

Reflexiones a partir del recorrido de una estudiante del Profesorado de Biología: ¿qué le dice la experiencia ATR del contexto rural a la formación inicial?

Resumen

El presente artículo se propone esbozar un análisis en torno a las estrategias de vinculación pedagógica sostenidas en el contexto rural. Se pone de relieve la voz de una estudiante del Profesorado de Biología, al desempeñarse en el Programa de Acompañamiento de las Trayectorias y Revinculación (ATR) llevado a cabo en la Provincia de Buenos Aires, durante los momentos de mayor complejidad de la pandemia. Asimismo, se subraya el papel de la reflexión y conceptualización de la práctica docente contextualizada y de la toma de decisiones, como aporte sustantivo para la formación docente y el trabajo profesional.

Palabras Clave

Formación docente inicial • formación profesional • educación rural • reflexividad

* Diplomada superior en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO, 2021). Maestranda en Formación Docente (UNPE). Estudiante de la Licenciatura en enseñanza de la lectura y la escritura para la Educación Primaria (UNPE). Profesora del Campo de la Práctica I (ISFDyT N° 66) de San Miguel del Monte; bibliotecaria en la misma institución. Directora con alumnos a cargo en la Escuela Primaria N° 11, modalidad de Educación Rural del distrito de Monte.

Hay árboles en los que se apoya un bosque. Puede que no sean los árboles más viejos, ni los más grandes, ni los más altos; puede que no se distingan de la mayoría de los otros árboles, pero por algún motivo son las plantas que dieron un paso decisivo en el subsuelo, que inclinaron el tronco en la dirección debida en el momento debido y abrieron el camino a sus congéneres para transformar en bosque una simple arboleda. Morábito, 2014, p. 23

A 110 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a ambos márgenes de la Ruta Nacional N° 3 se emplaza la ciudad de San Miguel del Monte, cabecera del partido de Monte. Sobre la avenida principal se sitúa el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 66 “Don Juan Manuel de Rosas”. Mientras que el ámbito rural abarca una extensa superficie del distrito, allí, se ubican alrededor del 50% de las instituciones escolares de los distintos niveles educativos.

Elen, una joven estudiante de cuarto año del Profesorado de Biología del Instituto Superior y vecina de la localidad de Abbott (a unos 20 kilómetros del casco urbano), nos invita a conocer su experiencia como miembro del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR-2020) para alumnas y alumnos del nivel secundario con residencia en la zona rural del distrito.

Quienes trabajamos en el ámbito educativo sabemos que volver sobre las huellas de nuestras prácticas pedagógicas implica una acción vinculada al propio proceso de aprendizaje. “Se continúa aprendiendo al actuar, al confrontarse con situaciones que a cambio van a producir una acción” (Pastré citado en Moscato, 2016, p. 28) que al retomarla se constituye en una potente oportunidad para la formación profesional, tanto inicial como continua. Así, estas palabras cobran especial relevancia al hacernos eco de la voz de Elen, en su desempeño como ATR-2020.

La complejidad de la situación social producto de la pandemia puede ser fácilmente percibida como parte de la vivencia colectiva. Sin embargo, hacer foco en el contexto rural y en las estrategias de enseñanza implementadas por una futura docente podría detener la acción reflexiva y dar lugar a la experiencia como un mero relato anecdótico, que enfatice en las carencias y la queja, discurso con el que se suele representar a la actividad educativa rural. Muy lejos de esto se sitúa la experiencia de

Elen. Su relato se constituye en un escenario potente que da lugar al diálogo reflexivo de la estudiante con su propia práctica, favoreciendo un entramado de posibilidades formativas. Desde este posicionamiento, resulta interesante pensar ¿qué le dice la experiencia al o la estudiante ATR? ¿Qué desafíos presentó la educación rural en DISPO? ¿Qué estrategias de revinculación se pusieron en marcha? Y, principalmente, ¿cuáles son los aportes que puede brindar este diálogo reflexivo a la formación docente inicial de la propia estudiante, como también a otros estudiantes de los institutos?

