



EXPERIENCIAS EN EL AULA

Narrativas del inicio de la experiencia pedagógica

Prácticas en contexto

María Inés Blanc¹

Recibido: 29/06/22

Aceptado: 24/10/22

Resumen

Este artículo se posiciona en la enseñanza y su reflexión permanente. En este caso desde la materia Didáctica Específica y Práctica Docente, del profesorado en Geografía. Durante el proceso previo, el durante y el final de la práctica pedimos a los y las estudiantes que registren un diario sobre todo el proceso de inmersión en el aula escolar secundaria, como una forma de internalizar el proceso reflexivo; en el que no solo se vean plasmadas cuestiones que hacen a la práctica sino todos los sentimientos, sensaciones, recuerdos y expectativas que les vayan surgiendo a medida que escriben y transcurre ese período de su formación. Todo este proceso deviene de la experiencia pedagógica que significa dar clase y a la vez objetivar (se) en el proceso de la misma. Además de dicha experiencia y sentimientos, tomamos en cuenta un componente determinante que es qué Geografía se enseña, qué Geografía se quiere enseñar, qué Geografía se puede enseñar. Sobre estos caminos de encuentros y desencuentros trata este artículo, desde los marcos teóricos a los experienciales.

Palabras clave: práctica; diario reflexivo; enseñanza de la geografía

¹ Universidad Nacional de Mar del Plata. miblanconfacultad@gmail.com

Narratives of the beginning of the pedagogical experience

Practices in context

Abstract

This article is positioned in teaching and its permanent reflection. In this case from the subject Specific Didactics and Teaching Practice, of the teaching staff in Geography. During the previous process, during and at the end of the practice, we ask teachers in training, to record a diary about the entire immersion process in the secondary school classroom, as a way of internalizing the reflective process; in which not only questions that make practice are reflected, but also all the feelings, sensations, memories and expectations that arise as they write and that period of their training passes. This whole process comes from the pedagogical experience that means giving class and at the same time objectifying (oneself) in the process of it. In addition to said experience and feelings, we take into account a component to determine what Geography is taught, what Geography is to be taught, what Geography can be taught. This article deals with these paths of encounters and disagreements, from the theoretical to the experiential frameworks.

Keywords: practice; reflexive diary; geography teaching

Introducción

El inicio de este artículo surge con una pregunta ¿Qué entendemos por experiencia pedagógica? Consideramos que esta cuestión es central a la hora de encaminar este relato porque nos habilita a describir y tomar nota mentalmente y hay mucho para decir sobre tan complejo concepto. En la materia Didáctica Específica y Práctica Docente, del profesorado en Geografía, los y las practicantes registran en un diario buena parte del proceso de inmersión en el aula escolar secundaria, a modo de reflexión permanente. En el mismo proponemos que se vean plasmadas cuestiones que hacen a la práctica, pero también sensaciones y recuerdos, sentimientos y expectativas que vayan surgiendo a medida que escriben y transcurre ese período tan especial de su formación. Es así que la experiencia pedagógica sobre la que sustentamos este trabajo son algunas partes del diario reflexivo de uno de los docentes en formación en su práctica en el año 2020, en virtualidad, en pandemia, en la soledad mediada por la tecnología. Tenemos la autorización del estudiante para usar su nombre y compartir sus sentipensares. Hemos decidido trabajar con un texto del que fuimos testigo. Esta mirada desde las narrativas nos viene acompañando hace tiempo, consideramos que lo importante es encontrarlas, en los relatos de otros, en los diarios de reflexión, en las biografías y los relatos cortos de experiencias significativas. Encontrar historias de personas que viven y trabajan o

estudian con nosotros y permitirnos escribir sobre esas historias, buscarle razones, darle la vuelta para entenderlas y mirarnos en ellas para aprender de esas cartografías de vidas *otras*, sentimientos *otros*, imágenes *otras*, ideales *otros*².

Por otra parte, debemos tener en cuenta que esta experiencia de clase y los sentimientos que se generan por la misma están atravesados por un componente fundamental que es la Geografía en sí misma. Así vemos en los diarios cómo emerge la Geografía verdaderamente enseñada, la que se quiere enseñar y en definitiva la que se puede enseñar, desde marcos epistemológicos y vivenciales que atraviesan todo el proceso de producción de las clases, puesta en marcha de las mismas y luego el análisis reflexivo de los y las practicantes.

