

## Entre el currículum prescripto, el vivido y el narrado. Saberes de la experiencia docente en la formación inicial desde coordenadas biográficas

Maria Florentina LAPADULA<sup>i</sup>

Jonathan AGUIRRE<sup>ii</sup>

Luis PORTA<sup>iii</sup>

### Resumen

El último diseño curricular para la formación inicial de las(os) docentes de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires (Argentina) es implementado a partir de 2008. Este artículo busca presentar cómo el documento prescripto por las autoridades educativas ha sido resignificado y contextualizado por las(os) docentes de Institutos Superiores de Formación docente. Para ello se pretende recuperar los saberes de la experiencia que las(os) docentes del campo de la práctica comparten en los microterritorios aúlicos con las(os) estudiantes del profesorado. La investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocioal. Las diversas etapas e instrumentos a utilizar serán entrelazadas desde el enfoque biográfico-narrativo

**Palabras clave:** currículum; formación docente; investigación biográfico-narrativa.

---

<sup>i</sup> Doctoranda Programa Doctorado educación - Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa (auto)biográfica y biográfica en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral CONICET, Argentina. Profesora Instituto Superior Formación docente 96. E-mail: [florentina.lapadula@gmail.com](mailto:florentina.lapadula@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1102-7586>.

<sup>ii</sup> Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina. E-mail: [aguirrejonathanmdp@gmail.com](mailto:aguirrejonathanmdp@gmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>.

<sup>iii</sup> Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades. de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina. E-mail: [luisporta510@gmail.com](mailto:luisporta510@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5828-8743>.

*Entre o currículo prescrito, o vivido e narrado. Saberes da experiência docente na formação inicial desde coordenadas biográficas*

### **Resumo**

*O último desenho curricular para a formação inicial de professores de ensino fundamental na província de Buenos Aires (Argentina) é implementado a partir de 2008. Este artigo procura apresentar como o documento prescrito pelas autoridades educacionais foi redefinido e contextualizado pelos Institutos de Formação de Professores. Para isso, pretende-se recuperar os saberes da experiência que os professores dos estágios compartilham nos microterritórios da sala de aula com as(os) estudantes. A pesquisa assume uma abordagem epistêmico-metodológica interpretativa, qualitativa e microssocial. As várias etapas e instrumentos a serem utilizados serão entrelaçados a partir da abordagem biográfico-narrativa.*

**Palavras-chave:** currículo; formação de professores; pesquisa biográfico-narrativa.

*Between the prescribed curriculum, the lived and narrated. Knowledge of the teaching experience in initial training from biographical coordinates*

### **Summary**

*The latest curricular design for the initial training of primary education teachers in the province of Buenos Aires (Argentina) is implemented from 2008. This article seeks to present how the document prescribed by the educational authorities has been redefined and contextualized. by the teachers of Higher Institutes of Teacher Training. For this, it is intended to recover the knowledge of the experience that the teachers of the field of practice share in the classroom micro-territories with the student teachers. The research assumes an interpretive, qualitative and microsocial epistemic-methodological approach. The various stages and instruments to be used will be interwoven from the biographical-narrative approach.*

**Keywords:** curriculum; teacher training; biographical-narrative research.

## **1 INTRODUCCIÓN**

El curriculum desde una posición crítica puede ser entendido como una construcción social (De Alba, 1995; Goodson, 1995; Feldman, 1994; Grinberg & Levy, 2009; Goodson & Petrucci, 2020), ligada a diferentes intereses y necesidades de la sociedad, en el marco de un contexto histórico, económico, político y cultural determinado. Estos diferentes intereses, muchas veces contradictorios, entran en pugna tanto en la construcción como en el desarrollo del curriculum, lo que genera procesos de negociación, imposición y resistencia entre las partes (De Alba, 1995). Para Alicia De Alba (1995) el curriculum es una propuesta político-

educativa, determinada y estructurada por diversos sujetos en un contexto social particular, que se construye en diferentes niveles. A nivel local las(os) docentes y estudiantes son quienes se apropian del mismo y lo recontextualizan (Lopes et al., 2013), produciéndose procesos de traducción (Ball, 2002) y contextualización de las políticas curriculares en un nivel micro (Morelli & Iturbe, 2018).

En la actualidad los diseños curriculares vigentes para la formación inicial de profesoras(es) para la Educación Primaria son resultado de un movimiento general de reformas que introdujeron modificaciones importantes en todos los componentes de la formación, siendo uno de ellos los cambios curriculares en la formación de docentes de todos los niveles (Alliaud & Feeney, 2014). El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires, sancionado en 2007 e implementado en 2008 se encuentra en el marco de transformaciones en las políticas educativas instituidas desde el cambio de gobierno de 2003.