En este sentido, la puesta en palabras de las vivencias de una ATR-2020 que se desempeñó en el ámbito rural, invita a la acción reflexiva a partir de los procesos de revinculación de las trayectorias educativas, de enseñanza y de aprendizaje, especialmente, de las condiciones en las cuales se construyen y se desarrollan competencias profesionales en y mediante el trabajo, y en y mediante la formación (Mayen). Es decir que, el Programa ATR dinamizó tres aspectos que impactan en las trayectorias de las y los estudiantes de los profesorados. Por un lado, una situación laboral y contractual, con el que debieron postularse y acceder al cargo. Por otro, un vertiginoso proceso de aprendizaje y transformación, al sobreponerse y poner el cuerpo para ofrecer apoyo a otros, en un contexto tan alarmante como lo es la pandemia. Y un tercer aspecto se constituyó en un tramo formativo. En este sentido, la importancia del impacto es, esencialmente, el rol de la formación (al) ayudar a los futuros profesionales a:

aprender situaciones profesionales (Pastré, 1999) puede ser considerado como el objetivo de la formación profesional (...) se trata de aprender situaciones y de aprender a actuar con, sobre y mediante las situaciones. Para ir más lejos y concretar aquello con lo que, sobre lo que, y mediante lo que la actividad de trabajo se realiza, y aquello con lo que, sobre lo que, y mediante lo que es necesario aprender a actuar, debemos poder identificar el sistema de componentes de las situaciones profesionales. Se trata de aprender situaciones mediante la experiencia, mediante la actividad con, en y sobre las situaciones (Pastré, 1999, citado en Mayen, 2012, p. 8).

En otras palabras, el análisis de las situaciones de trabajo y de formación es también el análisis de la actividad de los profesionales o futuros profesionales con los saberes

que se pusieron en juego al desempeñarse en el rol. Como también, el lugar de estos saberes dentro de las sucesivas situaciones. Por esto, reponer la experiencia ATR desde una acción reflexiva de sus protagonistas, implica comprender las situaciones como parte interesada de su propia formación profesional.

“Puede que no sean los árboles más viejos (...) pero por algún motivo son las plantas que dieron un paso decisivo”

Resulta interesante advertir la prisa con que Elen se alejó de los prejuicios de terceros. Como también, la moderación que mantuvo al acercarse a los hogares para favorecer la mediación entre la escuela y las seis trayectorias educativas con vinculaciones débiles (que atendió), corriendo riesgo de posibles rechazos.

Mientras que evidenciar el modo en que intervino para regular la interacción de una alumna con la tarea, da cuenta de las condiciones necesarias que puso en juego y las oportunidades que buscó generar para que allí sucedan los aprendizajes. En principio, poniendo en diálogo los saberes previos de cada alumna y alumno con la actividad formativa. Seguramente, como estudiante habrá imaginado reiteradas veces una escena similar mientras aprendía en los diversos espacios teóricos de su propia formación académica. Pronto, la pandemia la posicionó en situación de echar mano de aquellos supuestos para disponerse a enseñar estrategias de lectura comprensiva, intentando no abandonar al lector a su suerte. En otras palabras, no dio por sentado nada y puso en el centro de la escena a la enseñanza. Reconociendo que “incluso los lectores expertos en su campo, tiene más dificultad de leer y retener textos que se salen de su área de conocimiento, mientras que, para los especialistas del tema, los mismos textos no presentan ninguna dificultad” (Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2000, p. 21).

En consecuencia, una actividad que pretende ser formativa a partir de una fuente de información textual, requiere de la gestión docente que garantice un acercamiento al tema o contenido a estudiar. Lo cual, implica el desarrollo de un proceso de interrelación entre el lector, el texto, el contexto e incluso, con otros

textos (intertextualidad), en el marco de una situación diseñada para la enseñanza. Así pues, para que una lectura sea fecunda exige de un saber que pueda relacionarse con lo que se está presentando (Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2000, p. 21) en el texto. Esta situación pedagógica se vio altamente desdibujada durante el ASPO. Más aún, en el contexto rural, con faltas o fallas en la conectividad, agudizando la desfavorabilidad y dificultando la búsqueda de información ampliatoria a través de recursos audiovisuales, los que suelen colaborar para hacer comprensible el texto fuente. Aunque esta búsqueda también debe enseñarse, ya que estamos insertos en un tiempo de proliferación del flujo informativo donde los intercambios subjetivos (son) mediatizados por imágenes (Dussel, 2010), lo cual puede resultar una estrategia riesgosa si se deja sin acompañamiento a las y los alumnos, frente a una búsqueda errónea o contraproducente, sin criterios mínimos para evaluar la autoría y los contenidos en relación a saberes escolares que se ponen en estudio. Frente a estos dilemas pedagógicos y desafíos del contexto imperante, ¿qué decisiones toma una estudiante, futura docente de biología, para reponer en el centro a la enseñanza y acompañar las trayectorias educativas?