Vale aclarar que por más que estemos empleando los dichos de un practicante del 2020, el camino de dudas y decisiones que lo acompañó, así como de alegrías y frustraciones son comunes a los y las practicantes en general. Salvo por el hecho de que hoy no trabajamos más en virtualidad, hay una vigencia en los sentimientos y los formatos teóricos o paradigmáticos geográficos que se utilizan en enseñanza en la escuela secundaria actualmente.

Plantearemos un breve marco conceptual y metodológico para luego ir compartiendo segmentos del diario. A partir de la bibliografía nos propondremos hacer una descripción densa, entendida como la búsqueda de marcos teóricos referenciales (Huergo, 2010) de los dichos del practicante. Intentaremos ir caminando a su lado para cederle la palabra y retomarla en nuestra interpretación de las mismas. Dejaremos un espacio final para intentar sacar conclusiones que aporten a la práctica y a una enseñanza de la Geografía comprometida con la realidad. Este artículo se desarrolla en el marco de un proyecto de investigación de un grupo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP), donde trabajamos desde la investigación biográfico narrativa, con giro hermenéutico, decolonial y autobiográfico.

Lo conceptual

La frase “habitar la escritura en forma de relatos de experiencias docentes” (Suarez, 2020), es un concepto importante que nos invita a encuerparnos con otro/a, es más que empatía es integrarse para que los sentidos y sentimientos se compartan para ser

² En el giro decolonial se emplea el formato “otro” como adjetivo luego del sustantivo, y se repite en cada sustantivo para enfatizar la diferencia.

comprendidos. Aclaremos que hemos hecho recortes en el diario del estudiante y se seleccionaron ciertas frases que son las que nos harán reflexionar y cruzar subjetividades en la interpretación.

Cuando se establecen relaciones, se transcriben textos en diferentes formatos, se escriben bitácoras para registrar, entre otros insumos similares, estamos haciendo un ejercicio de etnografía que lleva a un esfuerzo intelectual para interpretarlo en su contexto a lo que denominamos descripción densa (Geertz, 1973; Huergo, 2010). Al leer un relato intentamos desentrañar la historia, buscar encadenamientos o diferentes estadios proyectados a partir del hilo narrativo que nos llevan a través de las palabras a modificar los niveles para comprenderlos (Barthes, Greimas, Bremond, Gritti, Morin, Metz, Todorov y Genette, 1996). Necesitamos encontrar formas para que sean los y las participantes de la investigación, en este caso un docente en formación, estudiante avanzado del profesorado en Geografía, quienes formulen su propia interpretación a medida que ponen en palabras sus pensamientos, rompiendo con los discursos académicos, para dar cuenta de maneras *otras* de conocer (Suarez, 2020). Es a medida que vamos leyendo los párrafos seleccionados que nos vamos dando cuenta de que hemos excedido el campo educativo ya que se lo ha (con) movido, hemos expandido la práctica narrativa autobiográfica hacia sentidos que van más allá de las propias clases, la formación, o el hacer y pensar en educación, ya que la vida atraviesa la narrativa del estudiante, lo que nos da lugar a que él (se) muestre no solo docente en formación sino humano (Suarez, 2014). Este relato escrito que representa parte de lo vivido por nuestro practicante en su narrativa está representando el esfuerzo por darle significado y forma, a la vez que nos ofrece la oportunidad de hacer “una interpretación y una aplicación dentro de los límites de los enfoques basados en casos concretos” (Thompson y Huberman, 2000, p.25). Acá hay un significado dado por el individuo ya que lo expone en su intimidad y a la vez se entrelaza al leerlo con quienes realizamos un trabajo similar. Como plantea Dávila (2017) el enfoque de la documentación narrativa de experiencias biográficas específicamente en el campo educativo hace a las personas partícipes de una producción particular de saber pedagógico que surge del contar y (re) significar una experiencia. La autora se refiere a relatos (re) escritos por participantes de la investigación, tomamos su idea para aplicarla también a este caso en el que sentimos que acompañando la lectura del diario reflexivo e intentando una aproximación a la descripción densa, producimos conocimientos junto con nuestro sujeto y no sobre él. Ya que es el propio practicante el que al contar su experiencia y al nosotros recuperarla, vemos expuestas sus emociones y

sensaciones a la vez que él mismo en ese camino de escritura va señalando aprendizajes y obstáculos de su práctica.

