



El Campo de la Práctica Docente en Pandemia: una antología de discusiones sobre la formación inicial de docentes



Nodo Narrativas al Sur

Nodo Sur de la “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas”.
memoriapedagogica@gmail.com

Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas.

(Sennet, 2009)

Presentación

En este artículo, la voz del colectivo docente Narrativas al Sur¹ saca al ruedo su sentir y pensar como aquel artesano que habilita el diálogo entre sus prácticas y sus pensamientos.

De este modo, como comunidad de docentes, hemos extendido lazos desde el conurbano bonaerense hasta la ciudad capital de la provincia y la capital nacional, en un trabajo en red semejante a los rizomas que asoman, que crecen desde lo profundo estando siempre a flor de piel. Nuestros relatos visibilizan la vivencia de nuestro trabajo como docentes, nuestra experiencia, historias de vida con impronta pedagógica en el hacer profesional.

En este tiempo convulsionado, en medio de la emergencia sanitaria que comenzó con la aparición del COVID 19, asumimos la reflexión en torno al espacio, campo o materia de la Práctica Docente.² Es decir, el espacio curricular de la formación docente que se ocupa de la formación práctica de los futuros educadores. Asumimos el desafío como formadores de docentes porque nos encontramos en un lugar impensado, que incomoda, que pone en tensión los propios paradigmas, enfoques, sentidos y significaciones. Y lo haremos desde un entramado polifónico que incluye a quienes escriben lo vivido, a quienes les leen, a todes en Narrativas al Sur que estamos conversando, pensando juntos y coexistiendo.

1. Narrativas al Sur es un colectivo de docentes que hace documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Constituye, a la vez, uno de los Nodos de la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. Para este artículo escribieron, comentaron y editaron: Nora Catoira, Mariana Gesualdi, Virginia González, Ivana Murgia, Graciela Nieves, Rosana Scialabba, Silvia Sunsi, Cecilia Tanoni, Irma Velárdez, Pamela Vestfrid y Gladys Zarenchansky.

2. Decimos “espacio”, “campo” o “materia” en forma indistinta porque así se menciona en diferentes jurisdicciones a este aspecto de la formación docente, y porque en este artículo se recogen y documentan voces desde un Instituto Superior de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires (el N° 54, de Florencio Varela), una Escuela Normal Superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (el N° 3 de Villa Lugano) y los profesoradores de una Universidad Nacional (la de Quilmes –UNQ_ en su materia Práctica de Enseñanza y Residencia Docente: PERD).

Los lugares de la práctica

El abordaje de las Prácticas en la formación docente de los estudiantes de los profesorado es complejo. En la condición en la que nos encontramos es además difícil, hasta podríamos preguntarnos si es posible.

En los Profesorados de Inicial y Primaria de la provincia de Buenos Aires, el campo de la práctica es el eje vertebrador de la formación docente desde primero a cuarto años. En primer año, el foco está puesto en la educación no formal. En segundo, el abordaje es institucional. En tercero y cuarto, importa la planificación y la intervención didáctico-pedagógica docente. En estos últimos dos años, los estudiantes habitan las escuelas asociadas para dar sus primeras clases avanzando en cronogramas cada vez más intensivos que les conducen a “hacerse cargo de las secciones”³. Es aquí cuando los practicantes diseñan, implementan y reflexionan sobre propuestas y situaciones de enseñanza con el acompañamiento y orientación de sus docentes profesores del Campo de la práctica, de los Ateneos (con docentes de cada área curricular), y de los docentes co-formadores.

3. Las “secciones” son los cursos, grados, grupos en los que practica.

La estructura interna del campo de la práctica en los Profesorados en Educación Primaria y Educación Inicial en CABA contempla seis talleres. Los dos primeros involucran un acercamiento a la institución educativa y la observación de los espacios y prácticas docentes, mientras que los siguientes involucran la planificación e intervención didáctico-pedagógica docente. En estos talleres se trabaja de forma similar a lo que sucede en la provincia de Buenos Aires. A partir del tercer taller los estudiantes avanzan progresivamente en asumir las responsabilidades inherentes a la intervención pedagógico-didáctica con las secciones designadas y a partir del trabajo reflexivo junto a los profesores del campo, asesores y docentes co-formadores.