En este sentido, la voz de Elen nos invita a pensar sobre aquellas condiciones pedagógicas necesarias y suficientes que deben diseñarse e implementarse en todas las prácticas escolares, sin importar el formato o la distancia, ni los prejuicios, manteniendo el firme propósito de garantizar los aprendizajes escolares.

Durante el 2020, mientras cursaba el tercer año de la carrera, en forma virtual, me postulé en el Programa ATR para el ámbito rural, ya que vivo a unos ocho kilómetros de la Escuela Secundaria (donde finalmente me desempeñé). Al llegar allí, una amiga me prestaba su bicicleta para ir a visitar a una estudiante que vive un poco más de tres kilómetros de la escuela, ya que no podía transportarme en mi automóvil, teniendo en cuenta el reglamento para la circulación de las y los ATR. Así que iba en bicicleta con todo el mameluco¹ puesto, yendo por el

1. Protocolo de bioseguridad dentro de las líneas de acción de la DGCyE para la seguridad de las y los ATR y de las y los alumnos en proceso de revinculación educativa.

campo con el calor a pleno, parecería una loca (risa). Se decía que la familia no estaba predispuesta. Sin embargo, cuando llegué me recibieron, me ofrecieron un asiento en el patio. Allí trabajamos con la alumna. Al principio, cuando le solicitaba las actividades que tenía que haber completado, no tenía nada para entregarme. Me pedía ayuda. En cada caso me terminaba involucrando. Uno podía pensar que no tenía interés, pero me di cuenta que la nena quería hacerlas, pero no tenía las herramientas para entender las consignas de las actividades. Fuimos avanzando, pero tuve que ayudarla bastante.

Al principio, era ayudar a ella y al resto a hacer actividades. En realidad, no eran difíciles. Lo que pasaba es que los profesores enviaban textos con actividades. Enseguida me di cuenta que podía ayudar trabajando la comprensión lectora. Entonces, leíamos el texto en conjunto, hacíamos hincapié en las palabras que les resultaba más difíciles.

“Abrieron el camino a sus congéneres (...) para transformar en bosque una simple arboleda”

Un aspecto curioso de observar en toda la narrativa que comparte Elen es el entramado socioeducativo con ciertos propósitos metodológicos, que se pusieron en juego frente a los desafíos de las distancias entre la formación inicial de Elen con fundamentos propios del Profesorado de Biología y los requerimientos de las y los estudiantes del nivel secundario para avanzar en otros espacios curriculares.

Al igual que en la primera parte del relato de Elen, resulta valiosa la iniciativa que llevó adelante para generar situaciones permanentes de lecturas acompañadas o guiando a cada alumna o alumno a través de espacios de diálogo sobre aquello que se lee, desde planteamiento de hipótesis e interrogatorio, lluvia de ideas, lista de caracterizaciones, comprobación, entre otras, que les dieron pista para comprender las consignas y textos (en general), haciéndose cargo de los procesos de alfabetización en la formación del estudiante, posicionándose en el rol de enseñante, asumiendo que comprender es una condición indispensable para que se produzcan aprendizajes.

De manera que estas intervenciones se alejan de un enfoque simplista, al pensar “los procesos de conceptualización de las y los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares” (Terigi, 2010, pp. 42-45), ya que abordar estos procesos implica resolver diversos interrogantes acerca de la manera en que las y los alumnos van construyendo los conocimientos que se les propone aprender. En este devenir, el docente va buscando estrategias que regulan las dificultades. Flavia Terigi (2010) señala la relevancia de la formación docente a partir de formular y responder interrogantes en relación al problema de procesos de conceptualización.

