia que tienen para Larrosa" (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015, págs. 15-16)</p>	<p>a juicio de los estudiantes del Profesorado de Geografía, está orientado a formar profesionales integrales, que además de ser capaces de desempeñarse en un área específica del conocimiento, sean capaces de percibir la realidad como una sola, como una unidad compleja y no como un conjunto de parcelas de conocimiento separadas. En la sociedad actual y en la denominada sociedad del conocimiento, a expresión de los sujetos investigados, se requieren de profesionales con alto sentido crítico y ético, que tengan una formación integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. Sin embargo, para que esto sea posible, esgrimen los estudiantes consultados, es necesario el docente debe asumir una actitud crítica desde y en su propia formación, donde los avances del conocimiento en Geografía, sean asumidos desde la perspectiva de la formación integral fundamentada en componentes como el ético, el pedagógico, el científico, el humanístico y el tecnológico. Los estudiantes conciben que en su experiencia de vida ellos han pasado por muchas vicisitudes y experiencias positivas, por lo cual los docentes que los han formado han tenido una visión conservadora, buscando elevar las potencialidades de cada estudiante como ser humano a quien le corresponda formar; conduciendo hacia experiencias significativas de aprendizaje, más acordes con las necesidades reales actuales; conduciendo un proceso de interaprendizaje más armonioso, que gire en torno al estudiante como centro y eje del mismo; contribuyendo con las investigaciones, con el desarrollo de la ciencia y la humanidad; ayudando a los estudiantes a que construyan en sus propios conocimientos, de interacción con los recursos de aprendizaje, sus docentes y otros pares; y valiéndose de las nuevas</p>		
<p>Informante 2:Esta Autobiografía escolar comienza en el año 1989 en la escuela N° 15 Gregorio Las Heras, si tuviese que caracterizar la desde lo personal, tendría que decir que era la escuela de barrio, donde los alumnos y los papas, se conectan, creaban lazos entre ellos, la Institución dejó en mí muchos recuerdos y experiencias agradables y dudas, las cuales aparte de aportar aprendizaje académico, formo parte de mi personalidad y modos de relacionarme con mis pares V con la sociedad en general Citando a Henry A. Giroux "las escuelas son los lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y habilidades necesarias para vivir en una auténtica democracia. En esta misma Institución curse el pre escolar de 5 años y los siete años correspondientes al nivel primario</p> <p>En cuanto a los docentes con los cuales transcurra estos años escolares, no tengo muchos recuerdos de estos, salvo la maestra que tuvimos en quinto grado, con la cual creo, se rompió la monotonía del modo de trabajo en el aula. Ella incendiaba el trabajo grupal, la investigación las actividades que desarrollaba en ciencias naturales y ciencias sociales, normalmente eran de investigación y posterior exposición en el aula, estas actividades se podían realizar con bibliografía a elección no solamente con el manual utilizado normalmente, para realizar las consignas, generalmente recurríamos a la biblioteca popular de calle Buenos Aires, ya que no teníamos al alcance la tecnología vigente hoy en día Hoy luego de veinticinco años aún recuerdo sus clases, y el interés que despertaban en mí actividades y el modo que proponía para realizarlas.</p> <p>En este sentido se pueden tomar</p>	<p>"Vygotsky (1994) propuso la noción de vivencia como una unidad indivisible en la que se encuentra representado tanto el ambiente en el que vive la persona como lo que la misma experimenta; es decir, entre las características personales y las situacionales. En palabras del propio autor: "La vivencia del niño es aquella simple unidad sobre la cual es difícil decir si representa la influencia del medio sobre el niño o una peculiaridad del propio niño" (Vygotsky, 1996:383). Este autor utilizó la metáfora de la refracción de luz a través de un prisma, según la cual cuando se proyecta un haz de luz sobre un prisma, la luz disminuye su velocidad, desvía su trayectoria y forma distintos ángulos. La vivencia, como unidad indivisible entre lo exterior y lo interior, sería la parte subjetiva de la cultura (Esteban, 2011), ya que en el proceso de interiorización y exteriorización no hay una reproducción/transmisión lineal sino que la persona recibe lo exterior (discursos, imágenes, signos, interacciones) y se los apropia de muy diversa manera, exteriorizando la comprensión de lo recibido según el pautado cultural en el que se encuentra, pero ya con un matiz subjetivo y transformador.</p> <p>"No toda vivencia llega a ser significativa (comprendida, aceptada, negociada interiormente) para la persona. Pero las que sí lo son dan pie a la emergencia de una experiencia. Así, una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio. Incluso habrá vivencias de rechazo de aquello exterior que busca imponerse en la</p>	<p>integral técnica, científica, social y humanística, y que sean capaces de dar respuestas a las crecientes exigencias a las que se enfrentarán en su vida profesional como ciudadanos y seres humanos. Sin embargo, para que esto sea posible, esgrimen los estudiantes consultados, es necesario el docente debe asumir una actitud crítica desde y en su propia formación, donde los avances del conocimiento en Geografía, sean asumidos desde la perspectiva de la formación integral fundamentada en componentes como el ético, el pedagógico, el científico, el humanístico y el tecnológico. Los estudiantes conciben que en su experiencia de vida ellos han pasado por muchas vicisitudes y experiencias positivas, por lo cual los docentes que los han formado han tenido una visión conservadora, buscando elevar las potencialidades de cada estudiante como ser humano a quien le corresponda formar; conduciendo hacia experiencias significativas de aprendizaje, más acordes con las necesidades reales actuales; conduciendo un proceso de interaprendizaje más armonioso, que gire en torno al estudiante como centro y eje del mismo; contribuyendo con las investigaciones, con el desarrollo de la ciencia y la humanidad; ayudando a los estudiantes a que construyan en sus propios conocimientos, de interacción con los recursos de aprendizaje, sus docentes y otros pares; y valiéndose de las nuevas</p>	<p>Estrategias creativas.</p>	<p>Prácticas docentes.</p>

<p>los aportes de Jackson, donde plantea la pregunta ¿qué pasa con la influencia que minuto a minuto ejercen los docentes sobre los alumnos que están ante su vista? Jackson, P. (2002). La interrogante se responde con más Interrogantes, los docentes nunca saben dónde cesa su influencia- La escuela a la que concurrí todo el nivel primario, no contaba con nivel secundario, por lo tanto debimos buscar una institución para cursar los mismos.</p> <p>... Fui inscripta en la escuela N° 76 Ricardo López Jordán. Con la mayoría de mis compañeras del nivel primario.</p> <p>En la institución curse hasta cuarto año y por motivos personales, abandone en ese año (2001), Hasta ese momento la escuela no había sido una de mis prioridades, no era la estudiante dedicada, que hoy mirando hacia atrás, hubiese elegido ser.</p> <p>Retome en el año 2006 en la misma institución en el turno nocturno, la cual funcionaba como una ESJA, pero nuevamente me vi obligada a abandonar los estudios.</p> <p>Nuevamente y esta vez decida a no abandonar bajo ninguna circunstancia, retomo los estudios en el 2031, arranque con muchas ganas de conseguir mi título, de cumplir mis metas, de demostrarme a mí misma que podía. Y culmine el año con excelentes notas, acompañada de hermosas personas, que iban al igual que yo, buscando concretar una meta, terminar un ciclo inconcluso.</p> <p>Cuatro años después, ingreso a esta facultad, con muchas ganas de superarme a mí misma, Comprendiendo mis falencias, mis dificultades y mis posibilidades, pero también creyendo en mí misma, y tratando de hacer lo mejor posible.</p>	<p>interioridad de la persona. Si la subjetividad de la persona se pone en juego podrá ignorar, olvidar, cuestionar o rechazar con claridad lo que las demás personas quieren que acepte en su interioridad, por ejemplo alguna regla o algún determinante que sí sea posible dejar de lado. Esos movimientos subjetivos se pueden captar solo a través de una mirada micro genética (Valsiner, 1999) y en su conjunto llegan a convertirse en una experiencia de rechazo significativa para la persona.</p> <p>"Para construir la parte significativa de la experiencia, la persona entra en el terreno de la elaboración de sentido. Si la experiencia es "lo que nos pasa", que nos construye, la misma toma sentido cuando a través del lenguaje y de procesos semióticos le damos cauce como orientación de nuestro actuar. Como acabamos de mencionar, hay experiencias que no nos hacen sentido, no sentimos que nos construyamos en torno a las mismas. Las vivencias de fondo supusieron un rechazo o negación de lo exterior que buscó alojarse en la interioridad. Las experiencias que nos importan implicaron, por su parte, un conjunto de vivencias a través de las cuales nos abrimos interiormente para aceptar, recrear y aprovechar lo que recibimos desde el exterior. El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida.</p> <p>"En síntesis, las vivencias son una unidad indivisible entre lo exterior y lo interior de la persona; llegan a ser significativas en su integración dinámica, situada y se convierten en experiencias cuando la persona hace acopio de un conjunto de las mismas para darse cuenta de que "lo que le pasa", "lo que le importa" es significativo. El sentido entra, entonces, como una manera de articular vivencia y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y así tener claridad de qué es "eso que vale la pena".</p> <p>"Con estas nociones afirmamos que el sentido de la escuela no está predeterminado cuando los alumnos y estudiantes llegan a ella. Si bien hay orientaciones y pautas culturales (discursos, historias, emblemas, signos, prácticas) que establecen que estudiar es importante y necesario, serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir</p>	<p>tecnologías al servicio y en beneficio de su práctica educativa.</p> <p>En las estrategias creativas de los estudiantes abordados, sobresale un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales; los estudiantes van construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador. Es fundamental precisar que los estudiantes no se limitan a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo; existe pues una tercera nota que es el carácter colaborativo o compartido del conocimiento. Se aprende confrontando informaciones, la enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implicativa. El aprendizaje creativo para estos estudiantes, se hace referencia al conocimiento construido con la implicación activa del sujeto, desde su planificación hasta su internalización, caracterizado por la motivación intrínseca, estar centrado en el discente, carácter abierto del proceso y la autoevaluación.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias.</p> <p>“Como señala Develay (1996) el sentido de la escuela se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Incluso este autor se refiere a varios tipos de alumnos, dependiendo de la relación que construyen entre sus deseos, sus motivaciones, sus intenciones: el que se analiza a sí mismo como alumno, el que pone en movimiento los conocimientos adquiridos para compararlos con otros, el que usa lo aprendido para plantearse estrategias de vida, el que desarrolla métodos para posicionarse en la escuela, entre otros. Pero también están esos alumnos y estudiantes para los cuales la escuela va perdiendo sentido cuando, por ejemplo, la serenidad suficiente para aprender no está presente, cuando el espíritu del alumno está ocupado en manejar las relaciones conflictivas con sus compañeros o con sus propios padres, cuando la atmósfera general de la escuela no permite construir una identidad colectiva, un proyecto común profesor-alumno y una comunidad para vivir y aprender juntos.</p> <p>“Tener experiencias significativas que permitan construir un sentido de permanencia en la escuela es un logro derivado de la integración que un alumno puede hacer en su recorrido de vida por distintos contextos de práctica social. Según Dreier (1999), las personas participan en distintos contextos de práctica y en cada uno se ajusta a las demandas existentes. Cada contexto es co-construido por sus participantes al utilizar de manera dinámica los recursos culturales disponibles (tradiciones, lenguaje, objetos). Al mismo tiempo, los contextos se encuentran vinculados entre sí gracias a las trayectorias de participación que las personas tienen con ellos. Un contexto de participación nunca existe de manera aislada, son las personas quienes los articulan al traspasar los efectos de su participación de unos a otros, tanto a nivel local como translocal. Estar en la escuela, ser alumno o estudiante no es una tarea fácil; sus experiencias de lo escolar compiten con otras llamativas a las que tienen acceso en otros contextos de práctica.</p> <p>“Muchos niños y jóvenes tratan de llevar a la escuela lo que les</p>			
--	--	--	--	--