En lo que respecta a la Universidad Nacional de Quilmes, la práctica y la residencia docente quedan a cargo de una materia obligatoria anual del ciclo superior de las carreras de los profesorado en Educación, Comunicación Social y Ciencias Sociales: PERD-Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente. Esta materia se encuentra finalizando las respectivas carreras y en ella se abordan las prácticas atendiendo a la observación, planificación, conducción, evaluación de las prácticas de enseñanza en el sistema de educación formal en sus distintos niveles y modalidades. Así como también la realización de residencias intensivas en los niveles de educación secundaria y superior.

Si bien cada jurisdicción tiene sus particularidades, coincidimos en que todas compartimos problemáticas que surgieron en el momento en que apareció la emergencia sanitaria.

Al comienzo de la pandemia, creíamos que en cuestión de meses íbamos a poder retornar a la presencialidad en las escuelas; algunos docentes esperaban con ansias el ingreso a las Instituciones asociadas (en las cuales se realizan las prácticas) para recuperar intensivamente el tiempo presencial que no habían tenido. Mientras tanto, el ingenio desafiaba a la realidad poniendo de relieve mil y una maneras de “enseñar la Práctica” entendida siempre como presencial, desde una propuesta de enseñanza remota virtual, nunca antes ensayada, y procurando llegar de manera significativa a todos los estudiantes a través de diversas estrategias.

En este contexto de enseñanza remota virtual, unas de las tantas discusiones y posicionamientos giraron inicialmente en torno a la pregunta: ¿pueden los estudiantes aprobar la Práctica sin presencialidad en las escuelas asociadas? Ante la continuidad de trabajo en entornos virtuales, este interrogante, poco atendido al inicio, creció e instó a los docentes y también a los demás actores del campo de la práctica, a replantear su hacer e interpelar el qué, cuándo, cómo y dónde de la intervención pedagógica.

En general, en nuestras conversaciones coincidimos con Foresi y España (2018) cuando se refieren a la práctica como un espacio privilegiado para que cada estudiante de formación docente disponga de oportunidades para aprender a enseñar, en un proceso que tienda a la autonomía para culminar su práctica con las experiencias necesarias para desarrollar su práctica profesional. También, concordamos con las concepciones enfocadas en la articulación teoría/práctica, que piensan en el desarrollo de un profesional docente reflexivo. Así la formación que pensamos se centra en el análisis sistemático de situaciones problemáticas, en la toma de decisiones fundamentadas, en aprender a mirar las prácticas desde la teoría y a construir teoría a partir de las prácticas, en la escritura de biografías escolares, diarios de clases, relatos pedagógicos y análisis de incidentes críticos y de experiencias que se recuperan en los intercambios de las parejas pedagógicas, en talleres y ateneos didácticos.

Sin embargo, en este contexto incierto, los supuestos más extendidos y compartidos sobre las prácticas pierden su escena típica y entran en tensión hasta en su formulación más extendida y compartida: “prácticas situadas en las aulas presenciales de las instituciones educativas receptoras, donde los estudiantes realizan sus prácticas docentes”. Así se comienzan a trastocar los formatos tradicionales por otras experiencias de análisis, producción e intervención mediadas y acompañadas en los talleres de prácticas por la reflexión orientada. Así emerge un hacer aunque sin escena posible, a la vez que emergen otras escenas no reconocidas ni pensadas.