La propuesta establecida a través de este cambio curricular, produjo transformaciones en diversas dimensiones institucionales, no sólo siendo un cambio en el diseño curricular, escrito y enseñado, sino también un cambio sociocultural profundo, instaurando modificaciones de la estructura organizacional y de la mentalidad de las personas intervinientes (Camilloni, 2001). Es por esto que el cambio curricular se verá reflejado no solo en el curriculum prescripto sino en cada uno de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de resignificación curricular en la práctica cotidiana (Goodson, 2000; Camilloni, 2001). En este sentido este trabajo tiene el objetivo de recuperar, desde las voces de las(os) profesoras(es) del campo de la práctica, cuáles son los saberes de su experiencia individual y colectiva que comparten con las(os) futuras (os) profesoras(res) de Educación primaria en la ciudad de La Plata (Argentina)

## 2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E INSTRUMENTALES

Se desenvolverá desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo (Bogdan e Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2012), que privilegia la profundidad en el estudio de los fenómenos sociales. Desde las metodologías de la investigación cualitativa, centramos nuestra

atención en la investigación biográfico- narrativa. Connelly y Clandinin (2008, p. 385) definirán la narrativa como una metodología de investigación, explicándola como el “(...) estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro”. Esta se inscribe dentro del giro hermenéutico que se da en el siglo XX (Bolívar, 2002) el cual busca acceder a la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales por medio de los significados de los sujetos participantes. En este camino, se desecha el propósito de universalidad y objetividad, y la utilización de un único método con el que se pretendía llegar a este resultado (Yedaide, 2020). Los grandes relatos postulados como verdades hegemónicas pierden protagonismo y se abre camino para la recuperación de microhistorias, que rescatan la polifonía de voces en los relatos narrados (Yedaide, Álvarez & Porta, 2015), en una historia siempre en tránsito (Lacrapa, 2006).

De este modo se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, revestidas en una narración, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalo et. al, 2016). Un relato de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Connelly & Clandinin, 1995; McEwan & Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta & Yedaide, 2014; De Souza, 2021). La investigación biográfica-narrativa se puede entender como “una voz en la búsqueda de otra voz” (Arnaus, 1995, p. 70). Una otra forma de implicarse sensiblemente en la realidad, co-construyendo nuevas experiencias de vida, con sus tensiones, contradicciones y encuentros, que intervienen en la configuran las identidades de los sujetos (Passeggi, 2020; Porta, 2021).

En el campo educativo, desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, entendiendo que esta puede ser un aporte para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2008), como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Se establece sobre la necesidad de transformación de los modos de investigar el campo educativo, debido al giro en la forma de comprender los fenómenos sociales y como consecuencia de ello en la búsqueda de la recuperación de la voz de los (as) docentes, muchas veces silenciada o expropiada (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). En este sentido se propuso otra forma de

hacer investigación con metodologías que entendieran a los(as) profesores como sujetos y no objetos de la misma, y que buscaran reconstruir sus experiencias de vida como constituyentes de la práctica docente. Definiéndola en algunos casos, no sólo como una metodología sino como un enfoque (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Fernández Cruz, 2010; Bolívar & Segovia, 2018; Passeggi, 2020), para interpretar los significados y sentidos dados por los(as) docentes a sus experiencias personales y profesionales, y como una forma de reflexionar y transmitir una pluralidad de prácticas educativas y formativas (Fernández Cruz, 2010).



**Figura 1** - Todo recuerdo es presente  
Fonte: Barbeito, 2020.

En Argentina el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, ha desarrollado una variedad de proyectos<sup>1</sup> desde la investigación biográfico-narrativa desde una perspectiva decolonial (Porta & Yedaide, 2014; Yedaide, 2020; Porta, 2021). Esta comunidad científica resalta el potencial de esta para la recuperación de otro tipo de saber, que “(...) desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica” (Porta & Yedaide, 2014, p.

1), desde la descomposición de formas normalizadas, posibilitando que se construya una ciencia propia a través de lazos sur-sur (Rivera Cusicanqui, 2010).

En el marco de este grupo es que se desarrolla este artículo que se organizó en dos etapas articuladas de forma espiralada: una que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) y otra en la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes que se desempeñan en el en dos institutos de formación docente de la ciudad de La Plata, responsables de campo de la práctica. En la primera etapa, de investigación documental, partiremos de entender que los documentos son un producto humano, que representan la cultura material siendo soporte de la práctica. Para leer estos documentos se tendrá en cuenta las interrelaciones entre las normas y las prácticas educativas (Rockwell, 2009). Se analizaron distintas fuentes documentales: el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria y una muestra de programas representativos de los cuatro campos de formación que componen el Diseño Curricular provincial (2008) y, en particular, del campo de la práctica. En la segunda etapa, indagamos en los procesos de construcción curricular llevada adelante por los(as) profesores(as) de las instituciones seleccionadas para la investigación. Este enfoque tiene en cuenta las dimensiones espaciales, temporales y de sociabilidad del sujeto en sus aspectos emocionales, profesionales, institucionales y de los acontecimientos macrosociales (Connelly & Clandinin, 1995; McEwan & Egan, 1998; Nóvoa, 1988; Suárez, 2007, 2017, 2021; Porta, 2021; Aguirre, 2022). Desde esta perspectiva, se realizaron entrevistas biográfico-narrativas (Delory-Momberger, 2014) a docentes responsables del Campo de la práctica de los diferentes años del Profesorado de Educación Primaria, teniendo como referencia que este campo es definido como el eje transversal de la carrera.