	<p>parece interesante de esos otros contextos de práctica, como una manera de articular una identidad de sí plena de sentido. Llevan a la escuela las nuevas tecnologías, llevan modelos culturales y mundos imaginarios (Holland y Eisenhart, 1988) sobre el ser cierto tipo de persona (chica enamorada, profesionista, comerciante, migrante, narco), y configuraciones de sentido en torno a la sociabilidad entre jóvenes (Weiss et al., 2008). Si entendemos las identidades como las versiones narradas de uno mismo en su distribución plural (Bruner, 1990) y como el resultado de las relaciones vivenciales entre las personas, los lugares y su participación en comunidades de práctica (Leavey y Wenger, 1991), entonces dichas identidades solamente son posibles a partir del trabajo subjetivo y relacional que los alumnos hacen en función de sus experiencias, vivencias y la orientación de sentidos posibles.</p> <p>"Como señala Rochex (1995), la historia y la experiencia escolar de cada joven, su relación con el futuro y la escolaridad, las actividades de aprendizaje y sus contenidos, dejan siempre escuchar el eco de otra historia que los desborda. Las metas escolares, la manera en que cada joven aborda y negocia los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y continuidades que se entrelazan en las relaciones entre generaciones y que están en el corazón de los procesos de construcción de la persona de los alumnos y estudiantes.</p> <p>"Para puntualizar, las experiencias suponen, como ha dicho Larrosa (2006), "lo que nos pasa", que mueve y permite conectarse a la persona en su totalidad con el mundo que le rodea. Las experiencias se alimentan por el cúmulo de vivencias que las personas tienen en sus participaciones a través de los distintos contextos de práctica en los que transitan. La capacidad para aceptar, rechazar, negociar o recrear lo que se ofrece desde el exterior se posibilita en las construcciones de sentido que orientan y motivan a la persona a partir de las integraciones personales que logra elaborar.</p> <p>"Desde esta perspectiva, aunque hablamos de alumnos y estudiantes, como categorías sociales que se utilizan para posicionarlos, las nociones de experiencia-vivencia y sentido</p>			
--	--	--	--	--

	<p>nos remiten a formas de "ser alguien", ser cierto tipo de persona, tal y como señala Pérez (2014) cuando se refiere a la necesidad de no separar procesos psicológicos (ser persona siempre supone emocionarse-comprender-actuar al mismo tiempo), al hecho de que la persona solo puede existir a partir de prácticas relacionales con los demás y no en un vacío existencial, y el que la persona siempre permanece abierta entre lo que debe ser, lo que es, y lo que puede ser a lo largo de su historia personal" (Guzmán Gómez & Saucedo Ramos, 2015, pág. 17)</p>			
<p>Informante 3: Para el desarrollo de la cátedra Seminario de la Práctica Docente I, se nos solicitó la realización de una autobiografía, la cual trate de mi vida escolar.</p> <p>Me resulta Pertinente contextualizar que se entiende por autobiografía, en términos de Anijovich, R. (2004), es un relato crítico en primera persona, el cual desde nuestro posicionamiento, nos ayuda a pensar nuestra formación, y a comenzar a transitar el camino como docentes reflexivos, retomando las imágenes presentes de diversas matrices escolares, que me permiten relacionar el pasado con el presente, y poder reflexionar para el futuro, y poder utilizarlas como "dispositivo de formación".</p> <p>Mi vida escolar comienza cuando concuro con tres años a la guardería. O "salita de tres" como la llamaban, luego continúo con jardín de cinco años, primario, secundario, y universidad. Nací en Paraná y es donde vivo actualmente, por lo tanto mi vida escolar transcurrió y transcurre en dicha ciudad.</p> <p>Hoy me encuentro en el tercer año de mi carrera, Profesorado de Geografía, y me resulta imposible no relacionar hechos de mi pasado con mi formación como docente, ya que este proceso forma parte de, en términos de Edelstein, G. (2007), las reflexiones sobre las prácticas docentes, es una manera de combatir con la enseñanza tradicional, donde el docente solo repite de manera metódica y monótona sus clases, sin darle lugar al alumno como sujeto activo, y dar paso a lo que Giroux, H. (1990) denomina profesores como intelectuales reflexivos, es decir, darle un nuevo papel a los docentes como intelectuales que poseen las herramientas para poder reflexionar sobre sus propias prácticas, y para mejorar las futuras.</p> <p>Voy a comenzar con jardín de tres, recuerdo que no me</p>	<p>"... La experiencia que comparto con ustedes transcurre en 1993 mientras realizaba voluntariado en la escuela Fili Dei de Retiro, cuando lideraba la Comisión de Capacitación y Desarrollo del Círculo de Premiados de la Fundación Bolsa de Comercio de Buenos Aires.</p> <p>"En aquella oportunidad el grupo de la comisión mencionada vio con agrado mi propuesta de trabajar con chicos de escuelas carenciadas, ayudándolos en su proceso de aprender.</p> <p>"Entendimos que como jóvenes comprometidos con la sociedad, que teníamos oportunidad de educarnos y gozábamos de una buena formación académica, podríamos ayudar a otros a alcanzar objetivos exitosos en su aprendizaje.</p> <p>"Cuando nos involucramos con esta escuela, luego de conocer su organización interna y sus formas de educar, accedimos a la oportunidad de ejercer el voluntariado como maestros (cubriendo suplencias o como ayudantes) o bien simplemente participábamos del entretenimiento de los chicos en los recreos. Así en una de estas jornadas tuve que estar al frente del séptimo grado. Los chicos que asisten a esta escuela, y que viven en la villa 31 son personas muy diferentes a los de otros colegios porque su realidad diaria los hace enfrentarse con situaciones muy crudas. Es más, algunos no son niños ya son muchachos, tienen más de 14 años y por lo general han repetido el grado en varias oportunidades. No prestan atención, la violencia es la forma de comunicarse y los epítetos e insultos son la moneda común con que se dirigen a sus compañeros. Se torna muy difícil enseñar cuando los alumnos no prestan atención y no se predisponen a aprender. No conocen el silencio...</p>		Autobiografía.	Narrativas autobiográficas.

<p>gustaba ir, siempre pedio que llamen a mi casa para que mis padres me retiren, me crié sola con efes y soy la menor de 3 hermanos, por lo tanto no tenía mucha relación con chicos de mi edad. Por lo cual me costaba integrarme con el resto de mis compañeros, siempre tuve el apoyo de mis docentes ("señoritas") que intentaban ayudarme. Destaco aquí la labor docente como acompañante del alumno, teniendo en cuenta los enfoques de la enseñanza y los tres modelos de profesores que plantean Fenstermacher, G. D. y Soltis, J. F. (2007), estas docentes pertenecerían al enfoque terapeuta, ya que ellas me acompañaban en mi proceso de aprendizaje, pero además trataban de comprender lo que me sucedía.</p> <p>... En otro sentido, relaciono de hecho de que 'contenidos para una niña de 12 años quizás no estaban despertando el interés necesario para que los Mismos sean considerados como significativos, es decir, se daba la pérdida de significativa, yo misma no recuerdo haber encontrado una relación directa, en realidad, además retomando a Sanurjo (2003), es necesario que los docente comprendan que detrás de cada estudiante, hay un contexto socio-cultural que lo envuelve que lo condiciona a la hora de llevar a cabo su proceso de aprendizaje, y de pensar en re enseñanza para la comprensión.</p> <p>Continuando con mi relato, solo lleve a cabo primer año en esta escuela, tenía buena relación con mis compañeros, y me gustaba la escuela como establecimiento, no así los directivos, eran muy exigentes por lo tanto debías cumplir con sus normas, no era el trato humanitario que había en la escuela primaria, al igual que con los docentes, no tengo algún recuerdo afectivo o de algo que me lleve como lección, simplemente atendía a su clases y nada más.</p> <p>Luego para llevar a cabo mi segundo año de secundaria, comencé en la escuela Priv. "Ntra Sra De La Esperanza" N° 124, que a diferencia de la anterior, quedaba más cerca de mi domicilio, por lo tanto había muchos de mis compañeros de la primaria que también se cambiaron a esta escuela. Como institución no eran exigentes, si bien era privada y el uniforme (choba/camisa, pollera! medias y zapatos), recuerdo a varios de mis amigos quisieran, solamente debían cumplir, los chicos tenían libertad para ser como ellos, docentes y a diversos contenidos que fui aprendiendo, sobre todo de Geografía. Lengua e Historia, incluso con la profesora de Geografía hicimos</p>	<p>"Al estar frente al aula tuve un clic, porque me di cuenta que entre todos los alumnos algunos eran seguidores de mis comentarios pero otros, ausentes, se dedicaban a golpearse unos con otros y me resultaba difícil hacerlos callar. De hecho me percaté que estaba gritando, yo también, solicitando orden y mesura, y me estaba poniendo a la par de ellos.</p> <p>Imaginé por unos segundos como me estaban viendo, los que me prestaban atención, y pensé que si seguía en esa postura no avanzaría en nada, y los que querían aprender, se quedaban con la imagen de una maestra enajenada, gritando casi tanto como ellos para solicitar silencio y el tiempo se pasaba sólo en eso. Hubo un antes y un después en mi.... Aprendí a mirar al alumno de otra manera y a involucrarme desde la afectividad, a crear un clima que permitiera conocernos mutuamente y convivir con reglas pautadas.</p> <p>"Cambié radicalmente la estrategia, y comencé a hablar en secreto, solo a quienes desde el inicio prestaban atención a mi propuesta.</p> <p>"Cada vez hablaba más bajo, y gesticulaba con mayor agudeza... Marcando en cada gesto una teatralización, y siempre con una sonrisa. Al cabo de unos minutos, uno de los revoltosos empezó a mirarme con atención y codeó a los demás. Así uno a uno los alumnos que hacían lío en la clase comenzaron a silenciar sus voces. Descubrí para mi asombro que la estrategia había dado resultado. Estaba captando su atención... Logré que su curiosidad despertara su deseo de ver lo que estaba haciendo. Logré que todos tomaran asiento y entonces uno de los alumnos (de 16 años y muy corpulento me preguntó: ¿que pretende?) Y yo le respondí: - Hacer que mi tiempo aquí valga la pena!!! Me miró y se sentó indagando, que era lo que estaba haciendo... Y mirándolos uno a uno les expliqué la razón por la que estaba allí. Que nadie me obligaba ni me pagaba ni me pedía que fuera a dar clase, que simplemente quería ayudarlos a pensar, a cambiar la realidad y que creía posible un mundo mejor.</p> <p>"Una chica muy desarrollada físicamente me preguntó: - ¿Que quiere de nosotros?; Otra se anticipó a mi respuesta y me increpó: - ¡Para qué quiere que cambiemos si todo es lo mismo! Otro chico dijo: - A mí me mandan a la escuela para</p>			
---	---	--	--	--

<p>un viaje como salida de campo hacia las Aldeas Alemanas, para poder conocer su historia y las diversas actividades que desarrollaban, mezclando su cultura de origen, relaciono la salida de campo como recurso permite que los estudiantes puedan conocer el didáctico para llevar a cabo un contenido,</p> <p>En este contexto, decidí continuar con la docencia, no queda separarme de la escuela, quizás en ese momento no tenía en mi mente como sería de profesora, y claramente era otro el modelo de Geografía que conocía, lejos de ser crítica y social, retomando a Morales, A. (2006), esta Geografía! enriaba parlo de una ciencia más positivista y de una manera de enseñar tradicional, trabajándose por ejemplo temas relacionados con los tísico (relieves, climas, regiones, entre otros). Gracias esto pude conocer esta hermosa profesión, una ciencia que está comprometida socialmente, que ayuda a que los estudiantes puedan tener otra mirada do la sociedad de manera crítica, que puedan preguntarse, y ser partícipes de la misma. No voy a decir que al principio de mi carrera no quise dejarla, porque lo pensé, no era lo que yo tenía en mente, pero a medida que fui conociendo más sobre esta "nueva Geografía" que como menciona Morales, A (2006) surge luego de la crisis de la Geografía Tradicional, debido al movimiento de renovación a ella asociado y al deterioro del paradigma positivista. Me fue gustando cada vez más, y hoy en día, junto a la danza y la música, es lo que más me gusta! Pretendo continuar con mi vida escolar, poder seguir perfeccionándome, aprendiendo saberes nuevos, que me ayuden a desarrollar mi trabajo como docente y poder relacionar la enseñanza con las prácticas reflexivas, relación que trabaja la autora Edelstein. G. (2011), pudiendo conocer-comprender que es lo que sucede en las aulas, como también fuera de ellas, y tener como objetivo la formación de estudiantes críticos y ciudadanos democráticos...</p>	<p>sacarme de encima mientras mis viejos se drogan. Y como eso mucho más....</p> <p>"En ese momento sentí que debíamos hablar de su realidad y les dije que me interesaba conocer su opinión, saber sobre sus vidas y sus ganas, dónde pensaban llegar, cuáles eran sus sueños. Los ojos de todos se abrieron sorprendidos. Y uno dijo: ¿Qué quiere saber? ¡Quiero saber si eres feliz!</p> <p>"Se hizo un gran silencio en toda el aula. Luego pregunté: ¿Saben que significa ser feliz? Y cada uno mencionó lo que sintió en ese momento. La mayoría centraba sus respuestas en lo material, y en el deseo de tener un papá y una mamá que los amara, algunos sólo querían festejar su cumpleaños con amigos....</p> <p>"Sin querer abordamos el tema "De los Derechos de los Niños" y cuando los iba enumerando veía que sus caritas curiosas me miraban atentas.</p> <p>"Cuando se me ocurrió decir, (señalando a un alumno al azar): - ¿Sabías que vos podrías ser Presidente el día de mañana, y cambiar la vida de muchas personas? Todos querían ser Presidentes. Y que bueno porque todos deseaban participar de la propuesta.</p> <p>"Así en modo sencillo les dije: "La educación que adquieren en la escuela les permitirá ser mejores personas y responsables de sus actos, conocerán muchas cosas que los harán decidir qué quieren ser en la vida, ingresar a un trabajo y podrán tener un camino que recorrer lleno de oportunidades si se permiten aprender todas estas cosas maravillosas que les enseñan en la escuela" (López, 2010, pág. 12).</p>			
<p>Informante 4:El docente era un señor muy estricto, serio pero esto no significa que no tenga los mejores recuerdos de él Una de las cosas que se viene a mi mente es todos formados en fila, tomando distancia unos con otros y de 4 más pequeños al más alto, en absoluto silencio, esperando que digan quien al lado de bandera Dentro del aula cuando alguno de los chicos no sabía algo se enojaba mucho y los ponía en penitencia en la galería ele la escuela o en la esquina del aula.</p>	<p>"Uno me dijo entonces: Señor... ¿Yo puedo ser doctor? Y le expliqué que sí, que cada uno podía ser lo que decidiera, que las puertas se abrirían si su deseo es verdadero. Siempre hay oportunidades, hay que saber buscar y nunca creer que no podemos hacerlo porque somos pobres.</p> <p>"Para terminar la clase y sabiendo que quizá no volviéramos a vernos o tal vez sí les dije mirándolos nuevamente a los ojos: - No pierdan el tiempo peleando,</p>			