El practicante: dichos e interpretaciones

Leandro³

Quienes más me conocen sabrán que la comunicación de mis sentimientos no es uno de mis fuertes. Casi como un lema familiar, los Gasperotti nos destacamos por silenciar todo aquello que nos pasa. Es por esta cualidad que aquel 4 de septiembre casi al finalizar un encuentro virtual de mi última materia universitaria, sentí que se me paralizaba el corazón. No solo porque ya se vislumbra el final de muchos años de estudio y dedicación, ni por poner a prueba aquellos conocimientos, sino porque debíamos transcribir todo lo que nos pasaba, desde emociones hasta pensamientos y eso es toda una odisea para mí. (Gasperotti, 2020)

El proceso de biografización representa hablar, escribir acerca de experiencias. Es en realidad la manera en que cada uno se apropia de lo que se sabe, se dice, se hace, se siente. Es decir que esos procesos a partir de situaciones de nuestra existencia a los que les damos sentido y forma se convierten en un recurso de nuestra experiencia que al ser narrado permite analizarlo a partir de la descripción. En este párrafo, Leandro realiza una breve articulación entre su mundo privado y su mundo pedagógico ya que demarca a través de una recreación narrativa una parte de su personalidad. Hace pública su imaginación pedagógica al *contar* cómo le cuesta abrirse a pesar de estar al final de su recorrido académico. Su reflexión en torno a su identidad es un aspecto que suele aparecer en este tipo de registros. Hay un proceso de individualización en el que se reconoce como “él mismo” (Archuf, 2005 p. 26; Delory, 2014; Suarez, 2014).

Llegó el momento de iniciar el proceso de construcción del tema para enseñar en secundario y Leandro se puso en contacto con él:

Población y condiciones de vida en Argentina, geografía social... me quería matar, no solo porque siento que la hice hace mil años atrás, sino que tampoco llegué a conectarme mucho con ella, a fin de cuentas, estaba en el horno (sic). Miraba y miraba los temas, los tenía dando vueltas constantemente, no sabía cómo encararlo. (Gasperotti, 2020)

³ Es el nombre del practicante

En los dichos del practicante se evidencia por un lado las relaciones indisociables entre el conocimiento científico, impartido en la universidad y el conocimiento escolar en sí mismo. Ya Chevallard en 1997 reconocía que cuando se seleccionaba un conocimiento científico como parte de un contenido escolar es necesario que dicho conocimiento sufra una serie de adecuaciones adaptativas que en su momento llamó *transposición didáctica* y que hoy otros denominan *conocimiento didáctico del contenido* (Bolívar, 2005). Los autores coinciden en que hay una transformación del *saber experto* procedente de la investigación al *saber a enseñar* propuesto finalmente por los diseños curriculares o instrucciones oficiales dependiendo del sistema de cada jurisdicción y finalmente el *saber enseñado* que representa el producto final al terminar la clase.

A continuación, algunas partes de su diario en el proceso en que cuenta cómo fue (re) construyendo lo que estudió en la facultad para transformarlo en un tema escolar y las vicisitudes que sufrió para hacerlo, y continúa plasmando sus sentimientos, acciones y decisiones:

...fuimos a hacer las compras con mi mujer, y como aprovechamos y le hacemos las compras a nuestros abuelos decidimos ir a un mayorista. A la entrada luego de todos los protocolos comenzamos nuestro recorrido en el súper. Mientras mirábamos los precios y comparábamos, "que acá está más barato esto, que aquello conviene en tal otro lado" en ese momento dije "es por acá". Llegamos a casa y volví a mirar el diseño curricular y efectivamente "mi tema" podía entrar dentro de uno de los contenidos presentes, eureka. Lo primero que pensé fue en un camino, una serie de "pasos" o "escalones" que conduzcan hacia aquel tema. El rumbo que pensé fue el siguiente, si hablamos de pobreza es porque hay necesidades insatisfechas, es porque un sector de la población no puede acceder a ciertos servicios y hay Estados que facilitan que estas desigualdades proliferen. Entonces con este recorrido pensé en 4 clases:

- 1) Estado Benefactor y Estado Neoliberal, explicando por qué las mediciones de PBI no mostraban un reflejo de la sociedad puertas a adentro, introduciendo ya la cuestión de la desigualdad.
- 2) Censos, el mecanismo de los Estados para saber a ciencia cierta cuál es el estado de su población y sus características.
- 3) Pobreza relativa, concepto, línea de pobreza y cómo se calcula, aquí sería el fuerte del trabajo pues la estrategia didáctica era que los chicos armaran su propia LP pensando y eligiendo ellos los productos.

4) Pobreza absoluta, NBI conceptos y reflexiones. Esta última etapa sería la más seria, analizaríamos mapas y algunos datos que recuperé del INDEC y reflexionando que detrás de esos números hay cientos de familias que no la están pasando bien.