En esta experiencia se evidencia la decisión pedagógica de intervenir en los procesos de comprensión de lo que se esperaba que cada estudiante alcance, a partir de las características de lecturabilidad (facilidad o dificultad) presentes en los textos que les fueron enviados a *secas* por algunas o algunos profesores, sin ningún marco de aproximación a sus contenidos. Pero, al detectar el problema, gestionó una serie de vinculaciones para regular la situación y poder hacer que los aprendizajes sucedan. Así lo expresa:

Hubo un caso particular de un alumno que no entendía inglés y la verdad que yo tampoco tenía idea. Así que le pedí a una profesora si me podía guiar o hacer algún videíto. Así fue que esa profe me ayudó a guiar a las y los chicos. Esta experiencia me permitió ver que las y los estudiantes necesitan trabajar los textos para comprenderlos, que sin videollamadas con la intervención de alguien que les posibilite lograr la comprensión lectora, resultaría difícil de lograrlo.

Desde el Instituto trabajamos sobre el sentido del programa, el reglamento, el rol y demás, con una profesora, a través de clases virtuales. Fue un trabajo para todo el grupo, no solo para quienes nos habíamos postulado para desempeñarnos como ATR.

Además, resulta interesante pensar las decisiones colectivas que ella misma inició y que se fueron tomando a medida que enfrentaba dificultades, corriéndose del enfoque de control que (en ocasiones) persisten entre el colectivo educativo. Sin embargo, se posicionó en una dinámica de equipo, se nutrió de los conocimientos que esta forma de intervenir le fue aportando. Así logró acercarse a las trayectorias educativas a través de una mirada atenta y hospitalaria.

En este sentido, la experiencia le aclara que cada agente desde su rol es valioso e indispensable para garantizar que todas y todos los chicos accedan, se vinculen y permanezcan en la escuela, concretando aprendizajes y egresando para continuar en el siguiente nivel educativo.

Comprender esta trama (en la formación inicial) no implica entender una estructura verticalista, que responde a líneas jerárquicas, muchas veces resumidas en la frase metafórica “esto es lo que bajó”. Sino que es indispensable apropiarse del sentido que tiene intervenir en equipo. Donde las problemáticas deben interpretarse y atenderse de forma interdisciplinaria, con propuestas de articulación con agentes internos (intrainstitucional) y/o instituciones u organismos externos (interinstitucional). Y, el trabajo docente desarrollarse desde una dinámica organizativa de parejas pedagógicas, contraponiéndose a respuestas solitarias que difícilmente brinden profundidad para la resolución. Este enfoque es plausible de desarrollarse en el tramo formativo a partir de la reflexividad de experiencias pedagógicas.

En las vivencias de Elen se visibiliza aquello que “no todo es dado”, evidenciándose la exploración y construcción de vínculos con sus pares, por parte de la futura docente en la búsqueda de opiniones sobre posibles soluciones a las contingencias. Como también se observa la función específica en la intervención de cada agente a quienes recurrió en reiteradas oportunidades.

Este acercamiento directo, casi a diario, con docentes con experiencias en la toma de decisiones, demuestra un aporte significativo a su propia trayectoria formativa, abriéndole un espacio reflexivo sobre el sentido que implica la corresponsabilidad educativa al constituirse en un agente del Estado. Formando parte de redes de recursos humanos, indispensables para alcanzar los fines y objetivos que nos proponemos como sociedad y que involucra a la totalidad del sistema educativo.

En un principio me comuniqué con la escuela, con los referentes que son los PAD. Es decir, profesores que se hacen cargos de grupos de alumnos. Por ejemplo, en primero y segundo año de la secundaria había una profesora referente. Yo me comunicaba con ella directamente. Y ella tenía el seguimiento de cada trayectoria. Qué trabajos debían, la vinculación. Así me pasaban los trabajos prácticos. También trabajé con el Equipo de Orientación Escolar (EOE), quien

me orientaba respecto de las familias. La responsable del EOE fue quien envió mensajes para presentarme y para explicar a las familias acerca del rol del ATR. Por ejemplo, tenía una familia que cada vez que me comunicaba, me atendía la mamá y me decía que las chicas iban bien, que cualquier cosa nos iban a preguntar, pero nunca me dejaba hablar con las alumnas. Hasta que la responsable del EOE se pudo comunicar con el papá y fue él que nos facilitó el número de celular de sus hijas. A partir de ahí pudimos trabajar.