<p>A pesar de todo eso hubo cosas que me encantaban hacer como por ejemplo los dictados de todos los viernes Cada viernes el Docente hacia dictados y luego nos intercambiábamos los cuadernos entre los chicos para corregirnos, por lo general el que siempre tenía errores corregía a otro que tenía más errores ortográficos y al tirale poníamos una nota final.</p> <p>Luego, todo salíamos al patio y realizábamos tareas de jardinería algunos chicos cortaban el césped otros plantaban plantones y así entre todos la escuela tenía un bonito jardín Pero también las fiestas de fin de curso de cada año fueron importantes, y una de las cosas que más recuerdo son los presentes que recibíamos por terminar:</p> <p>Como premio al esfuerzo y dedicación de todo el año recibíamos un presente que decía frases como "Mejor alumno" Algunos de los regalos fueron libros de cuento, uno se llamaba "El Conejito Juan" y otro " Osito Gurubito", estos fueron m/s primeros libros de cuento, estaba feliz y los leía una y otra vez, hasta tal punto que me los acordaba de memoria. Otra de las cosas en las cuales siempre participé fue bailando chacareras, el gato o algún que otro baile, además me encantaba recitar poesías en los diferentes actos escolares.</p> <p>Además, para cada fecha patria o el comienzo de alguna de las estaciones del año, debíamos realizar dibujos y los que se destacaban eran exhibidos por unas semanas dentro del aula, en un lugar que teníamos para esas actividades y por este motivo todos nos esforzábamos y dedicábamos para que cada dibujo tuviese su particularidad. En cuanto a la escuela secundaria la realice en la Escuela Almafuerte (La Picada).</p> <p>Durante la semana estábamos internas y los fines de semanas las chicas que podían regresaban a sus casas, para volver nuevamente los domingos. En su momento éramos alrededor de 600 alumnas en total, es decir en todo el establecimiento teniendo en cuenta también las estudiantes de magisterio.</p> <p>Comenzaba una nueva etapa en mi vida, no solo por el hecho de comenzar la secundaria sino también porque debía aprender a estar sin mis padres, además conocer otras personas, compartir la habitación con más de 50 chicas, en fin, un sinnúmero de cosas nuevas que de a poco fui aprendiendo y conociendo.</p>	<p>jueguen para divertirse y sean siempre niños con el corazón enorme, y aprendan a respetarse porque quien tienen al lado puede salvarles la vida. Me dí cuenta que había abierto un canal de comunicación especial y que lo que proponía les había llamado la atención. Simplemente los estaba tratando como personas y los estaba escuchando, me di cuenta del valor del saber prestar atención. Me encontré inmersa en una realidad diferente y comprendí que habiendo dejado de lado las formalidades docente-alumno había encontrado una forma de comunicarme.</p> <p>"Ahí me dí cuenta que el juego y la intuición me llevaron a tratar un tema tan difícil como complejo en un aula donde casi era imposible generar quietud y que prestaran atención. Tratar los derechos y obligaciones como ciudadanos me hizo imaginar que mi paso por esa aula había marcado una diferencia y que yo jamás olvidaría esta experiencia.</p> <p>"Días siguientes, salí de la escuela, y estaba oscuro... Uno muchas veces es confiado y cree que nunca le va a pasar nada. Dos muchachotes se acercaron a mí para quitarme la mochila que llevaba con mis marionetas y artículos que siempre traía a la escuela para jugar. Forcejeamos, yo no iba a rendirme, de pronto los niños de la escuela aparecieron de la nada, con el chico que me dijo que quería ser doctor, me salvaron. El hermano era quien me quería robar. Los chicos le gritaron: - ¡No le hagas daño, es la señorita que nos viene ayudar! Ella es la maestra que nos enseñó que tenemos que ser buenas personas.</p> <p>"Ese es el mejor regalo que le pudieron dar a alguien que desde su pequeña humildad ejerce la docencia sabiendo que el instante que te acerca al otro tiene que estar unido a la verdad, a la responsabilidad y sobre todo a la creencia de que es posible educar cuando el amor por el saber es un inspirador que despierta en el otro el mismo ánimo.</p> <p>"Y por ello esa experiencia en Fili Dei me marcó para siempre.</p> <p>"De esta mirada retrospectiva puedo hacer una nueva reflexión que me lleva a compartir con ustedes la evaluación de mi experiencia docente desde la mirada de la didáctica.</p> <p>"Desde mi punto de vista, el secreto del éxito del docente se halla en su equilibrio entre el saber y lo que es él en sí como</p>			<p>Prácticas docentes.</p>
---	--	--	--	----------------------------

<p>Una de las primeras experiencias en el aula fue con la profesora de música, una señora mayor, con un carácter bastante particular, antipática, que hicieron de ese primer día de clase me sintiera con mucho miedo y triste. Quizás, lo tengo muy presente porque ante todo lo nuevo, lo que necesitábamos era contención y que nos dieran seguridad que todo iba a estar bien. Pero, pasaron los días y todo fue cambiando comenzaron las primeras amistades y las juntadas a tomar mate.</p> <p>Con respecto a los demás profesores fueron excelentes, no solo en su manera dar las clases sino también porque de alguna u otra forma te acompañaban, aconsejaban, escuchaban, es decir, se interesaban por conocerte porque sabían que estábamos lejos de nuestra familia y siempre un poco se extrañaba.</p> <p>Al ser una escuela agro técnica, teníamos materias relacionadas a labores del campo, como. Por ejemplo: tambo, huerta. Industria, cunicultura, etc. Estas materias generalmente se dictaban por la tarde y teníamos una parte teórica y otra práctica. Pero, por sobre todo lo que más marco mi vida fue "la amistad" que logré en esos cinco años, tan sincera, leal, incomparable Esa escuela me permitió conocer nuevas personas. Poder compartir tardes de mates, charlas, risas y muchas veces de llantos, viajes, bailes, días enteros de clases, y más de una vez hasta altas horas de la madrugada contando las anécdotas del fin de semana Como he dicho antes, ambas escuelas dejaron una huella en mi vida, me enseñaron a compartir, respetar compañerismo, responsabilidad, y por sobre todo ser buena persona y valorar la amistad, esa amistad que nació en el alma y cada día fue fortaleciéndose para vivir en el corazón...</p>	<p>persona, su capacidad de amar lo que hace y crear empatía en el aula. Y justamente el éxito colectivo de una entidad educativa se alcanza cuando para la búsqueda de nuestros objetivos como educadores, compartimos las experiencias docentes con las otras personas, ya que al unirnos con otros podemos ayudarnos a enfrentar las dificultades y encontrar soluciones a las diversas situaciones que se nos plantean en el mundo áulico.</p> <p>"Reflexionando sobre la experiencia, y con los conocimientos incorporados sobre la didáctica creo que hay varias cosas que puedo poner en perspectiva.</p> <p>"Hacer una puesta en valor de la importancia de vivir experiencias educativas en sitios diferentes, por ejemplo. Que es el caso que estoy citando en la e-vocación, al mencionar un hecho puntual en un sitio que elegí para un programa de capacitación y desarrollo, que a la vez estaba liderando en mi rol de presidente de esa comisión y en conjunción con otras personas que pensaban y actuaban comulgando con la misma idea. O sea ya había espíritu de grupo para llevar adelante el proyecto. Eso es importante.</p> <p>"Rescatar el valor de las pequeñas cosas, a las cuales no siempre le damos verdadera importancia o no nos acordamos de agradecer, es un punto que rescato de mi relato sobre la experiencia educativa en Fili Dei. Seguramente debe parecer muy extraño que alguien afirme que todos tenemos algo bueno y algo que dar, en un sitio que se halla al límite, en la cadena de análisis económicos y estratos sociales en riesgo. Sin embargo, inculcar, que nada nos es impuesto como forma de retribución pero cuando nos solicitan solidaridad para con el prójimo necesitado, deberíamos hacerlo con amor y desprendimiento, esos pequeños actos cotidianos de compartir, crean conciencia en el alumno, cuando convive con el otro desde el lugar del compañerismo. El amor por la docencia</p> <p>"Lo supe cultivar desde que tengo uso de razón, cuando aun siendo muy pequeña me enviaban a cuidar los grados cuando faltaba la maestra, ¿nací maestra? Qué gran pregunta... ¿Maestro se nace o se hace? Si lo ponemos en términos simples, creo que muchos contamos con una capacidad natural de enseñar y como en mi caso dar todo lo</p>			
--	---	--	--	--

	<p>que sé. Cultivar la virtud de aprender. Bucear en el conocimiento de todo lo que me falta para alcanzar la sabiduría necesaria para vivir y transformar el mundo en un lugar más justo, más humano y más digno" (López, 2010, pág. 13)</p>			
<p>Informante 5: Una vez hecho este aporte, como foco de análisis de dicha autobiografía, haré referencia a mis experiencias más significativas en todos los niveles educativos que me he formado. Comenzando por el nivel inicial, la cual resultó como algo extremadamente nuevo para mí, recuerdo a mis "serios" siendo siempre tan amables y atentos. En esos años empecé a transitar mis pasos por una educación genial, en la que fui creciendo poco a poco.</p> <p>Al pasar los años pude seguir en el mismo establecimiento, cursando toda la primaria allí. Unos de los recuerdo más significativos que tengo del mismo, ocurre en un primer grado, cuando sufrí un accidente en mi brazo derecho, y fue una maestra quién me acompañó en todo el transcurso de ese año, siendo muy atenta y compañera, es así que tal fue el aprecio que le tomé a esa maestra que hasta el día de hoy sigo manteniendo una relación cercana con la misma, y ella fue un ejemplo a seguir, mi maestra preferida.</p> <p>En el transcurso de la educación primaria, otra de las experiencias que considero significativa fue cuando para un acto escolar del día de 25 de Mayo, por primera vez iba a hacer el papel de una "dama antigua" en vez de una "negrita vendedora, me acuerdo el haber estado emocionada, ya que siempre consideré que ese papel era para quienes eran "más importantes".</p> <p>En términos de Achilli, E. (1986), los actos escolares se involucran dentro de las prácticas institucionales, más precisamente en las prácticas pedagógicas, donde son llevadas a cabo por los docentes y el equipo directivo.</p> <p>Otra de las experiencias significativas, se remonta a los dos últimos años del nivel primario, fue cuando me dijeron que sería escolta de la bandera de Entre Ríos, lo cual para era muy importante, el de dejar de esa manera el transcurso de la educación primaria fue un honor increíble, sin explicar la felicidad que tenía, como así también mi familia y algunas de mis maestras preferidas.</p> <p>Luego al pasar al nivel de educación secundaria no me gustó mucho, ya que una de las saber perdido gran cantidad de</p>	<p>"...Respecto al acto de aprender, creo que debemos ser conscientes que lo que para muchos es muy importante, para otros tiene poco o ningún valor, y a lo mejor para el alumno, en este momento de su vida que se encuentra frente a los temas de nuestra materia, cursarlos es una cuestión de reglas. Transitar por esos conocimientos, no le es significativo y lo hace sólo por obligación, los estudia pero no los incorpora. Uno aprende cuando los saberes lo traspasan, es decir, cuando los hace propios, creando pertenencia. Ahí es donde entramos a la fase del entendimiento y la comprensión.</p> <p>"El alumno como en todos los grupos sociales, institucionales, de relaciones, puede estar en tres estadios de forma constante o bien cohabitar en dos o simplemente ser parte de uno solo o no estar en ninguno, y me refiero a lo que llamo "la teoría de las tres P"; pertenecer, permanecer y participar.</p> <p>"Personalmente, valoro la sabiduría del humilde, no siempre los aprendizajes están marcados dentro de la escolaridad, esto significa que aun pasando por ella, los saberes propios de nuestra formación humana son también relevantes como educadores a la hora de involucrarnos como docentes en la realidad cotidiana, que estamos construyendo desde el aula hacia nuestra sociedad. Es una proyección de nosotros mismos hacia el educando y una visión de su realidad como alumnos que insertos en una cotidianeidad están aprendiendo a ser los profesionales y líderes del mañana, pero en el hoy. Y por ello es fundamental respetar la tradición y diversidad de sus culturas e integrarlos a la tarea desde el respeto por las distintas formas de llegar a la elaboración del proceso de aprender.</p> <p>"La didáctica como disciplina nos ayuda en nuestro desempeño docente. Conocer y entender nuestras limitaciones es el primer paso para superarlas, conquistando nuestro espacio como personas, seres humanos individuales y sociales. En nuestro rol de docentes y sobre</p>		Prácticas institucionales.	Prácticas docentes.