### **3 LAS POLÍTICAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE**

La escuela moderna surge como una invención humana que construyó bajo el propósito de educar a los (as) niños (as). Pineau (2001) afirma que la constitución de la misma se gestó apoyada en el ensamble de algunas piezas que hicieron posible su consolidación. Una de estas piezas fue que la escuela se constituyó como forma hegemónica y

canónica de la educación, es decir que a partir de luchas y negociaciones se desplazaron otras formas educativas y de alfabetización. El Estado fue quien se hizo cargo de sostener este artefacto, en el caso argentino la garantizó a través de la promulgación de la Ley 1420 (1884), que determinó la educación como obligatoria, laica y gratuita, con el fin de incorporar a los individuos al mundo social y conformar una identidad nacional (Puiggrós, 2012). Así la institución escolar se transformó en la estrategia central y única para llevar a cabo la formación de los(as) infantes.

Relacionada con esta pieza se amalgama otra, la formación de un cuerpo de expertos (as), es decir que se constituye un grupo de personas interesadas y especializadas en la formación de los sujetos (Pineau, 2001). Se crea la figura del docente respaldada por una titulación y credenciales determinantes para poder desempeñarse como tal, y que lo transformaba en un (a) portador(a) del monopolio de saberes pedagógicos instaurados como válidos. Para la obtención de la misma se instituyen escuelas que dictaran carreras docentes (Birgin, 1999; Puiggrós, 2012). Es decir que desde los inicios de la consolidación de la escuela moderna y la organización del sistema educativo ha existido una preocupación la formación de los (as) docentes, que ha sido canalizada a través de la gestión de políticas públicas destinadas a la formación inicial de maestros (as) para el nivel primario (Alliaud, 2007).

A partir de 2003 se retoman cuestionamientos históricamente dirigidos hacia las políticas sobre la formación docente y que se habían visto profundizados por las medidas llevadas a cabo durante los 90, que habían tenido como consecuencia la profundización de la desigualdad social y la fragmentación del sistema educativo (Alliaud & Feeney, 2014).

Como primera medida para re pensar las decisiones a tomar, se solicitó la confección de un diagnóstico realizado por equipo convocados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y sistematizada en la Resolución nº 251/05 y una investigación desarrollada por un equipo dirigido por Cristina Davini, que dio como resultado un informe publicado en el año 2005 (Morelli & Iturbe, 2018).

Frente a estas es que proponen la creación de un organismo desconcentrado que tenga la función de pensar, desarrollar y evaluar políticas relacionados con este nivel del sistema educativo, recomendando que este forme parte del Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología. En este mismo informe se estipulan las tareas a desarrollar, por parte del mismo, como: la ampliación de los vínculos entre las instituciones de educación superior terciaria, donde se lleva a cabo, con las universidades y las escuelas de diferentes niveles; el desarrollo de programas de formación continua; el fortalecimiento de tareas de investigación; el análisis y establecimiento de un marco normativo tanto para la formación inicial como continua; la producción de políticas curriculares; la cooperación internacional; y el monitoreo de las actividades propuestas.

Así en el año 2007 se crea y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el cual según diferentes autoras será una instancia para la jerarquización e integración de la formación docente en el país (Alliaud & Feeney, 2014; Molinari & Cappellacci, 2021). Por medio de esta política se busca romper con la fragmentación de este sistema y se proyecta la nacionalización de ciertos aspectos que lo constituyen (Terigi, 2016). Según Birgin (2016) esta institución restituye el lugar de lo pedagógico y pone en agenda diferentes temáticas como género y diversidad, pedagogía de la memoria, Derechos Humanos, entre otros. Este entramado permitió, a través de las diferentes líneas de trabajo, la apertura a la reflexión en un sentido político, ético y pedagógico de la formación docente proyectando cambios tanto en lo institucional como en lo curricular (Piovani, 2018).

El INFoD a través de la Resolución 24/07 aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto la regulación curricular de los 90. En la búsqueda de superar uno de los puntos expuestos en los diagnósticos presentados en 2005, la fragmentación, se presentan estos lineamientos que pretenden introducir una nueva lógica centrada en la conformación de un sistema de formación docente a nivel nacional. En este sentido se propone que las diferentes provincias sostengan como marco de sus nuevos diseños curriculares a este, proponiéndose una titulación con validez en todo el territorio Argentino para ejercer la profesión docente en ocho modalidades<sup>2</sup>. Y define que:

La formación docente inicial prepara para el ejercicio de la docencia, un trabajo profesional que tiene efectos sustantivos, tanto en los procesos educativos como en los resultados de la enseñanza, en tanto facilita las posibilidades de desarrollo de los alumnos y genera condiciones para la concreción efectiva del derecho a la educación. Pero para ello, requiere y reclama asumir el compromiso por garantizar el derecho que

todas las personas tienen de aprender y la confianza en las posibilidades de los que aprenden como una condición básica para el desarrollo de la educación y de la enseñanza en las escuelas. Los diseños y desarrollos curriculares que se organicen para la formación inicial, deberán considerar estos valores básicos en los procesos y resultados de la formación. Asimismo, deberán considerarlos para la propia formación de los estudiantes en las distintas carreras de profesorado (Ministerio de Educación, 2007, p. 13).

Desde esta conceptualización se proponen tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinaria, 2017). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.

Se proponen una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas distribuida en cuatro años. Recomendándose un porcentaje entre el 25-35 % para el campo de la formación general, en donde se pretende que los/as estudiantes construyan los fundamentos de la profesión. Entre un 50-60% destinado al campo de la formación disciplinar, buscando revalorizar y apropiarse de los contenidos particulares de la enseñanza, centrados en disciplinas específicas, didácticas y los sujetos del aprendizaje. El campo de la práctica entre un 15-25%, siendo este el eje vertebrador que configura la carrera y tiene como objetivo el acercamiento progresivo a una diversidad de espacios educativos en donde podrán vivenciar experiencias desde la praxis pedagógica para la acción profesional a través de proyectos que vinculen los institutos de formación docente con las instituciones escolares.