Como buen becario me metí de lleno en la cuestión epistemológica y olvidé el pilar didáctico, tras unas correcciones y la aprobación de los temas [por parte de la cátedra de Práctica docente], me dispuse a trabajar [su intención era utilizar folletos de los supermercados]. (Gasperotti, 2020)

Para acompañar las decisiones de Leandro sobre el recorte elegido y la forma de enseñarnos conviene recordar que la Geografía tiene un carácter multiparadigmático que no permite que los saberes considerados científicos sean aceptados de manera unánime, al contrario de ello, siguen siendo objeto de debate tanto por su carga ideológica y política como por su naturaleza epistemológica. Hay debates abiertos que en conjunto están lejos de ofrecer un único saber erudito que pueda transformarse en saber escolar y esas referencias a saberes y problemáticas tienen necesariamente enfoques plurales (Rodríguez Lestegas, 2002). De cualquier manera y, a nivel investigativo y educativo, hay una preocupación por la producción teórica de quienes nos dedicamos a la didáctica específica de la Geografía que va en concordancia con la producción teórica de la Geografía en sí misma. La investigación geográfica viene enfocando sus reflexiones y trabajos sobre discusiones

que incluyen las dinámicas y contradicciones de las diversas formas de ocupación espacial, relevando problemáticas socio-espaciales como la carencia de acceso a los recursos naturales y de necesidad básica, la desigualdad en la ocupación de la tierra, los problemas de vivienda, los conflictos limítrofes, los movimientos de población y muchos otros que dan cuenta de cómo las sociedades se organizan y van produciendo el espacio en el que viven (Salgado Labra, 2011, p.2)

Al respecto dice Leandro:

Trabajé sobre la primera clase, Estado Benefactor, redacté la introducción y las actividades y volví a enviarle un mail a mi evaluadora, una vez recibido el "okey" le reenvié el trabajo a la profesora [del curso secundario] quien me respondió y aconsejó no dar peronismo porque los chicos tienen un poco el pensamiento anarcoliberalista de Milei. Pero si los docentes no somos provocadores... ¿qué nos queda? (Gasperotti, 2020)

La manifestación de Leandro en este párrafo es muy significativa, él ve cómo “la riqueza que envuelve la Geografía escolar se difumina en la cotidianeidad de las escuelas donde predomina una visión estática del espacio geográfico y prácticas pedagógicas sustentadas en el tradicionalismo” (Salgado Labra, 2011, p.1). Él pretende ser un docente culto, crítico y renovado, pero encuentra una barrera en la docente del curso que prefiere seguir la corriente de sus estudiantes en lugar de desafiarlos con un contenido que los provoque, lo que frustra al practicante. Él siente que no puede promocionar el saber pedagógico al generar encuentro de saberes. Ya especialistas en las didácticas y geógrafos denuncian y muestran la importancia de que la Geografía, en tanto ciencia y disciplina escolar, se ocupe de producir formas de análisis que sirvan para comprender y hagan aportes a espacios más justos. La pregunta final de Leandro en esta parte “¿qué nos queda?”, expresa su descontento hacia un modelo docente estático y no transformador, alguien que no ofrece encuentro de saberes que es lo que él pretende. Una educación crítica, que salga de los estereotipos, que plantee como meta última la transformación de la realidad a partir de fomentar en los estudiantes la capacidad de pensamiento complejo que los habilite a la puesta en juego de lógicas que organicen dinámicas sociales (Alliaud, 2010; Salgado Labra, 2011).

Vemos como interesante que en este camino de formación docente y frente a la incertidumbre de las primeras prácticas, el poder darnos cuenta que explorar caminos tiene un sentido para la formación en libertad. Encontramos en la narrativa pedagógica de este diario un sentido educativo, aprender narrando, la apertura a la implicación subjetiva, es poner palabras a lo pensado para hacerlo real. Esta tarea experiencial educativa, en **pandemia**, y virtual se vuelve un singular acontecimiento que es significado subjetivamente impregnando nuestro ser, en este caso el de Leandro, dejando así abierta la pregunta del significado del valor de lo vivido (Contreras Domingo, 2008).