<p>compañeros, por la división cuestiones que me pasó fue el de cursos. En esta etapa de la educación me vi envuelta en varias emociones, como así también el estar un poco perdida, era algo completamente nuevo, por más de que siguiera en el mismo establecimiento.</p> <p>El solo hecho de estar con personas mucho más grandes, el cambio de horarios y de muchos maestros, que ya no los conocía tanto, La primera experiencia que tengo significativa es en un primer año, cuando una profesora desde que me conoció me dijo que podía llegar a ser una buena profesora, por mi carácter quizá, y creo que desde ese día me vi como una futura docente, aunque esta última insistía en que sea profesora de Lengua y Literatura, pero a mí eso no me agradaba mucho.</p> <p>Al transcurrir los años, me pude ir acercando más a unos docentes que a otros, quizás sea por su forma de enseñar o su compañerismo. Aquí puedo diferenciar, aquellos en lo cual enseñaban de una forma más "tradicional" de los que no lo son. En base a esto recuerdo vados docentes, una de ellas me daba Geografía en un primer año, la cual nos enseñaba de modo memorístico, parándonos frente al planisferio y haciéndonos repetir todos los continentes, océanos, paralelos y meridianos, y esa era su forma de evaluamos.</p> <p>Para este caso me parece pertinente retomar a Morales, A. (2006) quien, como otros autores, considera la descripción, la enumeración y clasificación de los hechos referentes al espacio, perteneciente a una Geografía Tradicional. Como así también recuerdo a una docente que nos daba esta disciplina pero en tercer año, ella no nos enseñaba de modo memorísticos los países, océanos y demás, sino que nos hacía guías de lectura, las cuales tenían preguntas y nosotros debíamos ir respondiéndolas, luego eran esas mismas preguntas la que nos tomaba en la evaluación.</p> <p>Con esta docente me empezó a interesar la geografía, no sé si porque la daba de una forma diferente en la que no solamente utilizamos mapas, o por su forma de relacionarse con sus estudiantes, considero que desde ese año ya me estaba interesando la disciplina, y el formarme como docente de la misma. En este caso, considero el vínculo entre e/ docente y el alumno, por eso para mí es significativo relacionarlo con los aportes realizados por los autores Fenstermacher, G y</p>	<p>todo creo que en el feedback de 360 grados que aplicamos sobre nosotros mismos, está la clave para ser autocríticos, manejar con total realismo el debate de separar lo importante de lo necesario y lo fundamental de lo imprescindible en la elección del contenido de la materia que dictemos. El sentido de la vida</p> <p>"Es fundamental despertar en el alumno como persona, el verdadero sentido de la vida, para que establezca sus objetivos de realización y sepa discernir cómo hacer que sus objetivos se concreten, comprendiendo que es el prójimo quién nos da esa oportunidad de realización y superación.</p> <p>"Siempre hay una forma de ser útil de acuerdo al don que poseemos.</p> <p>"Creo que abordar las inteligencias múltiples y trabajarlas me ha ayudado concretamente. El asumir la responsabilidad</p> <p>"Aprender a responder por nuestros actos, teniendo en cuenta lo que sus consecuencias acarrear es sin duda empezar a evaluar desde la acción, la gestión propia y ajena. No en vano las universidades hoy por hoy están sujetas a la evaluación de carreras por parte de la CONEAU. Tomar decisiones en el aula</p> <p>"Hemos conversado a lo largo de la cursada del contrato docente, de sentar claramente las bases de cómo se desarrollarán los contenidos y la evaluación del alumno. La importancia de la planificación. De hecho es uno de los puntos relevantes de las encuestas realizadas a los alumnos.</p> <p>"Cuando comento la experiencia con los chicos del último año de la primaria, explico claramente que estaba ejerciendo el voluntariado, y justamente al faltar la maestra, estar al frente del aula hizo que debiera improvisar con los contenidos porque no estaba frente a mí, la planificación de la maestra titular. Por esta razón me pareció relevante llamar la atención de los chicos tratando un tema tan candente como los derechos de los niños, en un sitio de riesgo como la Villa 31.</p> <p>"Aristóteles decía que: "Nos convertimos en las personas que somos debido a nuestra propias decisiones".</p> <p>"Creo firmemente que eso es así... Cuando me referí a ser feliz, y los interpele a los chicos</p>			
---	--	--	--	--

<p>Soltis, J. (2007), en lo cual podría ubicar a este docente dentro de un Enfoque Terapeuta debido a su manera empática de relacionarse con los mismo, teniendo en cuenta su contexto, ayudándolo y acompañándolo en su proceso de aprendizaje, otra de las experiencias significativas, se dan en un quinto año, donde un nuevo docente de Geografía me hace ver realmente lo que quería ser éste, lo más significativo.</p> <p>De esto me quedó fue su forma de abordar los contenidos, de involucrarse con los alumnos. Pero no solo me quedará con lo malo de esa cátedra, sino también hubieron otros docentes con los cuales me sentí muy a gusto y que si bien no tengo experiencias exactas, me llevo algo de cada uno de ellos para poder aplicado en mis futuras prácticas docentes, tales como el compañerismo, modos de dar clases y temáticas interesantes para abordarlas en un aula. Puedo considerar que estos años me he encontrado con docentes que me han ayudado a ser una mejor persona, de los cuales he aprendido y adoptado formas en la que el día de mañana a mí me gustaría poder enseñar. Por eso resulta interesante hacer una mirada hacia atrás, poder ir retomando aquellos maestros, docentes y demás sujetos involucrados al ámbito institucional, de los cuales uno puede ir optando o no por prácticas que nos han marcado a lo largo de nuestra vida, las cuales nosotros consideramos significantes. Son esas mismas prácticas las que nosotros a la hora de estar parado frente a nuestros estudiantes vamos a tener en cuenta...</p>	<p>sobre esto, las respuestas fueron sorprendentes. Aun habiendo pasado 15 años puedo recordarlo fielmente. Les explicaba a los alumnos que la vida, es como un sendero a transitar, está lleno de señales. Marcas impresas por nuestros padres, los maestros, los amigos y las personas que nos aman, y que esas señales existen para marcar caminos. Desde el libre albedrío son nuestros pasos los que nos marcan la elección, que hacemos en ese viaje de autoconocimiento.</p> <p>"Todos tenemos una meta. Nuestra meta es la felicidad ¿Quién no quiere ser feliz?"</p> <p>"Trabajar desde los saberes previos es vital a la hora de enseñar y aprender desde la tarea propuesta. La planificación y el rol del docente</p> <p>"Pienso que los contenidos de la materia que dictemos no deben ser una barrera para llegar al alumno. El docente es un vínculo para el alcance de los saberes y cumple la función de orientar, ayudando en su crecimiento, aportando formas de abordar los saberes desde los conocimientos que el alumno trae, para avanzar en el proceso de aprender nuevas cosas desde el interés individual pero con la intervención del grupo en todo su conjunto.</p> <p>"Sin planificación el sueño nunca se transformará en meta. En lo personal digo: ¡Piensa en grande y haz algo diferente! Empieza por hacer lo que te es posible, luego lo probable y acabarás por lograr metas imposibles, poco imaginadas si no las planificaras.</p> <p>"Uno es el arquitecto de su propia vida, construir sus espacios comunes con los demás y sobretodo en el espacio creativo que es el aula, es un desafío al intelecto, y a las ganas de hacer. El docente es un generador de proyectos y aprende a la vez que enseña de sus propias puestas a prueba, porque cada grupo de alumnos es un mundo diferente a enfrentar, dentro de una relación que tiene comienzo y final, en cada cuatrimestre o año lectivo, pero que puede marcarlos para siempre.</p> <p>"No se enciende una lámpara para guardarla dentro de una caja, sino que se exhibe sobre un candelero para que ilumine a todos los que están en el lugar. Mirar al alumno con cercanía. La empatía</p> <p>"Todas las personas somos valiosas. Todos tienen algo que ofrecer, algo que dar, algo por</p>			
---	---	--	--	--

	<p>lo que luchar, un objetivo por alcanzar, la pregunta es: ¿Todos tienen el deseo de aprender?</p> <p>“Podemos y debemos como docentes aprender a educar desde esa realidad, creo que sí, lo importante es encontrar en el segmento de nuestra clase los espacios participativos para generar el debate, el entendimiento y la acción de pensar.</p> <p>“Crear una buena dinámica de trabajo en el aula taller motiva la capacidad de relacionarse, fortalece la resiliencia, genera empatía con el otro, y se entretienen redes aprendiendo de los demás.</p> <p>“La independencia y la iniciativa tienen que ver con la construcción de liderazgo.</p> <p>Estoy absolutamente convencida que Argentina, América toda, necesita chicos líderes en todos los contextos y esta capacidad de tomar iniciativas, de decidir, de promover, de planificar proyectos, opera como una construcción. La cultura del elogio</p> <p>“Creo que elogiar las actividades loables y los buenos desempeños de los alumnos aumenta significativamente su autoestima y dirigirse con cariño y respeto al alumno y a la persona que es en sí mismo, el educando, es fundamental a la hora de advertir sobre los errores observados en su desempeño. Esto da un ejemplo claro a la clase, de la forma con que debemos comportarnos hacia los demás. Siempre recalco a mis alumnos: que somos damas y caballeros, no importa el lugar que ocupemos en la escala social. El correcto tratamiento que damos a los demás se hace recíproco en cualquier circunstancia y cuando así no es, marcadamente debemos potenciar el buen trato para que la ira no domine los impulsos, para que no nos rebajemos a la mediocridad mal educada del que no está preparado para una conversación civilizada. Evaluaciones de la propia acción docente: la autocrítica</p> <p>“Aceptar las críticas es también un punto a trabajar cuando uno ejerce la docencia. En lo personal me encanta que el decano visite mi aula cuando doy clase, o que se sume a la actividad que hacemos en el aula un profesional o un invitado, creo que es muy enriquecedor achicar espacios verticalistas.</p> <p>“La libertad de pensamiento</p>			
--	--	--	--	--