El decir de estudiantes y profesores

Este escenario incierto, casi ficcional por momentos, nos permitió reunir escritos de estudiantes y profesores donde recuperamos, documentamos y compartimos sentidos y reflexiones. Escritos que “reflejan expectativas y emociones de los docentes en formación, ante sus primeras micro intervenciones pedagógicas realizadas en el taller, antesala de las prácticas en los espacios curriculares del nivel secundario, constituyendo una semblanza de lo que fue aconteciendo. Las voces de los estudiantes dan cuenta de cómo atravesaron y vivenciaron los espacios de práctica en el contexto de suspensión de la presencialidad”.⁴

Algunas de esas producciones escritas acontecieron en el taller de Práctica de la enseñanza y Residencia Docente de la UNQ.

El testimonio de un estudiante, luego de llevar adelante su primera microclase virtual, deja entrever sus sensaciones:

cuando me tocó hablar, me sentí extraño, estoy habituado a caminar por el aula, cambiar de plano, sentarme en un banco, ir hasta el fondo, salir del aula, entrar, usar la pizarra, entregar una tarjeta, poner música, apagar la luz, proyectar un film, y resulta que aquí era todo a través de una pantalla.

Pensaba cómo hacer para que los otros hagan, y no ser solo nosotros detrás de una pantalla. Se me ocurrió el uso del vaso. Hasta en un momento, pensé en pedirles a todos que cargaran un vaso con agua y brindar, como para que lo que hacíamos desde acá, pudiera hacerse por allá. En fin, pensamos varias maneras de explorar esto del zoom.

En mi fuero más íntimo me sentí algo restringido, como si fuera un huracán, y aquí solo susurrara, como si fuera un fuego, que se presentó como chispita. Me pulsa que tengo tanto por devolver ¿y estoy acá sentado detrás de una PC? Me alegré, de ver sonrisas, y

4. I. V. Profesora de Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente, UNQ.

caras con ojos brillantes, pensé en todas las personas que están solas, y quise crear un espacio de alegría, ternura y complicidad. Usamos el humor como recurso, y resultó.

(P. Estudiante del Profesorado de Educación)

En otro relato, una estudiante que tuvo a su cargo una microclase junto a su pareja pedagógica, dice:

una vez que empezamos los nervios desaparecieron, me sentí muy cómoda cuando tuve que hablar, sentí que mis intervenciones y las de mi compañero R estuvieron bien articuladas, nuestros compañeros y compañeras respondieron con entusiasmo a nuestra invitación en las dos actividades planteadas. En términos generales creo que estuvo bien organizada y desarrollada, quedé conforme con el resultado, aunque consciente de que puede ser mucho mejor.

Las críticas surgidas de la coevaluación y de la devolución de las profesoras coincidieron en que por momentos se tornó muy expositiva y estoy de acuerdo y, con una vista retrospectiva, considero que tal vez tendríamos que haber hecho foco en algún tema específico, lo que nos hubiera permitido mayor profundidad y relación entre conceptos. Administramos mal el tiempo, no pudimos dar el cierre que habíamos pensado y que tenía que ver con nuestro análisis y que recogía y unía de alguna manera en un todo lo que quedó como suelto, sin relación, no obstante, considero que fue una experiencia muy rica en cuanto aprendizaje y muy satisfactoria por el hecho de haber asumido y superado el desafío que representó para mí la elaboración y desarrollo de la microclase sobre todo mediada por zoom.

(L. Estudiante del Profesorado de Comunicación Social)

De igual manera, hace su aporte otro estudiante en formación narrando su experiencia al recibir la evaluación de sus pares, luego de su respectiva microclase:

Las coevaluaciones que recibimos de M, N, R y L me permiten observar la realidad de lo que sintieron y lo que generamos en el encuentro y que yo también lo sentí así, "expusieron de forma armónica, natural y en equipo" (coevaluación N/M). Con M, nos conocimos el cuatrimestre pasado, no somos compañeras de carrera, pero supimos complementarnos y trabajar juntas desde el comienzo, y creo que eso lo pudimos transmitir. Ambas nos dijimos antes de comenzar la clase, si nosotras lo disfrutamos ellos también lo van a disfrutar. Estoy conforme con lo realizado y sé que tenemos mucho por mejorar, pero al ser nuestra primera clase, considero que estuvimos en sintonía y logramos concretar el trabajo que se nos solicitó.