Sigue el diario de Leandro:

Estaba contento con las actividades, eran pocas, pero iban de lleno al asunto, debían de trabajar con su libro y con unos videos cortos que les seleccioné, pero lo que yo había pensado que sería ÉL recurso innovador [para evaluar] era la creación de un meme sobre el tema. ¿Un meme, en serio? [le pregunta la profesora del curso] Sí, ¿por qué no?, se necesita mucha comprensión de un tema para que una viñeta resuma lo que uno piensa y por sobre todo que sea con humor. Cuando un chiste a uno le produce gracia es porque lo entendió, y si lo entendió es porque quien lo contó supo cómo contarlo. Esa era mi justificación, a mí me cerraba

perfectamente, sumado a que como se trabaja desde la computadora era más sencillo poder armarlo [había sido aceptado como formato de evaluación por su tutora de práctica, pero la docente del curso de secundario no lo aceptó]. (Gasperotti, 2020)

Lo que sigue en el diario es una serie de desencuentros con la docente a cargo del curso, que pretendía que Leandro hiciera lo que ella misma no podía hacer, que sus estudiantes se motivaran, y como además bloqueaba los intentos de propuestas innovadoras, costaba mucho que remontaran el estilo carente de compromiso y crítica al que los y las estudiantes estaban acostumbrados. Nada para desafiar sus preconcepciones, nada que innovara en el desarrollo de las clases... así

...septiembre llegaba a su ocaso... [En octubre le ocurren muchos problemas personales]. Aplico mi superpoder de tragarme todo lo que pasa para estar fuerte... Mi estado anímico es irreconocible, estoy violento, angustiado... callado... me avisan que a fin de mes debo terminar las prácticas, todo lo que había pensado comienza lentamente a desmoronarse. (Gasperotti, 2020)

Archuf plantea “Pero ¿cómo reconocerse en un “sí mismo” cuando se está atravesado por la otredad, que es también la temporalidad?” (2005, p.26). Los tiempos de pandemia nos dejaron este tipo de sensaciones, frustración, desencuentros, entre otros. Se percibe una reflexión que podemos caracterizar en torno a la identidad, el hecho de tener que escribir obliga a (re) pensarse, hay una experiencia del sujeto que es subjetiva y nos da permiso para realizar un esfuerzo biográfico interpretativo (Thompson y Huberman, 2000). Hay una creación de la realidad personal en la búsqueda de las palabras que signifiquen las tensiones que se sufren. Los problemas existen y se presentan en nuestras vidas en nuestras clases y el ánimo acompaña cristalizándolos o ayudando a salir de esos pantanos vivenciales no deseados como plantea Contreras Domingo (2008) tratando de buscarles un sentido que permita no solo analizar sino significar lo que ocurre.

Leandro sigue escribiendo

Ahora pienso en esta tarde de cielos rojos... que ante todas las adversidades hay un aprendizaje... La angustia deja paso a la reflexión y pienso que soy un afortunado... Levanto mi copa y brindo por todos los maestros que nos da la vida. Gracias... [profesora de práctica] por el aliento y las buenas palabras para conmigo, eso me dio fuerzas para poder superarme en este nuevo camino que es la docencia. (Gasperotti, 2020)

Para finalizar, encontramos que esta búsqueda de narraciones pedagógicas, en este caso de un estudiante haciéndose docente, nos habilita desde la investigación a identificar estos relatos de quienes por deber (y querer) pensaron que tenían qué decir algo sobre su práctica y los sentimientos que la atravesaron. Buscamos la identificación de algunas experiencias susceptibles de ser presentadas como relatos de personas reales. Son relatos “mínimos” al decir de Suarez (2014) que se transforman en perlas al encontrarlos. No hay experiencia sin correlato en palabras. Pensar la tarea educativa y formativa con una predisposición al sentir que es un espacio donde algo sucede y es a la vez significativo tanto para el practicante como para su docente de práctica que señala, mueve y significa a hacer algo con el relato (Contreras Domingo, Quiles Fernández y Paredes Santín, 2019). Con respecto a la enseñanza de la Geografía no podemos más que acordar con la intencionalidad de Leandro, que es el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes a través de la utilización de estrategias de enseñanza que desafíen desde lugares para terminar con los estereotipos. Que dejemos de pensar que los contenidos señalados desde los objetivos son neutrales y no se los puede poner en jaque al presentarlos a los y las estudiantes en secundaria. Que se vea que la Geografía aporta una materia prima rica para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo, que se relacionan con la capacidad de analizar y resolver problemas. Esta es una realidad muy común que necesita un verdadero cambio en la mentalidad docente.