	<p>como bien podemos observar en el contenido de la bibliografía aportado por la docente que nos invita a conocer sobre nuestra tarea, es un punto muy importante que aborda la didáctica. Porque genera los medios para que podamos desarrollar eficientemente nuestra misión docente, es un desafío más que relevante en la educación.</p> <p>"Hacer autocrítica de nuestro trabajo, es sacar provecho de las observaciones y vivencias que ocurren en el aula y es parte de nuestro crecimiento y nos ayuda a vincularnos mejor con el alumno. Nuestras elecciones</p> <p>"Algunas veces tenemos la oportunidad de elegir lo que queremos y en otros casos hacemos lo que podemos; sin embargo, si hacemos las cosas con amor, el que ama nunca pierde siempre gana.</p> <p>"En aquella época y como ahora, mi preocupación era y es la capacitación y el desarrollo, creando emprendimientos para generar trabajo genuino y crecimiento comunitario.</p> <p>"Estoy completamente convencida que la educación es la herramienta fundamental para romper con las barreras de la ignorancia que nos somete y esclaviza a la postergación y la indigencia" (López, 2010, pág. 14)</p>			
<p>Informante 6: Para hacer esta construcción de mi autobiografía escolar comenzaré contando acerca de mi ingreso al nivel inicial. La primera escuela que conocí, y en la cual realice mi recorrido por el nivel inicial era una escuela rural de Entre Ríos, situada en el departamento Gualaguaychú. Allí conocí a mi único compañerito de jardín, Marcos, con quien a lo largo de esos años compartimos ese espacio, éramos solamente dos en ese nivel, por lo cual compartíamos el aula con los chicos de 21-1 y 311. Pero claro, con Marcos sólo hacíamos dibujitos, pintábamos, hacíamos manualidades, y los demás realizaban otras actividades, como la memorización del abecedario, aprendían los números y a leer.</p> <p>...Recuerdo que al estar en el mismo salón yo escuchaba lo que la maestra les enseñaba a los otros chic", y un día cuando preguntó quién sabía las vocales, como muchas veces el silencio se apoderó del salón sin respuesta por parte de los estudiantes a la pregunta de la seño, en ese momento me paré de mi pequeña silla y desde el fondo del salón comencé a recitar las vocales. Ese día</p>	<p>"... Durante mi época escolar y después universitaria, mis impresiones de muchos profesores, mis experiencias como alumna, han ido cambiando mi percepción del proceso de aprendizaje y mi estilo de aprendizaje.</p> <p>Mi maestra de primaria fue de las que se dice que tienen "talento divino", de las que nunca dudan y están en Su sitio. Hasta ahora no me resulta del todo comprensible su capacidad para inspirar amor y respeto en todos nosotros tan distintos, tan rebeldes, y tan niños.</p> <p>"Es bastante difícil para mí recordar sus clases porque casi no me quedan detalles, sólo emociones que son positivas. Lo que sí recuerdo es que nunca daba a ninguno de sus alumnos por perdido, cada alumno tenía solución, aunque para unos esta solución pudiera ser más fácil de encontrar que para otros; si alguien no quería aprender, siempre existía un porqué. La respetaban incluso los padres, ya que, a veces, para solucionar el problema de un niño había que solucionar antes sus problemas familiares. Esta seguridad de que cada uno puede aprender si quiere y</p>			

<p>quedó plasmado en mi memoria, Porque la seña me dijo que me siente, que yo no podía responder.</p> <p>Con lo mencionado anteriormente, para mí es de relativa importancia retornarlo, ya que la institución engloba mucho más de lo que es la "escuela" propiamente dicha, es decir, se tienen en cuenta factores externos a la misma, considerándola a la misma institución como dinámica, la cual se modifica y reestructura constantemente. Puesto que nos mudarnos o llamado Urdinarrain con mi familia.</p> <p>Fue allí que en el año 2005, comencé la primaria en la escuela "General Urdinarrain 103 Todo era nuevo, me encantaba esa escuela, fácilmente me tengo muy lindos recuerdos de la seña era muy buena conmigo, es que hacíamos me gustaban y las actividad me eran fácil de realizar. De esta institución me llevo conmigo a mi mejor amigo, quien aún frecuente y por vueltas de la vida también hoy se encuentra en la ciudad de Paraná como estudiante universitario. Sin embargo, mi alegría duró menos de dos años, cuando mis padres decidieron mudarse a la provincia de Buenos Aires a un pequeño pueblito llamado Guión.</p> <p>Allí ingresé a una escuela rural faltaban pocos días para terminar las clases del ciclo lectivo 2006 y estaban organizando una coreografía para la fiesta de fin de año. Las maestras me integraron muy bien, pero siempre me sentí diferente de mis compañeros allí.</p> <p>Me sentí discriminada, distinta. Tenla ciertas características que me diferenciaban de este grupo de chicos, yo para ellos era "la enterrriana", "la rusa", "la no católica", en fin "la distinta". Se notaba la diferencia en mi lenguaje, sin pronunciar la letra s y algunas palabras atravesadas de mi dialecto alemán me caracterizaban, además de no querer llevarme a casa la virgen de la escuela que todas las semanas le tocaba a un chico distinto.</p> <p>Todos se paliaban por llevarse la virgen, y yo al ser protestante no tenía ningún interés de llevarme esa estatua a mi casa. Me sentía mal, no creí, ni creo en la virgen y por tanto cargar con esa estatua hasta mi casa era un acto totalmente que iba fuera de mi voluntad. A lo largo de 4 años sufrí de transitar esa institución.</p> <p>Lo único que me reconfortaba fue hacerme amiga de dos niñas que me trataban bien. Pero los últimos tiempos volvía de la</p>	<p>si se le enseña correctamente, se agudizó y se quedó grabada en mi mente porque tuve también el ejemplo contrario, ejemplo que me brindó la oportunidad</p> <p>De ser consciente del impacto que puede tener en tu vida la actitud o la opinión de un profesor.</p> <p>"La profesora de baile (eran clases obligatorios) le dijo a mi madre delante de mí y delante de otros niños que su hija poseería, desde luego, algún talento pero que este talento no tenía nada que ver con la danza ya que era absolutamente incapaz de bailar. Crecí totalmente segura de que aquella afirmación era verdad, hasta que un día, casi 15 años después tuve el valor de intentar aprender a bailar a pesar del prejuicio, y son ya cuatro años que llevo realizando esta actividad. Los desafíos más difíciles de nuestra vida están muchas veces relacionados con los complejos formados durante la infancia.</p> <p>"Durante los siguientes años de escuela tuve toda clase de profesores: buenos, malos, expertos, novatos, interesados, indiferentes, parciales e imparciales. Utilizo todos estos adjetivos en este momento porque estoy describiendo mis impresiones de entonces, no tengo intención alguna de juzgar a nadie porque la conducta, la metodología, el cuadro psicológico y profesional de un profesor depende de una gran variedad de factores, muchos de los cuales son externos e imposible de cambiar en un momento dado. Quiero decir que no es oportuno acusar a nadie ni juzgar la época en que me tocó ser escolar - los años noventa, la URSS Rusia de la Perestroika, la crisis económica y el cambio de ideología. Entonces, los salarios de los profesores eran muy bajos, los materiales didácticos anticuados, todos diseñados en base a una ideología que se acababa de derrumbar. ¿Qué era lo que había que enseñar? ¿Qué ideales cultivar? ¿Qué conceptos instruir? ¿Y qué hacer</p> <p>Con los temas religiosos y revolucionarios, ¿desde qué punto de vista enseñar los últimos 70 años de historia? ¿Disciplina o libertad? ¿Acero o papel? ¿Cómo parar el torrente de la cultura occidental? ¿Cómo ayudar a digerirla sin que enloqueciera la nueva generación? ¿Cómo enseñar a reflexionar, a ser crítico, selectivo y razonable fuera del esquema existente hasta entonces?</p>			
--	--	--	--	--

<p>escuela y me encerraba a llorar en el baño. Nadie sabía nada. En la escuela yo hacía mis tareas, me entusiasmaba ir a aprender, pero detestaba los recreos, socializar con los chicos, aún recuerdo sus insultos y me angustio.</p> <p>Hasta el punto de que un día, me cansé de sus insultos y respondí de la Peor manera que se puede hacer, con violencia. Le pegué a un compañero, por lo cual una de las maestras me puso en penitencia en la dirección, y la directora que me dijo que aguantara tiempo que me quedaba para terminar en esta, que era persona maravillosa, una persona que se auto superaba, que iba a llegar muy lejos. Estas palabras me dieron fuerzas para terminar el tiempo.</p> <p>La seño "Tere" como le decíamos, ella me guó el camino. Ella me hizo participar de distintas maneras en actividades a fue sin duda quien me apoyó en las tareas escolares, como por ejemplo un concurso de escritura sobre la historia de (el actividades que dejaron la Única huella por cierto positiva de esa institución para mi Pueblo), el cual gané. Esas son sin duda las situaciones y Finalizado el 6to año de la primaria con mi familia volvimos a Entre Ríos, mi tierra querida, mi gente, mi lugar.</p> <p>Por primera vez íbamos a vivir en la aldea en la cual mi madre se había criado. Allí tengo gran parte de mi familia, tilos y abuelos.</p> <p>Para ese entonces, ya debía ingresar al nivel secundario. Con mucha alegría preparé mi uniforme, corbata azul, pollera gris, zapatos negros bien betunados. Medias hasta las rodillas azules y la infaltable planchada camisa blanca. Comenzarla ahora a transitar la escuela secundaria tñ' 1 "San Antonio". Aún sin conocer a mis nuevos compañeros me sentía más segura, me sentía rodeada de mi gente, desde el primer día los chicos me dieron la bienvenida, la mayoría venía transitando su formación desde jardín juntos por lo cual se conocían. Yo era la nueva una vez más, pero esta vez no me sentía como la nueva, la diferente.</p> <p>Me sentía muy bien hasta que la seño Eva comenzó a hacerme pasar al pizarrón a resolver unos ejercicios y yo no sabía cómo hacerlos. Me sentí avergonzada. Pasó el tiempo y la seño seguía desarrollando las clases. Dando por supuesto de que todos entendíamos lo que explicaba, y partiendo de lo que la mayoría de los chicos ya había aprendido</p>	<p>"Para no desviarme demasiado por el camino de las reflexiones generales, voy a poner un ejemplo concreto, Más cercano a nuestro tema. La enseñanza de los idiomas extranjeros se impartía a partir de los 12 años. Como De repente todo cambió y se abrió la ventana a Europa, donde el inglés hacía ya tiempo que había emprendido su marcha triunfal, la mayoría de los padres decidió que sus hijos aprendieran esta lengua. En la escuela estaban Previstos 3 idiomas a elegir, y cada clase tenía que estar dividida en tres grupos: inglés, francés y alemán. ¿Cuál fue la solución que tomaron en las escuelas tras darse cuenta que en el grupo inglés tenía 25 alumnos y los otros dos grupos tenían 5 cada uno? Conceder el derecho de aprender inglés según el mérito. En otras palabras, todos los alumnos sobresalientes y buenos iban al grupo de inglés, y el resto se dividió al azar entre francés y alemán.</p> <p>¿Qué tenía que ver esto con la metodología, didáctica, la investigación y la motivación? Desgraciadamente, nada En absoluto. Había que conservar los puestos de trabajo. Podemos imaginar el ambiente en las clases de francés y alemán y los esfuerzos titánicos del profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza. En nuestro grupo de inglés, en cambio, había niños que soñaban con el francés pero irónicamente les tocó "lo mejor" por ser buenos estudiantes. Y ahora, concretando todavía más, me acerco a las clases de inglés. Debo confesar que en la escuela no aprendí casi nada de este idioma, visto que las clases consistían en leer textos y hacer los ejercicios del libro de los años sesenta. Además de este libro - el material didáctico no existía - se contaba tan sólo con un par de libritos de cuentos de hadas que teníamos en la biblioteca. El libro de por sí no era malo, y la profesora trataba de hacer lo que podía, pero en aquel contexto conseguir buenos resultados era casi imposible. No avanzamos más allá de memorizar reglas, poesías y palabras. De hecho, en la escuela mi materia preferida era química, porque allí había que reflexionar, experimentar, intuir, deducir, prever, memorizar, escuchar, ver, y trabajar en grupo e individualmente.</p> <p>"Por esta razón, otra de las personas que se quedó en mi memoria como profesora ideal fue mi profesora de química. Sus clases eran divertidas e interesantes, sabía explicar y</p>			
---	--	--	--	--