(V. Estudiante del Profesorado de Ciencias Sociales)

Un primer escrito de un estudiante que parece narrar desde una escena de ciencia ficción. Otros dos que avanzan sin decir que se trata de escenarios de enseñanza remota de emergencia con soporte virtual, como si ambos escenarios, el presencial y el remoto, provocaran escenas y análisis semejantes o como si se negaran las diferencias entre ambas.

En el espacio de narrativas pedagógicas y reflexión sobre la práctica en la ENS N° 3 de Villa Lugano, algunos estudiantes compartieron sus apreciaciones sobre las prácticas en contexto de pandemia y virtualización de la enseñanza:

Este es mi último año, en el que debía haber hecho las residencias 5 y 6 presencialmente, pero por la situación de público conocimiento esto no fue posible, pero las estoy realizando virtualmente. Desde mi apreciación, medito que desde la

virtualidad se perdió todo espacio de encuentro, contacto con los estudiantes, con las aulas, y la institución escolar.

(E. Estudiante de PEP)

Este año empecé el taller 4 de prácticas y me encontré en esta situación, de realizar el taller a través de la virtualidad. Estuvimos trabajando en la realización de planificaciones, realizando trabajos prácticos, y uno de esos trabajos era realizar una actividad sobre un contenido dado y trabajarlo como si estuviéramos dando clases a través de la virtualidad []. Si bien se pudo hacer y entregar junto a mi compañero pedagógico el trabajo, me quedaba pensando, ¿qué sucede con estos/as chicos/as que no pueden conectarse?, ¿cómo se hace para incluirlos/as? Y si los/as docentes trabajan a través de plataformas en la cual solo suben actividades para que los/as estudiantes lo resuelvan y compartan ¿no se estaría trabajando en forma tradicional? ¿Pueden los/as chicos/as de esa forma apropiarse de esos contenidos, en verdad aprenden?

(E. Estudiante de PEP)

Retomamos la última pregunta, la sacamos de las aulas de primaria y la llevamos a las aulas de la formación docente, la sostenemos ahí en flotación vibrando como sonido necesario: ¿Pueden los futuros docentes apropiarse de los contenidos de esta forma, en verdad aprenden? Y vamos más atrás en las preguntas: ¿a qué llamamos enfoque pedagógico tradicional? ¿Lo tradicional es obsoleto? ¿Qué pedagogía estamos enseñando? ¿Cuántas pedagogías necesitamos?

Desde las escuelas nos llega la mirada de una compañera y colega:

Cuando el entorno que rodea a niños y niñas transcurre en soledad, con poca o nula conexión, ese aprendizaje se traduce en contacto, vínculo, sostén en estos tiempos de tanto dolor. La palabra del docente preguntando cómo están; los caramelos con la cartita cuando se retira la mercadería; el llamado telefónico no en forma sistemática sino cuando se puede: Eso es incluir en pandemia. No perderlos es el faro; es el hilo rojo que no se puede cortar. [...]

Si los/as chicos/as pueden de esa forma apropiarse de unos contenidos, si en verdad aprenden, es una pregunta que no podemos responder aún. Ni con los Registros Individuales de Trayectorias Educativas (RITE) vamos a encontrar respuestas. ¿Como si fuera tan lineal el aprendizaje! Son preguntas que en la presencialidad tal vez podamos respondernos. De lo que sí estoy segura, es que, de la palabra cálida, la mano extendida en un gesto sin barbijo, con la sonrisa de su maestra, esos niños y niñas transitarán un poco menos solos esta manera de hacer escuela.