Entonces, en el horario escolar me comunicaba con distintos profesores y profesoras, todos los días para pedir los trabajos. Luego, los reenviaba a cada chico y chica. Nos organizábamos para resolverlos. Se suponía que yo era como el anclaje entre la o el alumno y el docente. Pero los mismos chicos sentían confianza para preguntarle a uno, terminás involucrándote porque te preguntan y terminás aportando cosas. Por ejemplo, pedí autorización y he hecho videos explicando actividades de matemática que no tiene nada que ver con lo que yo estudio, que es biología.

Con esto me di cuenta que las y los chicos que están alejados de las escuelas son estudiantes que también quieren aprender, tienen ganas, están interesados, te das cuenta que sí les interesa cumplir y aprender. Como en el caso de una alumna que tiene su mamá con cáncer y no quiere venir a la escuela, jobvio, está complicado! Sin embargo, trabajo que se le envió, trabajo que lo resolvió impecable.

Es así que esta experiencia abre la oportunidad de revisar el sentido del trabajo docente, donde las y los chicos son alumnos de todas y todos, favoreciendo el desarrollo de una mirada ética en cada futuro docente. Lo cual, habla de una forma de pensar el mundo y de pensarse en el mundo, reconociéndose en otros y otras e interviniendo en equipo, con el firme propósito de favorecer las trayectorias educativas. Parafraseando a Sofía Thisted (2017), sería “reconocer en el otro (ya sea colega, estudiante y/o alumna-alumno) un otro que es tan valioso como yo y no suponer al otro”.

Hasta aquí, el relato y sus reflexiones en torno a las prácticas educativas en situación de ATR-2020, va más allá de ser una fuente valiosa que pone en valor aquello que pudo haberse construido desde la teoría sobre la tarea de enseñar, sino que

posiciona a una estudiante en el rol de docente capaz de objetivar e intervenir su propia práctica profesional.

En consecuencia, al compartir sus vivencias, objetiva sus prácticas, Elen las confronta a partir de un análisis crítico, fortalece su propia formación y aporta conocimientos experienciales. Lo cual redundará en una invitación a abrir el debate reflexivo hacia el interior de la formación académica de futuras y futuros docentes.

“Hay árboles en los que se apoya un bosque”

La memoria de las prácticas pedagógicas de Elen da muestra que es posible que la experiencia sobrepase los límites de lo anecdótico y nos interpela sobre los modos de hacer escuela en el ámbito rural desde las prácticas docentes, llevándonos a cambiar el enfoque con el que muchas veces pensamos a la educación rural. En ocasiones limitados por las supuestas carencias (Zattera, 2021), en otras, posicionados en una lastimosa queja.

En esta línea de análisis cobra relevancia la confianza que depositamos en la formación inicial y en las y los estudiantes que pronto serán los que intervengan en estos espacios. Aunque, indudablemente, es necesario profundizar en decisiones de políticas educativas para la formación docente en términos de ruralidad. Retomando la idea de confianza, Laurence Cornu refiere que esta “es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro”. Pero también concierne al presente y por qué no al pasado, ya que se trata de una trayectoria educativa de futuros formadores, la cual, como toda práctica educativa, despliega un proceso reflexivo complejo y continuo en la búsqueda de la profesionalización docente. Es decir que demanda pensarse así mismo en tiempo presente, dialogando con el propio pasado para ampliar los horizontes del futuro, poniendo en el centro de la escena los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algo que me quedó haciendo ruido, ahora que vuelvo a pensar mi experiencia como ATR, es que yo también soy una estudiante que vivo en el ámbito rural

y este año (2021) me desempeño como docente rural y mi hija es alumna de la escuela de Abbott. Por eso, pienso que las y los comprendí a cada alumno porque nosotras tuvimos las mismas limitaciones que ellos durante todo el 2020.

Me di cuenta de que los alumnos que viven en la zona rural quieren aprender, están interesados en aprender. Que por ahí les cuesta por esto de que no tienen una buena conexión. Por ejemplo, una familia con tres hermanitos no comenzaron asistir a las clases presenciales cuidadas porque la mamá estaba enferma. Sin embargo, te dabas cuenta que no solamente los chicos, sino que también la familia se esforzaba, buscando estar a tiempo con todas las actividades, cumplir. Pedían más clases por zoom. Pero (en el secundario) había profesores que tenían más de doscientos alumnos, estaban súper atareados, no daban abasto, porque se complicó todo; se les presentó de golpe otro modo de dar clases que les demandó muchas horas. Además, tuvieron que realizar un seguimiento individual. Fue demasiado, los sobrepasó. Si bien contaban con una plataforma virtual donde subían las clases o trabajos, donde las y los estudiantes, que sí tenían Internet, podían ingresar y resolver. Cada ATR fuimos anclaje entre las y los estudiantes y las y los profesores.