<p>en el nivel primario.</p> <p>Pero eso no fue todo. Todo iba bien hasta que comenzaron las primeras evaluaciones en las cuales obtuve mis primeras calificaciones de 4 y 5. Las mismas bien marcadas con esa lapicera roja que tanta impresión causaba, Y me las merecía. Yo no sabía lo que era sentarme a estudiar claro, las calificaciones para un examen, hacía mucho tiempo que no hacía una evaluación y eso se notaba.</p> <p>Con mis compañeros y mi familia. Con mucha angustia y con el apoyo y el ánimo recuperando todos los exámenes y con brindaron, llegue al cierre de cuatrimestre calificaciones de 8 y superiores en mi libreta. Poco a poco me aprendí a estudiar, a prestar más atención y mi avance fue significativo.</p> <p>A eso se sumaron los distintos profesores que me acompañaron en mi formación. Cada uno de ellos me enseñó algo distinto, desde la profe de historia con sus famosos cuadros conceptuales en el pizarrón, la profe lengua que nos hacía leer novelas fantásticas, la profe de Ética y Economía que además de enseñarnos sobre sus materias nos enseñaba cosas de la vida cotidiana y la por supuesto querida profe de Geografía, quien me hizo amar esta ciencia que hoy elijo estudiar en profundidad para algún día enseñar. Sus clases y actividades eran siempre distintas, desde la proyección de documentales, trabajos con mapas, trabajos de exposición de diversos países, y debates sobre noticias actuales.</p> <p>A esto se sumaba su incondicional cariño, y la notable relación de esta profe con el conocimiento geográfico. Se notaba en su trabajo diario que amaba lo que hacía, venía con ganas, nos presentaba cada tema como algo fundamental por aprender y conocer. Por su parte, muchos otros profesores me guiaron y acompañaron por mi paso en el nivel secundario y a cada uno de ellos recordaré con alegría cada vez que piense en este momento de mi vida.</p> <p>Además de las materias básicas, aprendí valores, a trabajar en equipo, a superar distintos obstáculos y sobre todo, aprendí que con esfuerzo todo se logra. No son las condiciones, son las ganas, las actitudes, el deseo de aprender y un grupo de docentes que te hagan mirar el mundo con otros ojos, que te permitan imaginar, crear y participar. Si bien hasta aquí pude contar cuestiones que me marcaron a lo largo de mi formación, este texto no puedo cerrarlo, puesto que</p>	<p>hacer fáciles las cosas difíciles. El segundo principio que aprendí le pertenece a ella: lo difícil ya es lo suficientemente difícil para complicarlo todavía más.</p> <p>"La actitud del profesor hacia el material cambia mucho la percepción del mismo por los alumnos. Ahora, en mis clases, muchas veces me doy cuenta que tiendo a explicar en términos rebuscados y científicos (consecuencia de múltiples estudios), cuando siempre existe una manera de esquematizar, de simplificar, "bajar un par de peldaños" si es necesario, para adaptar el lenguaje al auditorio. Aquí me parece apropiado hacer referencia a uno de los artículos de Josefina Cantos Rodríguez que trata del concepto del lenguaje del profesor. En este artículo ella dice que la motivación del alumno "depende no sólo de sus éxitos y fracasos anteriores en las tareas de aprendizaje y del hecho de que los contenidos que se les ofrezcan posean significado lógico y sean funcionales para aquéllos, sino del lenguaje que utiliza el profesor" (1998). Estoy absolutamente de acuerdo con esta conclusión. Saber explicar es un arte, sobre todo cuando se trata de explicaciones dirigidas a un auditorio numeroso y variado. Con "variado" me refiero a la gran diversidad de comportamientos del alumnado en relación con su estilo de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estilos reflexivo e impulsivo; • estilos analítico y sintético; • prevalencia de la modalidad auditiva sobre la modalidad visual o viceversa; • varias capacidades de mantener el nivel de atención; • Preferencias del trabajo individual o trabajo en grupo. <p>En otras palabras, vuelvo a la cuestión de los estilos de aprendizaje que está en estrecha relación con el lenguaje del profesor. Si el profesor conoce qué tipo de alumnado compone su clase puede variar su lenguaje de Tal manera que sea más comprensible para todos los alumnos. En el caso de mi profesora de química, creo que ella intuía cómo éramos, llegaba a conclusiones a través de la mera observación de sus alumnos en clase, o quizás simplemente trataba de usar todos los recursos como "llaves para la cerradura", sabiendo que en cualquier caso alguno funcionaría. Cuando explicaba, utilizaba gestos, dibujaba en la pizarra, nos pedía dibujar los elementos y las sustancias en forma de personajes, creaba cuentos de los procesos químicos. Fueron mis clases</p>			
--	--	--	--	--

<p>seguiré formándome y creando y recreando mi biografía escolar continuamente...</p>	<p>favoritas hasta el último día de escuela. Para concluir este apartado, me gustaría decir lo siguiente: durante los 10 años de escuela, mi perfil de alumna cambió notablemente. Seguía estando dentro del tipo "mixto", pero empezaba a sentir que me inclinaba Hacia uno u otro extremo, influida por los diez años de aprendizaje dentro de un sistema de enseñanza que se caracterizaba por ser un enfoque tradicional: regla - ejercicio - examen (me viene a la memoria la famosa consigna de la enseñanza soviética: "si no sabes te enseñamos, si no quieres te obligamos"). En ningún caso me gustaría que esta última frase se interpretase como actitud negativa o crítica, porque a pesar de la preferencia que se da unánimemente a las metodologías modernas, innovadoras y, desde luego, valiosas, le tengo mucho aprecio y respeto al sistema que me educó y me proporcionó gran parte de los conocimientos que poseo ahora. (Kostyuchek, 2009, págs. 76-78)</p>			
<p>Informante 7:La autobiografía es entendida como un relato personal de hechos ocurridos, en este caso al ser de tinte escolar contendrá experiencias de mi vida en los distintos niveles educativos. Esta tiene como objetivo no reproducir lo mismo si es que tuvimos una mala vivencia en las diferentes instituciones y con los diferentes docentes que tuvimos en el pasado.</p> <p>Parafraseando a Davini, M (2015), la experiencia en los niveles educativos previos tiene gran influencia sobre la futura manera de desenvolvernos en el ámbito de la enseñanza, ya que por lo general hay una tendencia a repetir aquello que vivimos. Nuestra formación anterior genera los cimientos de la acción, es la responsable del desarrollo de nuestras capacidades para el momento de ejercer, es decir, hay aspectos de la historia escolar que favorecen nuestro desempeño profesional y viceversa también.</p> <p>En mi paso por los diferentes niveles educativos -todos en mi pueblo, llamado Tabos si- corno lo fueron inicial, primario y secundario, y en los cuales estuve al menos 14 años de mi vida. Los viví con pleno entusiasmo, siempre con un cierto miedo a lo que se vendría luego, pero con muchas ganas de tener nuevas experiencias, usar otro color de guardapolvo, como fue el caso del paso de inicial a primaria, el convivir con chicos que eran más grandes y</p>	<p>"En los opuestos activo-reflexivo en la actualidad me inclino ligeramente hacia el estilo activo, porque los Impulsos de actuar, o más bien de explicar algo a otras personas para que lo entiendan surgen en mí con más asiduidad que los de sentarme y pensar detenidamente sobre la cuestión. Esta inclinación proviene con seguridad De mi experiencia universitaria al aprender inglés, de cuando, con frecuencia, teníamos la necesidad de convertirnos en nuestros propios profesores para explicarnos lo que no entendíamos durante las clases. Esto, a su vez, creo que explica el por qué, a veces, en clase les pido a los alumnos que expliquen el material nuevo a los compañeros que faltaron a clase, o a los alumnos que no consiguen entender algo, difícilmente los dejo en paz, insistiendo en que analicen y den ejemplos. También noto una cierta inclinación hacia el lado sensorial en los opuestos sensorial-intuitivo.</p> <p>"Aunque me gusten las iniciativas, los trabajos creativos y la innovación, prefiero tener siempre un punto de partida y, a veces, soy demasiado detallista o más bien perfeccionista en ciertas tareas. Esto se debe a mi experiencia escolar Y al aprendizaje del español. Desde luego estas características más se reflejan en mi actividad docente, y,</p>			

<p>también el mismo cambio de institución, un edificio más alto y espacioso, que al principio daba un poco de desconfianza.</p> <p>En relación a los 'guardapolvos', vistos desde la crítica como un todo homogéneo, capaces de garantizar la igualdad en todos los estudiantes, sin hacer discriminaciones por los factores económicos, el contexto social, la 'calidad' de su vestimenta, como así también factores culturales,</p> <p>En el transcurso por la primaria, en general había cuestiones que me encantaban, como participar y vestirme para los diferentes actos (aunque con un poco de vergüenza al principio), estudiar con anterioridad y de memoria algún versito, a esto hoy que lo analizo y lo veo con una mirada más crítica era algo tradicional, lo en relación a lo enciclopédico, la necesidad de esa memorización de diferentes lemas o definiciones. Cómo olvidarme de las muestras a fin de año de Educación Física, organizadas por la seña Patricia, donde con tanto entusiasmo y con mucho tiempo de anticipación nos preparábamos, ensayando algunas piruetas, coreografías saltos, para horas antes prepararme, peinar y vestirme.</p> <p>Así estar todas las chicas iguales y llegado el momento poner en práctica todo aquel esfuerzo para sorprender a nuestras familias y cualquiera otro que asistía a la muestra. Vinculado a esto, retorno a Achilli, E (1986) en sus aportes sobre práctica docente y práctica pedagógica, ésta última refiere al trabajo que desarrollan cotidianamente los docentes, centrado en el enseñar y aprender que generalmente se lleva a cabo en el aula, como lugar donde se da el quehacer docente, como lo hacían muchos de mis maestros, pero a la vez esa práctica conlleva a una red de actividades extra-escolares, es decir más amplia y es la práctica docente, que a la vez involucra a la pedagógica. Se trata por ejemplo desde la organización de reuniones, confección de planillas, realización de planificaciones, hasta la preparación de actos, como es el caso de mi experiencia anteriormente dicha, un conjunto de tareas que deben realizarse y que la misma institución las encomiendan a los docentes. En definitiva, la práctica docente tiene la característica principal de ser multifacética, ya que hay otras cuestiones detrás de lo pedagógico.</p> <p>Recuerdo haber tenido una maestra que al entrar ella al aula nos hacía pararnos al costado</p>	<p>según</p> <p>Mi opinión, se reflejan de un modo positivo. En mis clases hay casi siempre oportunidad para que el alumno sea creativo, construir proposiciones, buscar soluciones de un problema sin "pistas" previas, aunque nunca me puedo permitir perder de vista el enfoque gramatical u ortográfico, la orientación hacia la corrección al hablar. Hago mucho uso del principio lúdico en la planificación de mis clases, dando preferencia a los juegos que conllevan no solamente practicar un fenómeno gramatical dado, o un bloque de vocabulario en cuestión, sino también la toma de decisiones, saber reaccionar ante situaciones comunicativas complicadas (ahora que lo pienso, de repente me doy cuenta que lo que enseñan estos juegos, entre otras cosas, son estrategias para pensar), sin conformarme con respuestas aproximadas y sin apartarme demasiado de los objetivos principales de una actividad.</p> <p>"En lo que se refiere a los opuestos visual-verbal, me inclino ligeramente hacia el estilo verbal. Ya desde mi Infancia prefería escuchar los cuentos a ver los dibujos; más tarde, en la escuela, a veces necesitaba leer el material en voz alta para entenderlo. Durante el proceso de estudio posterior creo que se equilibraron estos polos, y ahora, para aprender algo valoro de igual manera el material visual y el verbal, aunque para enseñar, tengo que reconocer que "hablo" mucho más que "dibujo", es decir, uso más las explicaciones y aclaraciones verbales que Las imágenes, esquemas, diagramas etc.</p> <p>"En el caso del par secuencial-global, sigo justo en el medio. Y tengo que decirlo, este hecho me causa Distintas dificultades en mi práctica docente. Hay ocasiones en que me centro demasiado en los detalles, en Problemas gramaticales concretos, o me dedico a trabajar en el enfoque situacional para un material de léxico y pierdo de vista la unidad como un todo, en otras palabras, la interrelación entre el material léxico, gramatical, sintáctico y extralingüístico que forma parte de toda unidad orientada hacia la obtención de determinados objetivos y, que a su vez, forma parte de un curso.</p> <p>"Otras veces, preocupándome demasiado por el objetivo general, o por un tema general</p>			
--	--	--	--	--