Las políticas en las que se comenzó a enmarcar la formación docente buscaron la jerarquización de las carreras de los profesorado (Molinari & Cappellacci, 2021) y la construcción de puntos comunes a nivel nacional (Terigi, 2016) para la educación común así como para la de nivel superior, organizadas bajo el binomio igualdad e inclusión educativa (Birgin & De Marco, 2021).

## 4 EL CAMPO DE LA PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución 3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, sin embargo el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes que el nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de educación y el INFoD (Insaurralde & Agüero, 2009). Este explicita en sus primeras páginas que:

Si la educación pública fue una de las políticas culturales centrales en la etapa de la organización nacional y en los tiempos posteriores, hoy el docente es un actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y a la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos (Ministerio de Educación, 2007, p. 13).

Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos.

En particular el campo de la práctica se presenta como eje transversal donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos, siendo este un espacio de formación (Litwin, 2016). En este sentido el diseño comparte la posición de autoras como Davini (2015) quien sostiene que las prácticas docentes, en diferentes espacios socioeducativos, durante la formación inicial movilizan conocimientos de los otros campos curriculares y a la vez son fuente de conocimientos; siendo una práctica social compleja (Davini, 1995; Diker & Terigi, 1997, Aguerrondo, 2006; Tenti Fanfani, 2006; Sanjurjo, 2009)

y profesional en donde se desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión (Braslavsky & Birgin, 1992; Davini, 2015).

El diseño curricular presenta al campo de la práctica se entiende como un objeto de transformación y está dividido en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario. Este campo se desarrolla en los cuatro años buscando (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos. Se busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como co-formadores de las(os) futuras(os) profesoras(es) de Educación primaria.

En el primer año el eje central será la *ciudad educadora*, se busca fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político-pedagógica de la educación popular. En el segundo año el eje será el *espacio escolar y realidad educativa*, se abordará a través del ingreso a espacios (diversos) de la educación formal para analizar la institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. En el tercer año el eje es la *relación educativa*, este año las(os) estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo aúlico y las decisiones tomadas por las(os) docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso. En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el *posicionamiento docente* y con este la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario.

Si bien nos parece importante recuperar lo normado por el Diseño curricular del Profesorado de educación primaria (2008) coincidimos con Contreras (2021, p. 663) cuando afirma que “Reducir el currículum a la prescripción y al plan deja por el camino, invisibilizadas, muchas experiencias y significados respecto a lo que realmente se enseña y se aprende”. Por lo que la intención de este trabajo está en recuperar los saberes de la

experiencia de las(os) docentes del campo de la práctica que son compartidos en los microterritorios aúlicos con las(os) estudiantes del profesorado.

## 5 LOS SABERES DE LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL

Según Tardif (2004) el saber docente es plural, estratégico y está desvalorizado. Plural ya que se compone de una diversidad de saberes que se construyen a través de diferentes fuentes. A su vez es un saber desvalorizado, la jerarquización de los saberes construidos las (os) docentes está basado en una división muy profunda entre estos dos grupos, la comunidad científica definida como productora de conocimiento, y la comunidad docente como transmisora del mismo, reduciéndose muchas veces a una capacidad técnica de reproducir los conocimientos elaborados en otros ámbitos. Esta relación permeada por una matriz moderna, colonial y positivista, ha establecido desde la primera cuáles son los conocimientos válidos, cómo estos se producen y bajo qué reglas, imponiendo una forma única y universal de hacer ciencia. Esta fragmentación y oposición no permite valorar los saberes construidos por las(os) profesoras(es), más allá que ambos tengan una función socialmente estratégica.

Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2004, p. 36).

Estos cuatro saberes expuestos son definidos como los saberes de la formación profesional, que son aquellos que pueden ser denominados como pedagógicos, transmitidos por las instituciones de educación superior. También existen los saberes disciplinares, que corresponden a los diferentes campos de conocimiento y también son aprendidos en la formación inicial y continua. Los saberes curriculares, estos incluyen la síntesis de elementos culturales que se presentan en los diseños curriculares. Por último, explicita la producción de saberes experienciales, que son aquellos que se construyen en el trabajo cotidiano en los espacios educativos, que pretenden comprender y dominar la práctica docente. Será en estos

últimos que focalizaremos, ampliando la definición sobre los mismos Tardif (2004, p. 49) afirma:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas suas dimensões.

Alliaud (2017) propone que los saberes de la experiencia sean parte de la propuesta formativa de los(as) docentes, dando lugar a su recuperación y socialización. Crear espacios para narrarlas y así reflexionar sobre ellas, para convocar y provocar a otros(as) en la (re) creación de ideas y prácticas.

## **6 LAS VOCES EXPERIENCIALES DE LAS(OS) DOCENTES DE CAMPO DE LA PRÁCTICA**

El los relatos contruidos de forma oral por las(os) docentes entrevistadas se presenta qué les parece importante compartir de su experiencia individual y colectiva con los(as) estudiantes del profesorado en el momento en qué están cursando el campo de la práctica, pensado en su futuro como profesionales de la enseñanza, como pedagogas(os) y como trabajadoras(es) de la cultura.