Creo que hay que ser crítico, hay que ver a la hora de decir ¡esta no viene! y pensar ¿por qué no viene? Hay que buscar la forma de armar ese vínculo. A mí me permitió conocer la historia de vida (de las y los estudiantes) y tratar de vincularse también ayuda a la hora de planificar, de preparar o hacer unas actividades. Por ejemplo, analizar si esta chica (que tiene la mamá con cáncer) quizá no tiene mucho tiempo para leer, o si tiene mucho tiempo para leer le mando este tipo de actividad, o no tienen que ser actividades concisas. A medida que se va formando el vínculo, los vas conociendo y te vas dando cuenta cómo responde y qué actividades van a posibilitar los aprendizajes. Por eso, me parecen importante los modos de trabajar las actividades de ATR; no digo que haya actividades diferentes para cada alumno o alumna, pero sí planificar varias actividades a partir de un mismo contenido curricular, que resulten significativas y que puedan realizarlas y lograr avanzar en sus aprendizajes. De esta idea me di cuenta al desempeñarme como ATR y ahora que estoy dando clases la trabajo, la implemento.

En la intervención anterior es posible inferir que Elen reafirma su búsqueda, al entenderla como una parte importante del proceso de enseñanza, ya que procura comprender y producir el acercamiento a las trayectorias educativas en relación a sus propios contextos y como trayectorias diversas, a partir de ellas brindar las condiciones de enseñanza más favorables para concretar los aprendizajes en torno a un mismo contenido escolar, poniendo especial atención a los modos que considere más convenientes para ser aprehendidos. Por si fuera poco, confirma con sus recientes intervenciones como docente que el sentido es reafirmar su búsqueda para hacerse cargo de las condiciones de las y los alumnos, al decir “Esta idea me di cuenta al desempeñarme como ATR y ahora que estoy dando clases, la trabajo, la implemento”.

Finalmente, la experiencia ATR-2020 en contexto rural resulta significativa en la voz y registro de una de sus protagonistas, a quien agradecemos su generosidad. No solo porque expresó lo que esta vivencia le aportó a su propia formación docente inicial, desde un enfoque reflexivo, al hacer presencia de la escuela en los hogares de cada alumna y alumno, en un contexto de crisis a nivel mundial, sino porque brinda la posibilidad de constituirse en una herramienta que, lejos de ser aislada, se pone a disposición invitándonos a implementar instancias de reflexividad en los trayectos de la formación docente inicial. Ya sea para reponer algunas conceptualizaciones tratadas aquí, para profundizarlas, para pensar otras posibles, para confrontarlas, pero nunca para dejarlas pasar sin dotarlas de sentidos formativos. Por esto, lo expuesto está alejado de cualquier definición cerrada. Tampoco pretende establecer generalidades. Solo propone abrir el camino para el diálogo reflexivo y promover la escucha de otras experiencias integrando otras voces de las y los protagonistas, futuros docentes. Así también, ellas y ellos logren *transformar en bosque una simple arboleda*.

Bibliografía

- Chartier, A. M. y Hébrad, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje* (89), 11-24.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio et al., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dussel, I. et. al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: CAIE.
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Morábito, F. (2014). *El idioma materno*. México DF: Sexto Piso.
- Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la Formación Docente. En *Análisis de las Prácticas Docentes desde la Didáctica profesional* (pp. 27-38). Buenos Aires: UNIPE.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [Aportes para el desarrollo curricular].
- Thisted, S. (2017). Interculturalidad y escuela. Entrevista desarrollada en la Unión de trabajadores de la provincia de Córdoba (UEPC). https://www.youtube.com/watch?v=hH1_YvgX2h4
- UEPC-ICIE. (2017, septiembre 7). *Dialogamos con Sofía Thisted: Interculturalidad y escuela*. https://www.youtube.com/watch?v=hH1_YvgX2h4
- Zattera, O. (2021). Escuelas rurales: tensiones y desafíos. *Semana UNIPE virtual 2021* [Conversatorio].