<p>de nuestro respectivo banco y saludarla, es decir, una relación cargada de autoritarismo y disciplina miento, haciéndonos saber su poder dominante que tenían en las clases, teniendo así "el control Retomando a Cerezo Huerta. H (2017) refiere a una relación docente — alumno fundamentalmente de poder-sumisión que es característico de la escuela tradicional, quedando un papel de oprimidos para los estudiantes, ya que el objetivo de ésta perspectiva tradicional estaba centrada en el exclusivamente en el docente y en su trabajo de depositar actividades en un tiempo determinado A la vez, lo vínculo directamente con la reflexión -que aborda más explícitamente Edelstein, G (2007)- que deben realizar los docentes sobre sus mismas prácticas ya que son los únicos quienes pueden darle un nuevo perfil a la clase, reconstruyendo el sentido de la enseñanza, generando un cambio en la manera de abordar los contenidos, preocupándose por lo métodos y en la misma didactización, con el fin de promover la comprensión y apropiación en los estudiantes. Esta práctica de la reflexión debe tomar una postura crítica, y se puede dar cuando el profesor da cuenta que es un actor importante y que influye en los estudiantes.</p> <p>Destacando la dimensión social de la enseñanza, según Davini, M (2015), por un lado en la mediación que se da entre el docente con sus colegas, para aquella reflexión sobre las prácticas y si es necesario modificarlas, como también se aprende en la misma interacción del docente con sus estudiantes. Por lo anteriormente dicho afirmo que es justo ésta parte de la enseñanza lo que a estos profesores del nivel secundario les faltaba, amplificar y resignificar la enseñanza, entenderla de otra forma.</p> <p>Y otros, aunque pocos, con los que la relación fue más flexible, dándose una suerte de confianza entre ambos que me hacían ganas de estar en la clase, recuerdo que llegaban y preguntaban al grupo qué habíamos hecho el fin de semana, como estábamos, y en el desarrollo de la clase nos hacían participar relacionándolo con algo cotidiano. Estando atentos a por si entendíamos. Ante esta última manera de relación, considero que se vincula con el enfoque terapeuta, ya que ponían más foco en nosotros, los estudiantes, interesándose por nuestra vida extra-escolar preocupados por si comprendíamos. Y si no buscaba la manera para que así</p>	<p>que me entusiasma o me interesa mucho, descuido detalles importantes y no planifico bien los pasos, las etapas del proceso de aprendizaje. Supongo que la culpa no está precisamente en el "equilibrio" entre los dos polos, sino en no saber bien todavía cómo manejar dicho equilibrio y en cómo sacarle provecho.</p> <p>"Basándome en el análisis de los cambios en mi estilo del aprendizaje y en la reflexión sobre la repercusión de estos cambios en mi modelo docente, continuaré con el análisis de este modelo centrándome ahora en los aspectos que necesitan ser mejorados y en los métodos cuya aplicación podría llevar hacia la mejora. Para ello, Me gustaría comenzar con los problemas más particulares para después ir ascendiendo hasta los más globales que no se refieren a estrategias de enseñanza concretas sino a la característica del modelo en general.</p> <p>"El primer problema que observo es mi tendencia a ofrecer abundantes explicaciones verbales y el uso bastante limitado del material visual en las clases. Para tratar de mantener el equilibrio entre la presentación verbal y no verbal, y no ir hacia ningún extremo, propongo el siguiente plan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • incorporar fotos, imágenes, diagramas y de esta forma reforzar la presentación de palabras; • usar películas, videos y dramatizaciones para ilustrar unidades con diálogos y con pronunciación. El segundo problema se subdivide en dos dificultades que a veces se me presentan durante el proceso de enseñanza: • excesiva atención a un aspecto particular del idioma (o al desarrollo de una de las destrezas) que, a su vez, lleva a la pérdida de la unidad como un todo o incluso del curso, rompe su estructura lógica y distrae del objetivo general; • Excesiva preocupación por el objetivo general, o por un tema que inspire mucho interés lo que me hace despreocuparme de los detalles importantes haciendo mi enseñanza mucho menos estructurada. <p>"Para evitar las dos posibles situaciones he elaborado la siguiente estrategia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • planificación obligatoria de todas las clases de acuerdo con los objetivos de cada unidad, del material ya estudiado y del que queda por estudiar en un plazo 			
--	---	--	--	--

<p>sea, guiándonos en ese proceso de construcción de conocimientos, destacando la dimensión humana en la enseñanza y los diferentes contextos. Desde la mirada de Flector Cerezo Huerta, un enfoque constructivista viendo al estudiante no como un ente pasivo, sino responsable de su propio aprendizaje, el cual él debe construir por sí mismo pero con la guía del docente.</p> <p>Otra de las cuestiones que destaco es haber compartido mi experiencia escolar, aquellos 14 años, con las mismas personas, encontrando sí algunos en el camino y a los que todavía frecuento. Por ello es que mi sexto año lo disfruté hasta el final y personalmente no quería que llegue el día de la colación, porque para mí representaba volver a cerrar una etapa, pero ésta vez sabiendo que lo que seguía, no iba a ser en compañía con mis amigos de jardín, con los que fuimos compartiendo momentos desde los 4 años, aunque también consciente de que de alguna u otra manera los iba a seguir viendo, admitir eso me costó bastante.</p> <p>Mi comienzo en la facultad fue algo más difícil que en las otras etapas, el alejarme de mi familia con la que soy muy apegada también costó, pero con el tiempo entendí que es parte de mi futuro, que es algo necesario formarse, a la vez me hizo valorar la profesión docente teniendo la gran responsabilidad de formar futuros ciudadanos, la importancia de que ellos puedan analizar y problematizar su entorno. Destaco también la idea de seguir capacitándonos una vez recibidos, no quedar suspendidos sólo en los conocimientos adquiridos en el nivel universitario, porque el mundo es cambiante y hay que tratar de ir a la par de esos cambios, ya que somos partes de los mismos, es necesario estudiarlos, entenderlos, poder comprenderlos y así luego poder transmitirlos.</p> <p>Para esto último tenemos a nuestra disposición una alta gama de recursos con el fin de "despertar" el interés y motivación en los estudiantes, poder relacionar un contenido puramente académico con problemas sociales de la realidad misma contextualizarlos y así poder guiarlos en el proceso de aprendizaje. Y en relación a lo anterior debemos habilitar las herramientas para hacer frente a los mismos desfases que se desarrollan en el aula, buscando alternativas y solucionarlos.</p>	<p>determinado según el plan de estudios en cuestión;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis posterior a cada clase basado en la reflexión sobre las actividades realizadas y en la continua corrección de los planes de acuerdo con las conclusiones sacadas de dicha reflexión. <p>El tercer problema pertenece ya a otro nivel; se trata de un problema del carácter más global: mi lenguaje como profesora que ya mencioné en la parte dedicada a mi experiencia escolar. El problema consiste en la Tendencia a exponer el material utilizando términos rebuscados y científicos, es decir, usando un lenguaje que a veces no es comprensible ni eficaz para alumnos con distinto rendimiento académico o con niveles lingüísticos distintos.</p> <p>"Para mejorar mi modo de presentación verbal del material, en otras palabras, para hacer mi lenguaje más universal y accesible propongo lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • parafrasear los términos, sustituirlos por las palabras comunes (neutrales) o descripciones (ya sea en la lengua que enseñé en ese momento, o en la lengua materna de los alumnos); • reforzar la teoría expuesta con varios ejemplos prácticos y manifiestos; • usar asociaciones y "líneas paralelas" entre los conceptos y nociones ya conocidos (probablemente de otro área) y los nuevos; • Construir frases más sencillas desde el punto de vista sintáctico, dar preferencia a las oraciones simples y hacer el uso de la parcelación sintáctica..." (Kostyuchek, 2009, págs. 82-84). 			
--	---	--	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2021.

Tabla 2. Matriz de Triangulación de Contenido (2)

DISCURSO VERBAL LLEVADO A TEXTO	DISCURSO TEÓRICO DE ESPECIALISTAS	DISCURSO DEL INVESTIGADOR (A)	SUB-CATEGORÍAS EMERGENTES	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>Docente 1:</p> <p>¿Qué características tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación inicial?</p> <p>La realización de las autobiografías en la formación inicial, en este caso particular en el Seminario de la Práctica Docente I, correspondiente a la carrera del Profesorado de Geografía, permiten recuperar las diversas experiencias que han tenido las/os estudiantes en las instituciones educativas; experiencias ya sean positivas o recuerdos de la escolaridad peyorativos. Por lo tanto, recuperar esos recuerdos desde la Formación Docente Inicial le permitirá al estudiante reflexionar sobre qué docente quiere ser y a su vez permite “reflexionar sobre esa práctica pedagógica” vivenciada como por ellos como estudiantes.</p> <p>¿Cuáles son los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los estudiantes en las narrativas autobiográficas?</p> <p>Generalmente, la mayoría de los grupos al momento de solicitarles las narrativas autobiográficas tienen un desconocimiento respecto a qué experiencias recuperar o cómo comenzar con su narración. Sin embargo, cuando se genera el espacio de diálogo e intercambio de ideas y experiencias, permite realizar algunos juicios de valor respecto a sus propias vivencias, ya que muchas veces “esos recuerdos” están en sus pensamientos como naturalizados o los consideran como experiencias cotidianas de la práctica docente. Sin embargo, al momento de indagar sobre ellas, surgen dudas, preguntas o rupturas de sus matrices.</p> <p>¿Qué relación se establece entre la narrativa autobiográfica como</p>	<p>“La escritura de las Autobiografías Escolares y su posterior categorización, reconstrucción y análisis permiten identificar en los/as futuros docentes, no sólo las tradiciones de formación, sino elementos fundantes que operan en forma inconsciente a la hora de la construcción concreta de la práctica en el aula. En ese sentido, 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; es decir, en el momento de realizar las prácticas áulicas, en obstáculos para la construcción de prácticas transformadoras. Esto, más allá de posicionarse desde el discurso y la programación metodológico – didáctica desde perspectivas críticas. En consecuencia, trabajar con este dispositivo en la etapa pos activa de la práctica, es decir, en la fase de reconstrucción crítica de lo acontecido en el aula, genera en los/as alumnos/as una instancia de perfeccionamiento. En la medida que, pueden desandar el camino para analizar cómo, muchas decisiones teóricas y metodológicas asumidas en el aula, distan de las posiciones pedagógico – didácticas, desde las cuales se han posicionado, a la hora de planificar su práctica de residencia Si bien la escritura de las biografías constituye una acción individual, la lectura y análisis de las mismas se genera en espacios colaborativos, permitiendo que las biografías se</p>	<p>Comprender por qué la escritura es un acto creador de sentido. Sobre esto, se afirma que, cuando la escritura sale de lo más profundo de las emociones, de los recuerdos, de las experiencias que han cobrado sentido en la vida de cada persona; de sus dudas, miedos, deseos, anhelos, e incluso de las ideas que se tiene sobre el futuro; la escritura refleja la propia vida. Escribir es hacer consciencia del rol que se ocupa en un determinado espacio, pues nace de acontecimientos cargados de sentido, trasladan a la mente a vivencias, que constituyen la fuente principal de inspiración, pues existen antes del proceso de escritura y nacen de la vida misma; de imágenes que, por alguna razón consciente o inconsciente, quedaron en la memoria y en algún momento determinado emergen a través de los relatos. Por eso, la memoria ocupa un lugar preponderante porque se compone por una realidad histórica y otra simbólica, de la cual emerge el lugar como espacio vivido y apropiado, que enlaza la experiencia con los sujetos, física, mental y figurativamente. Esto permite comprender la complejidad de las relaciones intersubjetivas cuando simbolizan experiencias, donde se considera a la memoria no sólo como un acto de grabar o describir lugares o acontecimientos, sino que representa la forma en la que cada recuerdo, lugar o acontecimiento cobra sentido, dado, especialmente, por la relación con otros. En</p>	<p>Experiencia pedagógica</p> <p>Prácticas institucionales.</p>	<p>Prácticas docentes.</p>

<p>dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas?</p> <p>En primer lugar, lo importante es que los estudiantes reconozcan las experiencias que tuvieron ellos a lo largo de su escolaridad o también en su recorrido por la facultad, con la finalidad de recuperar las mismas y trabajar desde la Formación Docente Inicial con ellas. Es aquí donde los estudiantes reconocen aquellas prácticas de enseñanza peyorativas y manifiestan "yo no quiero ser así cuando sea Profesora". Por lo tanto, este reconocimiento les permite pensar inmediatamente que quieren aprender otras formas de enseñanza diferentes a la que ellos tuvieron en su escolaridad como así también proponerles otras formas de aprendizaje a sus futuros alumnos.</p> <p>Por lo tanto, aquí juega un rol fundamental el equipo docente o el responsable de su formación docente inicial, ya que debe presentarles y construir "nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.</p> <p>¿Qué conocimientos relacionados con la formación docente utilizan los estudiantes al narrar sus experiencias pedagógicas en las autobiografías?</p> <p>Generalmente las/os estudiantes al momento de narrar sus autobiografías recuperan escasos conocimientos de su recorrido por la carrera de Formación Docente que están cursando, pero sí a lo largo de los últimos 7 años se observó un predominio de experiencias de la escuela secundaria.</p> <p>Si desde el Seminario de la Práctica Docente I miramos el recorrido académico de los/as estudiantes, hay algunos conocimientos vinculados a la "utilización de las estrategias didácticas", el modo de interacción verbal entre estudiantes y docentes", "los contenidos</p>	<p>conviertan en objeto de enseñanza en la formación de las/os futuras/os docentes" (Ardiles & César, 2016, pág. 6).</p>	<p>palabras la escritura es una reflexión sobre la condición humana en la que se da sentido al espacio, y desde la cual nuestra experiencia de los asuntos humanos viene a tomar la forma de narraciones que usamos para contar cosas sobre ellos; aquí se representa una construcción del pensamiento, una comprensión de la realidad, de las conquistas, de los fracasos, y de cómo estos tienen proyección a situaciones y acciones futuras. Ahora bien, antes de llegar al acto de escribir, el sujeto se aproxima a él a través de otra forma del lenguaje: el relato vuelve a valerse de la memoria, ya que "no es la fidelidad salvada de lo que nos brinda la realidad, lo que constituye un relato que es espejo de la misma, sino que es la utilización que hacemos del lenguaje, la que nos permite conformar los hechos y la experiencia y dotarlos de significados. Es la memoria aquella que da una percepción tanto de tiempo como de espacio, en relación con el pasado, en la que ineludiblemente surge la temporalidad del recuerdo- algo muy propio en el acto autobiográfico-, el cual en su carácter imaginario complejiza los datos fieles que aparentemente corresponderían a la autobiografía. Los recuerdos a los que se acude, son los recuerdos de las experiencias vividas por el sujeto mismo, de su vida misma, lo cual hace más significativo el acto de escribir; porque cuando</p>		
---	--	---	--	--