Entrelazando su vida personal con la profesional surge la intención de transmitir saberes relacionados a la docencia como trabajo colectivo; a las formas de ser y hacer docencia; a sus trayectorias estudiantiles y profesionales; y a cuestiones de índole administrativo y burocrático relacionados a la docencia como espacio laboral.

En la gran parte de los relatos surge la intención de comunicarles y representarles a las(os) estudiantes la necesidad del trabajo con otras(os), así una profesora relata *“para mí, me parece, a ninguna escuela la salva La directora o La maestra. La escuela funciona porque hay un conjunto de personas que pueden colaborativamente traccionar para que esto*

*funcione” (ED N°3, Silvania, Mayo 2022), y como afirma Vaillant (2016) el trabajo docente es colectivo y debemos tomar conciencia de ello. Y en este sentido Daniela apuesta a dejar los discursos individualistas y técnicos que han impregnado la terea docente para re(pensarla), “Poder generar dentro de las instituciones colectivos docentes que puedan ir transitando e ir pensando esas enseñanzas y aprendizajes que se van logrando” (ED N° 1, Daniela, Abril 2022). Y en la búsqueda por formar estos espacios de cooperación Susana profundiza y define que*

*la docencia es un trabajo colaborativo, que se piensen siempre trabajando con otros. Y no en el sentido romántico de la cuestión, ni idílico sino en el sentido de que es una cosa esforzada, que tiene que ser elaborada, trabajada, prevista. Hay que construir lazos que no surgen espontáneamente, hay que ser empático, y eso es un trabajo sobre uno mismo también (ED N° 5, Susana, Junio, 2022).*

A esto Daniela suma que es necesario

*La apertura a la escucha, a que si no te va bien o necesitas una mano, que la sepas pedir, que te sepan escuchar, vos también saber escuchar al otro cuando necesita una mano, ser compañero y compañera. Y en lo posible si se pueden armar esos colectivos docentes en las escuelas, y que todos vayan en post de una mejor educación (ED N° 1, Daniela, Abril 2022).*

Desde allí podemos pensar en las instituciones educativas como proyectos político-pedagógicos entramados en contextos más amplios y complejos que para desarrollarse prepondera el trabajo colectivo. Un trabajo que en el encuentro con otras(os) pone de manifiesto luchas, debates, re(conocimientos) y búsqueda de consensos con la finalidad de mejorar la educación y garantizarla como derecho (Pineau, 2008).

En este trabajo colectivo e individual es que las(os) docentes formadores buscan recuperar alguna de las virtudes de un(a) educador(a) que enuncia Freire (1989), una de ellas la coherencia entre el discurso y la práctica, siendo una de las más difíciles de sostener, proponiendo la vigilancia constante para reducir la distancia entre estos. En este sentido Flavia nos propone una forma de transmitir y aprender sobre ese saber, “Yo aprendí un trabajo colaborativo participando de trabajo colaborativo, en la escuela era de esa manera,

*pero no había otra opción, entonces me parece que una lo aprende participando de esos espacios, no solamente a nivel enunciativo” (ED N° 7, Flavia, Julio 2022).*

Este enunciado también nos permite pensar sobre otros de los saberes de la experiencia transmitido que tienen que ver con las formas de ser y hacer docencia, una profesora en su relato explicita que

*Bueno yo apuesto, mi militancia en este espacio, apuesto a que sean mejores que yo, que los estudiantes puedan hacer lo que yo no pude hacer. Y en ese sentido yo mi vínculo con los otros que se están formando como docentes, en este pasaje. Y después otra cosa que hago es mostrar mis decisiones, compartir mis decisiones. Entonces cuando hablamos de ciertas cuestiones, a los alumnos de herramientas: yo pensé esto y los pensé así desde esta lógica. Trato de ponerme como ejemplo, no a seguir sino para que vean que uno también se encuentra ante ciertos dilemas, o cómo resuelve, o como piensa. A veces les cuento cómo planifico por ejemplo, qué cosas hago materialmente para hacer el trabajo, tarea que vinculo a la creación y a la cual le dedico mucho tiempo, a veces soy medio obsesiva (ED N°6, Gabriela, Junio 2022).*

En este sentido de pasaje es que podemos retomar lo propuesto por Edelstein (2003) y entender que en la complejidad del campo de la práctica es necesario posicionarse ética, política y pedagógicamente (Edelstein, 2003).

Relacionado con esto Silvania enuncia

*somos muy enérgicas, muy enfáticas, que te llevamos puesto, que marcamos el ritmos, que tenemos modos muy particulares de trabajar. Yo calculo que algo de todo eso los chicos lo capturan. Se deben llevar, como de todo docente que transita por la vida de los otros. Yo sospecho que de campo se llevan mucho de esto (ED N° 3, Silvania, Mayo 2022).*

En los relatos de estas docentes podemos ver cómo en el trabajo de transferir el trabajo docente se comparte un estilo, con todas sus encrucijadas, con sus aciertos y desaciertos, con las preguntas y reflexiones que surgen bajo el deseo de saber (Zelmanovich, 2012)