Para seguir pensando

Así, en la narrativa vamos encontrando las representaciones de quien construye su relato desde las vivencias y desde la formación, desde su biografía que lo condiciona y del sentido que le da a su escritura, contando su experiencia tanto externa como interna. En ese entramado aparece la biografización que nos propone Delory (2014), como conjunto de esfuerzos para vincular lo íntimo con lo expresable. Es necesario que pensemos en la experiencia educativa no como tarea sino como algo vivido y con un significado subjetivo, que deje preguntas abiertas sobre su valor y sentido. Debemos abrirnos a la escucha, propiciar la reflexión, estimular la narrativa autobiográfica como forma de introspección (Contreras Domingo, 2008) que en el ejercicio docente es ineludible como formato de análisis de la propia práctica.

Desde la perspectiva de la enseñanza de la Geografía descubrimos lo que es un secreto a voces, que no toda la geografía enseñada es crítica, no propone la salida a los estereotipos descriptivos y al conformismo. Pero por suerte encontramos también docentes y futuros

docentes que sí se comprometen, no con un formato escolarizado y lavado de verdades sin discusión, sino con una Geografía que busca hacer pensar a sus estudiantes, desafiarlos con propuestas no innovadoras por lo tecnológicas sino por su compromiso con la realidad social actual.

El camino recorrido por Leandro le permitió llegar a ese lugar íntimo en el que se vio forzado a ingresar al tener que ponerles palabras a sus sentimientos y finalmente nos descubrió a un ser con grandes expectativas por su propia formación, interesado en sus estudiantes, decidido a romper con los estereotipos docentes no comprometidos y asumiendo sus rasgos de identidad.

Referencias

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. En C. Wainerman, y M. Divrigilio (Comps.). *El quehacer de la investigación en educación* (pp. 163-178). Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Archuf, L., (Comp.), (2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina: Cultura Libre.
- Barthes, R., Greimas, A. J., Bremond, C., Gritti, J., Morin, V., Metz, C., Todorov, T y Genette, G. (1996). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-38. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Contreras Domingo, J. (noviembre de 2008). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. Conferencia llevada a cabo en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente. Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Contreras Domingo, J., Quiles Fernández, E. y Paredes Santín, A. (2019) Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, (0), 58- 75. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7053164>

- Dávila, P. (septiembre de 2017) Indagar la experiencia: la formación y la reflexión pedagógica en el proceso de producción de relatos de docentes. En L. Porta, D. Suárez, C. Martínez y S. Bazán (coords.), *II Fábrica de Ideas (Historias y prácticas) Narrativas (auto) biografías y pedagogía: otra manera de conocer, decir y hacer las experiencias de formación*. Ponencia, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina. Recuperado de: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/fabricadeideas/2fi2017/paper/view/2400>
- Delory Momberger, C. (2014). Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas (pp. 73-94). Paris, Francia: Téraèdre,
- Gasperotti, L. (2020). Diario Reflexivo de práctica. Facultad de Humanidades. UNMDP.
- Geertz, C (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Huergo, J (2010). *Descripción Densa. Capacitación provincial para Enseñanza Superior. Nuevos diseños curriculares para la Enseñanza de profesorado en Nivel primario e Inicial. La práctica docente*. La Plata, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Rodríguez Lestegás, F. (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín de la AGE*. (33), 173-186. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1122458>
- Salgado Labra, V. (2011). Construyendo prácticas pedagógicas críticas para la enseñanza de la geografía. *Revista Geográfica de América Central*, (Número Especial), 1-12. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2841>
- Suarez, D. (2014). Espacio (auto) biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. *RMIE*, 19(62), 762-786. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000300006&script=sci_abstract
- Suarez, D (2020). *La documentación narrativa de las experiencias pedagógicas. Narrativa, (auto) biografía, experiencia y pedagogía en la investigación educativa y la formación docente*. Seminario del Doctorado en Educación UNR, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina.

Thompson, C. y Huberman, M. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En I. Goodson, T. Good y B. Biddle. (Coords.) *La enseñanza y los profesores, I. La profesión de enseñar*. (pp. 19 – 98). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Sobre la autora:

María Inés Blanc es docente investigadora de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Profesora en Geografía y Especialista en Docencia Universitaria por dicha Universidad. Doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Adjunta a cargo de Didáctica Especial y Práctica Docente. Co-directora del GIIEFOD (Grupo de investigación en idiomas y formación docente). Autora de ponencias, artículos y capítulos de libros.

Cita sugerida: Blanc, M. I. (2022). Narrativas del inicio de la experiencia pedagógica. Prácticas en contexto. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (2), 141 – 153. Recuperado de: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/index>



Este artículo se encuentra bajo [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)