<p>geográficos que se enseñanza” y algunas ideas vinculadas a la función que le otorgan los docentes a sus planificaciones áulicas. Éstos son algunos ejemplos de las temáticas y/o conocimientos que los estudiantes recuperan de cierta manera de cátedras que han cursado anteriormente al Seminario en la carrera del Profesorado de Geografía.</p>		<p>la propia vida es una fuente de inspiración para escribir se trabaja con imaginación, intuición y una verdad aparente; cuando esto se consigue, entonces se logra la historia que uno quiere dar a conocer. Creo que eso es, en principio, la base de todo cuento, de toda historia que se quiere contar. Estos recuerdos se plasman en la escritura como espacio de recomposición del ser fragmentado por experiencias irrepetibles e irreductibles en la realidad.</p>		
<p>Docente 2:</p> <p>Preguntas: ¿Qué características tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas en la formación inicial? Las características que tiene la escritura de experiencias pedagógicas autobiográficas, están en general relacionadas con un formato cronológico de experiencias por parte del estudiante que escribe esa autobiografía, donde generalmente realiza descripciones acerca de algún docente, de las estrategias o modos de enseñar, y de la “marca” que le ha dejado. En general, como usamos este dispositivo al inicio de cuarto año de la carrera de Geografía, los estudiantes, futuros residentes, se animan a contar en esa narrativa, muchas experiencias, que no solamente tienen que ver con el paso por el sistema educativo, si no, también con experiencias en referencia a lo familiar, que han dejado alguna huella, que repercutía en el ámbito escolar.</p> <p>¿Cuáles son los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje de los estudiantes en las narrativas autobiográficas?</p> <p>Los procesos de objetivación de las matrices de aprendizaje que aparecen en las narrativas, tienden a cuestiones que se acercan a poder mirar desde otro lugarlas estrategias utilizadas por aquellos docentes que han dejado huellas, por citar ejemplos: la repetición de contenidos para aprobar un examen, la rigidez de algunos docentes en el ámbito del espacio del aula, etc. Es decir, en varias oportunidades los estudiantes del profesorado, al comentar</p>	<p>“Un docente se reconoce no como sujeto concluido, sino como un ser que va tomando forma alrededor de una serie de colisiones y tensiones dialécticas que entabla con un Otro. Reconoce su condición de ser fragmentado, sujeto de azares; no aparenta, seguridades inmóviles. Se resiste contra todo aquello que busca esquematizarlo o resumirlo de una vez por todas. No propende por realidades dadas y a históricas sino que se empeña, fruto de una mentalidad itinerante, en construir mundos distintos, incluyentes, provisionales y múltiples.</p> <p>“Los docentes que se han habituado a reflexionar en torno a sus propias prácticas de enseñanza no han sido ajenos a todo tipo de interrogantes, fruto de su conciencia de ser inacabado, que Smyth formula al interior de una institución de educativa: “¿qué es lo que hago? ¿Cuál es el sentido de lo que imparto? ¿Cómo llegué a ser de esta forma? ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?” Philip W. Jackson (2002), en su libro, Práctica de la enseñanza, anexa otra serie de preocupaciones que el docente se hace cuando la enseñanza está en marcha: “¿qué pasa en este instante dentro de la cabeza o la mente de las personas a quienes enseño? ¿Entienden? ¿Me siguen? ¿Han captado el tema? Y cuando la clase ya terminó, se hacen una serie paralela de preguntas: ¿entendieron? ¿Pudieron seguirme?” (p.83). Así pues, el docente, más allá de garantizar, mediante sus</p>	<p>El pasado, a todas estas, puede ser reconstruido desde el presente, por lo tanto, toda autobiografía pasa por la interpretación de los hechos narrados, los intereses a futuro y el estilo propio de cada persona, de su esencia, de sus recuerdos, de quien es y lo transmite al lector, quien se convierte en su nuevo propietario. Esto indica que autobiografía es, en buena parte, un reflejo de la memoria que pasa por la creación narrativa.</p> <p>Es decir, que no es la realidad en sí misma, pero sí, un reflejo de la experiencia vivida; aquella que es narrada y tiene la posibilidad de construir una idea de sociedad y de realidad que no es la que estamos viviendo, sino que es una realidad deseada; es decir, un horizonte de transformación hacia el que queremos llevar la vida.</p> <p>En su lucha contra el olvido, la memoria</p>	<p>Temporalidad del recuerdo</p>	

<p>esas experiencias, han dicho que, en ese momento, cuando eran niños o adolescentes, la maestra "sargento" y la que te hacía repetir de memoria, era la respetada, y hoy lo ven desde otra posición, entendiendo que no era más que miedo lo que tenían. Y que ellos quisieran alejarse de ese estilo, totalmente.</p> <p>¿Qué relación se establece entre la narrativa autobiográfica como dispositivo de enseñanza y la construcción de propuestas pedagógicas?</p> <p>Hay una vinculación interesante, entre lo que se describe en las narrativas, y las propuestas luego. O más bien, entre lo que se describe en la narrativa, y lo que sucede, por ejemplo, cuando los estudiantes desarrollan sus prácticas. No siempre, pero en oportunidades, han repetido aquello que criticaron. Lo interesante es que luego, en el espacio de intercambio de la experiencia de práctica, se pudo dialogar con los estudiantes, y trabajar sobre esas matrices, que tan arraigadas están a ellos, o más bien, a lo que tradicionalmente parece que un docente tendría que ser.</p> <p>Otra vinculación, se desarrolla entre esas narrativas y las propuestas pedagógicas de un equipo de cátedra. A través de esa narrativa, se pueden tomar decisiones, trazar objetivos, que den sentido, no solo a pensar la identidad de un estudiante, también a reorganizar contenidos que contribuyan a las experiencias de prácticas de los alumnos de un profesorado.</p> <p>¿Qué conocimientos relacionados con la formación docente utilizan los estudiantes al narrar sus experiencias pedagógicas en las autobiografías?</p> <p>Muchos, y más en un cuarto año. Ellos mismos, narran que, sin la lectura de ciertos autores o de experiencias propias en observaciones y prácticas, no podrían hacer</p>	<p>prácticas, resultados inmediatos y homogéneos, le apuesta, desde la incertidumbre, a acompañar y favorecer en sus estudiantes la concreción paulatina y libre de sus anhelos. Tan apropiadas aquí las palabras de P. Jackson (2002) cuando afirma en tal sentido que: "La enseñanza no tiene ningún producto visible, ningún objeto físico concreto que fabricar, reparar o considerar propio. Por lo tanto, a diferencia de los trabajadores de las ocupaciones mencionadas y de muchas otras, los docentes se enfrentan a una desventaja característica. Cuando su trabajo está terminado, no tienen nada tangible que exhibir como fruto de su labor; ni una sola pared de ladrillos, ni un cerebro libre de tumores, ni un motor bien afinado y ni siquiera un callejón limpio para señalar con orgullo como prueba de una tarea bien realizada...."</p> <p>"La autobiografía se vislumbra como aquella estrategia que facilita y promueve, en el docente, la reflexión cuidadosa, constante y organizada de sus hitos. En esos dos siglos, la autobiografía tomó conciencia de sí misma, de su autonomía y de su identidad. Diversas inquietudes surgieron a propósito de su definición, clasificación y la cultura en la que floreció. La inspiración religiosa la engalanó con todo su esplendor. Otros autores, entre los que se destaca Fernando Vázquez, vieron la posibilidad de impregnar a la autobiografía de un giro educativo.</p> <p>"... El término "autobiografía" es reciente, aún no tiene dos siglos de existencia –decía en la década de los 80–. Este autor indaga las condiciones culturales e históricas en las que ésta se desarrolló –más que las inquietudes individuales–. Posteriormente el énfasis cobró un tono humanista (Rousseau). La autobiografía se secularizó.</p>	<p>autobiográfica se convierte ella misma en una ficción, por lo que para un análisis textual no pueden existir criterios que distingan la realidad de la invención; en cuanto producto narrativo, todo texto autobiográfico es por sí mismo una historia ficticia. Toda autobiografía es una forma de ficción. En este punto, la narrativa es la forma que toma la autobiografía para ser contada y, aunque la narrativa puede ser oral, se privilegia la autobiografía como tipología textual escrita.</p> <p>De esta manera describe cómo la narrativa se constituye en un instrumento de liberación y reconocimiento. Enseña, además, cómo a través de la construcción de relatos se establece una conexión libre de estructuras y convenciones que da forma a 56 experiencias cotidianas; siendo parte de quien lo crea, de su historia, de su mundo, de sus vivencias, de la vida. Para Gottlob Frege citado por, la realidad narrativa, tiene sentido y referencia: el primero es connotativo; la segunda, denotativa, y es así como la ficción literaria le da sentido a las cosas que derivan de la narrativa, de la vida real y lleva a la creación de nuevos mundos, donde la ficción da forma a las cosas de ese mundo.</p> <p>Por un lado, la referencia está dada desde las mismas experiencias que atraviesan al sujeto en su cotidianidad, ya sean vivencias de la</p>		
--	---	--	--	--

<p>ese recorrido de la experiencia de vida, ya que, todo lo que desandan en esa autobiografía, está mirado con la lupa de un futuro docente. Por lo tanto, cada experiencia que van contando, la relacionan con diferentes cuestiones, a saber: Desde las teorías del aprendizaje identifican docentes conductistas o constructivistas; desde la teoría de la geografía, docentes positivistas o docentes críticos.</p> <p>Además, algo que han llegado a destacar, es que, dentro de la misma formación docente, algunos de sus formadores, se acercan a los modos de enseñar de sus docentes de primaria o secundaria, me refiero a que, se desarrolla contenido y más contenido, pero sin un intercambio con el estudiante, sin una construcción, sin el uso de recursos o estrategias renovadas, sino apelando a enseñanzas desde un formato totalmente conductista, donde la voz cantante, es la del monopolio del profesor. En este sentido, en la autobiografía, aparece justamente el conocimiento desde la formación docente, aplicado sobre esos mismos docentes que se lo han enseñado, destacando, en algunas oportunidades, la contradicción de los discursos. (Decime si esto se entiende Susana... Por ejemplo: Los estudiantes han comentado en sus autobiografías, que sus docentes de la facultad, son conductistas, la mayoría, no les importa su participación, o realizar intercambio de lo que se va abordando).</p>	<p>Finalmente dos características comunes de las autobiografías relucieron tras la mirada y manos experimentadas del fino escritor; la primera es que la autobiografía era una obra de la madurez, o de la vejez, y la segunda es que sus autores son conocidos por muchos antes de la publicación de la historia de sus vidas. Su objetivo tendió a recobrar el movimiento de la vida del sujeto..." (Lasso, 2015 , pág. 5).</p>	<p>escuela o la familia, por ejemplo. Por otro lado, estas experiencias están dotadas de sentido y se convierten en narraciones llenas de emociones, sentimientos y sensaciones, haciendo de la experiencia cotidiana, un texto simbólico, figurativo, poético, fantástico y especialmente subjetivo, a través de la escritura.</p>		
--	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia, 2021

Agradecimientos

- ✓ A la Universidad Nacional del Uruguay por el apoyo de esta propuesta y por el espacio de que me brindaron para seguir formándome.
- ✓ A la Carrera Profesorado de Geografía de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- ✓ A mis colegas del Trabajo de la Práctica del Profesorado de Geografía de la FHOCS de UDELAR.
- ✓ A los Estudiantes del Seminario de la Práctica Docente I del Profesorado de Geografía que con ellos aprendo siempre.
- ✓ A los directores de este proyecto, Alicia y Rodrigo que con tanta dedicación me acompañaron en el recorrido y condonaron la silibilidad del camino.
- ✓ A los integrantes del jurado que me acompañen en esta etapa de cierre profesional.
- ✓ A mi familia, mis hijos Mercedes y Nicolás por estar siempre a mi lado y a mi abo misa por permitirme ver la vida en una postal multicolor.
- ✓ A mis padres que confiaron en mí cuando estudiar fue una opción.