Estas formas de ser y hacer docencia están ancladas en las trayectorias laborales de las(os) docentes pero también en las estudiantiles, entendiendo a la formación como un recorrido personal en el que se entrelaza pasado, presente y futuro, un trayecto en el que

diferentes experiencias van formando al sujeto y reflexionando sobre ellas (Ferry, 1997). Una profesora nos dice

*cuando conversamos con las chicas en cuanto a las trayectorias a veces les sirve saber que yo me recibí de grande, y que empecé a trabajar de grande y que estoy muy contenta con lo que hago y que digamos nunca es tarde. Una a veces tiene dificultades, pero si es una meta que uno quiere alcanzar siempre se puede, no hay que tener miedo en ese sentido. Y bueno entender que no es lo ideal, pero todas las realidades son diferentes y no hay porqué encasillar, si no te recibiste a tal edad ya está” (ED N° 8, Julio 2022).*

En este sentido se rescata la importancia de conocer las trayectorias estudiantiles reales (Terigi, 2007), reflejadas en las historias de vida de las(os) profesores(as) haciendo eje en la diversidad de las mismas.

A su vez presentan sus trayectorias laborales entramadas por sus vidas personales, Guillermo compara la vida docente con la de un deportista y dice

*Básicamente en términos laborales pensar la carrera docente como la carrera de los deportistas, acá en un momento te tenés que retirar o te dedicás a otra función. Porque también eso en la carrera docente, los distintos puestos que podés tener, eso lo laburo. Que tiene que ver con mi trayectoria de vida que la pongo ahí. Son como distintas dimensiones que pongo ahí, porqué elijo algo que me identifica qué es lo que me gusta de esto (ED N° 2, Guillermo, Mayo 2022).*

Y en esta maraña entre la profesión, la vida y el deseo es que una profesora explicita *Bueno yo soy una absoluta agradecida del sistema educativo, yo siempre lo que les digo es que por todos los niveles que pasé, que pasé por el nivel inicial, primaria, secundaria y superior, que todos tienen su encanto y su desafío. Y que han elegido una carrera maravillosa, que les va a aportar muchísimo no solo a nivel profesional sino a nivel personal también. Y que sigan explorando y buscando cuál es el lugar dentro de lo que es el sistema educativo que es amplio y nos aporta un montón de espacios posibles. El lugar que verdaderamente las haga felices, porque es ahí justamente donde van a poder, las haga felices en el sentido de profesionales plenas. Y que eso les permita transitar todos los años que tenemos que transitar, laborales, no*

*sólo creciendo de manera individual y personal, sino aportando lo mejor y lo más valioso que tenemos al otro. Porque bueno enseñar tiene que ver con un acto de generosidad absoluta y desde un lugar profesional. Así que yo desde mi lugar les planteo eso, que yo me siento feliz y apasionada, y con un alto deseo de hacer lo que hago (ED N°9, Agosto, 2022).*

En sus trayectorias laborales se rescata la importancia del deseo y la pasión que educa (Porta, 2013), en la búsqueda por compartir sus motivaciones, convocar e inspirar a los(as) estudiantes que transitan la formación inicial docente (Porta & Martinez, 2015).

En los relatos se apuesta a la formación continua como parte del proceso comprendido tanto por la formación inicial de los profesorados, como por la formación entramada en el ejercicio profesional, no cómo una “varita mágica” que solucionará problemáticas educativas (Birgin, 2012), sino cómo una parte fundamental del trabajo docente para la construcción de saberes pedagógicos y didácticos. Así una docente explica que continuamente los incita a “*ser inquietos, del leer, del estudiar, de seguir formándose, de esto que tiene que ver con la formación permanente*” (ED N° 7, Flavia, Julio 2022).

En cuanto a lo administrativo en estos espacios, desde los primeros años a los últimos, se comparte saberes de la experiencia en relación a cómo acceder y permanecer en los puestos laborales. Esta relación y tensión entre educación y mercado (Duhalde, 2021) ha ido cambiando a lo largo de la historia de la educación, y el trabajo docente se ha visto permeado por nuevas regulaciones determinado por el contexto económico y político del país y el mundo (Birgin, 1999). Si bien ha habido transformaciones este sigue siendo monopolizado por el Estado y regulado por el Estatuto docente de la Provincia de Buenos aires (Ley 10579) que fue sancionada en el año 1987 y la Ley N° 13.522 del año 2006 que establece la Paritaria Provincial Docente, que permiten el ingreso a la docencia y la permanencia en los puestos de trabajo según el escalafón. En este sentido Guillermo explicita que es importante

*parece una cuestión menor pero todo lo que tiene que ver con el acceso y permanencia a los puestos de trabajo, no es una cuestión fácil de aprender y esa es otra cuestión de práctica, pero de práctica socio laboral. Que obviamente estás en un sistema muy excluyente, que te desanima en un montón de cosas, que te retacea información, entonces cómo funcionan esas prácticas. Y eso es algo que pasa en otros*

*lados, no solamente en primaria. Y además que es algo que a la gente le importa, como permanecer en el puesto de laburo (ED N° 2, Guillermo, Mayo 2022).*

Entre la posibilidad de permanecer en un trabajo estable con beneficios laborales y sociales, y el laberinto burocrático para ingresar y sostenerse en él, Flavia advierte que “Nosotros lo que hablamos siempre con nuestros estudiantes es desde lo individual tratar que el sistema no te chupe, no te absorba” (ED N° 7, Flavia, Julio 2022). Frente un mercado permeado por la intensificación laboral, la flexibilización, el pluriempleo que tiene efectos sobre las prácticas pedagógicas en los cotidianos de las instituciones educativas (Birgin, 1999).

Tal vez en las palabras de una docente esté una síntesis de lo que venimos relatando “lo que trato de compartir en lo cotidiano, lo que me parece que al otro puede ser un gesto que lo ayude a su formación” (ED N° 6, Gabriela, Junio 2022). Y en esos gestos es que cada docente abre su mundo para compartirlo con las(os) estudiantes, futuros(as) docente. En búsqueda de promover una formación política, crítica, sensible, humana, ética y reflexiva (De Oliveira Alves, Venas & Da Franca Soares, 2021).



**Figura 2 - Abrazo**  
Fonte: Tripodi, 2015.

## 7 CONCLUSIONES

En el recorrer de este artículo buscamos (re) conocer cómo el Diseño curricular prescrito para el Profesorado de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires en 2008

fue resignificado por los(as) profesores. Una política curricular que se enmarca en un entramado de reformas que buscan nacionalizar y jerarquizar la formación docente, garantizando el derecho a la educación superior.

La escucha de la voz de las(os) docentes de campo de la práctica de dos Institutos de formación docente de La Plata nos permitió reflexionar sobre los saberes experienciales que son compartidos en el curriculum vivido en los microterritorios aúlicos. Barco (2008, p. 20) explicita que

(...) el curriculum vivido y actuado como realidad cotidiana el que va trazando el revés de la trama de todo plan de estudio, un revés mucho más dinámico y rico que lo que el documento escrito es, un revés que señala la dirección de un proceso permanente de construcción curricular.

Desde los aportes del enfoque biográfico narrativo pudimos hacer foco en el curriculum narrado y así conocer que los(as) docentes comparten formas de ser y hacer docencia con los(as) estudiantes, donde ponen en juego una pluralidad de saberes como los disciplinares, los curriculares, los de la formación profesional y los experienciales. En estos últimos nos centramos y vislumbramos que en estos entrelazan la teoría y la práctica; la biografía personal y escolar; la política y educación (Menghini & Negrín, 2008). Las (os) profesores relatan que la construcción de saberes pedagógicos se lleva a cabo a partir de la reflexión crítica sobre los procesos que se generan en los espacios educativos formales y más allá de la escuela. Y que continuamente buscan compartir esta forma propia y colectiva, desde los horizontes formativos prescriptos, es decir para que los futuros(as) profesores(as) puedan desarrollarse como profesionales de la enseñanza, como pedagogos(as) y como trabajadores de la cultura. Pero los saberes que son compartidos no sólo se centran en el oficio docente dentro de las aulas e instituciones, sino que se da un lugar para pensar a la figura de las(os) profesores(as) dentro de un mercado laboral con sus propias reglas, que es necesario conocer para acceder y permanecer en los puestos de trabajo.

A partir de estos encuentros surgen nuevas preguntas como: ¿Cómo es la experiencia en de las (os) docentes en la resignificación del Diseño Curricular?, ¿Cómo se relacionan la propuesta pedagógica desarrollada con los horizontes formativos propuestos?, ¿Cómo se traduce en el cotidiano el campo de la práctica como eje transversal?, ¿Cómo el Diseño

Curricular se reestructuró durante la pandemia?, ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Indagaciones que seguirán orientando las reflexiones sobre la formación docente, desde las voces de los(as) profesores (as) de la formación.

Este escrito compuesto por una pluralidad de voces pedagógicas desde el Sur, buscó dejar años de políticas tecnocráticas que han limitado la mirada sobre tarea docente definiéndola como la implementación de técnicas creadas por otros (as). Para hacernos cargo del poder que tenemos al producir saberes pedagógicos y la importancia y urgencia de compartirlos y democratizarlos. Con el fin de contribuir a la producción de una historia de la educación contrahegemónica (Suárez, 2021), que abarca una diversidad de historias de enseñanza (Alliaud, 2021), para continuar construyendo la tarea docente abriendo caminos para la transformación de los espacios educativos formales y más allá de la escuela que transitamos diariamente.

## REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2006). Notas sobre la formación docente. En E. Tenti Fanfani (comp.). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 239-246). Siglo XXI.
- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas: narrativas del proyecto de formación docente Polos de Desarrollo*. EUEM.
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Granica.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy: Apuntes para la formación*. Paidós.
- Alliaud, A & Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134.
- Arévalo, A., Fernández LL, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., & Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 223-242.

- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa et al (Ed.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 62-78). Laertes.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19-33.  
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barbeito, L. (2020). *Todo recuerdo es presente*. Talenta.
- Barco, S. (2008). Historia con Matrioshkas. En R. A. Menghini, & M. Negrín (Comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* (pp. 19-36). Edi.UNS/REUN.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación*. Paidós.
- Birgin, A. (2016) *¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas*. Blog *Conversaciones Necesarias*. Extraído de: <https://conversacionesnecesarias.org/2016/11/10/el-inf-denjaquedeudasdebates-y-perspectivas/>
- Birgin, A. & De Marco, L. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educativa*, 17(46), 1-25.  
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8922>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).  
[https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003)
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico-narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario Granada.
- Bolívar, A. & Segovia, J. D. (2018). La investigación (auto) biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (auto) biográfica*, 3(9), 796-813. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2018.v3.n9.p796-813>
- Braslavsky, C. & Birgin, A. (1992). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila.

- Camilloni, A (2001). *Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS.
- Connelly, M. & Clandinin, J. D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Connelly, M. & Clandinin, J. D. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros. *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, D. J. & Pérez, L. F. N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente. Colección Voces de la educación*. Paidós.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila.
- Denzin, N. & Lincoln, Y (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2014) *Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas* (pp. 73-94). Tétraedre.
- De Oliveira Alves, R., Venas, R. F., & Da Franca Soares, L. (2021). Movimentos de re-existência do currículo de pedagogia: inspirações da Resolução nº 02/2015 sobre o desejo de mudar. *Revista e-Curriculum*, 19(4), 1460-1482.  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55933>
- De Souza, E. C. (2021). “O que será o amanhã?” Narrativas, pandemia e interfaces vida-morte: Array. *Espacios en Blanco - Revista De educación (Serie Indagaciones)*, 2(31), 351-364. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-307>
- Diker, G. & Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario*. Dirección Geral de Cultura y Educación.
- Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Red Federal de Información Educativa (2015). *Educación Común. Nivel Superior No Universitario. Carreras de Grado Alumnos y porcentaje de mujeres por tipo de formación según división político-territorial*. Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario.

- Duhalde, M. (2021). La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1). <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/8>
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.PDF>
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Libros del Quirquincho.
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 14(3), 17-32. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56715702002>
- Freire, P. (1989). *Virtudes del educador*. Imprenta Don Bosco.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Octaedro.
- Goodson, I. & Petrucci-Rosa, M. I. (2020). Curriculum as narrative: crossing borders for a decolonized education. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (8). <https://doi.org/10.25965/trahs.2931>
- Grinberg, S. & Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Insaurralde, M. & Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En Susana Vior, M. R. Misuraca & S. M. Más Rocha (comp.). *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* (pp. 207-234). Jorge Baudino Ediciones.
- Lacapa, D. (2006). *Historia en tránsito: Experiencia, identidad, teoría crítica*. FCE.
- Larrosa, J. y otros (2008). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós.
- Lopes, A. C., Cunha, E., & Costa, H. H. C. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, 13(3), 392-410.
- Mcewan, H. & Egan, K. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

- Menghini, R.A. y Negrín, M (Comps.) (2008). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* Edi.UNS/REUN.
- Ministerio de Educación (2007). *Lineamientos curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Instituto Nacional de Formación docente.
- Molinari, A. & Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, 15 (1). <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.14409/ie.2021.15.e0011>
- Molinaria, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En A. L. García y otros. *La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)*.
- Morelli, S. & Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, 22(1). <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.05>
- Nóvoa, A. (1988). *A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. O método (auto) biográfico e a formação*. Ministério da Saúde.
- Passeggi, M. (2020). Reflexividad narrativa: “vida, experiencia vivida y ciência”. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 91-109. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel & M. Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. *Revista Fe y Alegría*, 5. <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancoderecursos/media/docs/eje02/eje02->
- Piovani, V. (2018). La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*, 6(15).
- Porta, L. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6525290>
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Porta, L. & Martinez, C. (2015). *Pasiones; Cristina Piña*. EUDEM.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177-192.  
<https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846098010.pdf>
- Puiggrós, A. (2012). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Tinta Limón.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 15-43). Homo Sapiens.
- Suárez, D. H. (2007). Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas? En Colección de materiales pedagógicos. *Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa de documentación pedagógica y memoria docente* (pp. 01-51). Siglo XXII.
- Suárez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30500/0>
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Revista de Educación (Serie indagaciones)*, 31(2), 365-380. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/1075>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Vol. 97). Narcea ediciones.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16(3). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/13019.pdf>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13.  
<https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Yedaide, M. M., Álvarez, Z. & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

<http://dx.doi.org/10.21500/22563202.1685>

Yedaide, M. M. (2020). *Educación docente e investigación educativa: serpenteando entre la (im) posibilidad de lo nuevo*. Horacio Ademar Ferreyra Coordinadores.

Zelmanovich, P. (2012) *Docentes y formadores: arquitectura de una relación*. En: A. Birgin. *Más allá de la capacitación* (pp.85-104). Paidós.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Formación del Profesorado IX: Políticas e identidades docentes, prácticas memorables, corporeidad y pedagogías cuir en perspectiva narrativa (2020/2021); Formación del Profesorado VIII: narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer” (2018/2019); Formación del Profesorado VII: (auto)biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial (2016/2017); Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial” (2014/2015); Formación del profesorado V. Biografías de profesores memorables: Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional” (2012/2013); Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010/2011); Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008/2009); Formación del Profesorado II: La narración en la enseñanza”. Período: 2006/2007. Formación del Profesorado I: Buenas Prácticas y Formación del Profesorado en Inglés: Aportes para la Nueva Agenda de la Didáctica” (2003/2005).

<sup>2</sup> Educación técnico profesional. Educación artística. Educación especial. Educación permanente de jóvenes y adultos. Educación rural. Educación intercultural bilingüe. Educación domiciliaria y hospitalaria. Educación en contextos de encierro.

Recibido em: 17/10/2022

Aprovado em: 29/11/2022

Publicado em: 30/03/2023



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.