(G. N. Directora escuela primaria jornada completa)

Cómo comenzar a problematizar estas cuestiones. ¿Cuál es la soledad del/a niño/a? ¿Es que no está la maestra, sus compañeres? ¿Hay alguien más como referente adulto en su hogar para ayudarlo? ¿Cuánta pedagogía hace falta ahí para armar el puente? ¿Qué pedagogía es la del referente adulto? ¿Lo tradicional acá es obsoleto o es andamio de algo? ¿Puede por esto llamarse tradicional a esta escena, porque conserva algo de alguna vieja cátedra? ¿Qué necesita ese niño, único y particular con una extraña ligazón con su colectivo áulico o fuera de él, mientras realiza las tareas? ¿Cómo se reemplaza una docente cerca?

Las profesoras del campo de la práctica del ISFD N° 54 de Florencio Varela y ENS N° 3 de Villa Lugano que integramos este nodo reflexionamos en torno a las particularidades de las prácticas en este contexto:

En situaciones “no pandémicas” les practicantes de los Institutos de Formación Docente, en los últimos tramos de la formación, concurren a las escuelas asociadas casi todos los días del año, cumpliendo con casi todas las tareas que cumple un docente durante la jornada escolar y dando clases durante dos cuatrimestres. Esto implica una territorialidad y una experiencia pedagógico-didáctica de excelencia de la que nos orgullece constantemente. Cuando les egresades trabajan en otros distritos continuamente llega el reconocimiento hacia el “colectivo valerense” por la labor que realizan y esto es sumamente gratificante. Por eso hoy, en este contexto inevitable y de emergencia, más allá de lo logrado y del esfuerzo de todos, algunos profesores sentimos que existen importantes saberes para enseñar y para aprender, vinculados a la especificidad del oficio de ser docente que se encuentran adeudados. La virtualidad no puede enseñar a habitar la escuela como la conocemos, desde la complejidad y la diversidad que presenta su universo.

(I. M. Profesora ISFD N° 54)

Pensar las prácticas en tiempo de enseñanza virtualizada y remota a falta de encuentros presenciales en las aulas escolares y salas de jardín nos lleva a pensar en la importancia de los sostenes que construimos con otros en los espacios compartidos y a preguntarnos cómo sostener vínculos en la distancia remota y cómo crear espacios compartidos, aunque no estemos en el mismo lugar. El trabajo durante 2020 fue intenso en el campo de la práctica, en el que se adecuaron las propuestas de intervención didáctico-pedagógica. Esto implicó en algunos talleres posponer la implementación de las prácticas hasta el regreso a la presencialidad, decisiones que se dieron en un contexto de debates en torno a la importancia de poner el cuerpo en el grado y en las salas con los aprendizajes situacionales y contextuales que ello implica.

Por otra parte, la discusión es más amplia, porque es diversa, cada institución armó su propio plan de contingencia para llevar adelante la enseñanza y aprobación en cada campo de saberes. Y eso fue evaluado y aprobado por la jurisdicción, como si hubiera una matriz clara acerca de lo necesario para la formación docente en esta coyuntura.

(M.G. Profesora ENS N° 3)

Este conjunto de voces pretende habilitar la tarea, si es que es posible, de nombrar y renombrar lo que acontece en el inédito escenario educativo de excepcionalidad atravesado por una pandemia. Es difícil la tarea, todavía discutimos cuáles deben ser las preguntas. Apuntamos hasta acá solo las que llevan los mayores acuerdos.

Reflexión sobre nuestras discusiones y escrituras

La palabra escrita nos acompañó durante el transcurso de la pandemia. Tenemos escritos breves en general, en medio del agobio por escribir mucho: infinitas escrituras efímeras y necesarias para soportar una comunicación que no cuenta con la oralidad y la sincronidad, la intensidad y sensorialidad propias de la escena presencial. Algunos de los relatos marcan una clara tendencia a vivir el oficio de formador como polo de atracción de pensamientos y sentires compartidos al tiempo que evidencian la construcción de un nosotros en tanto comunidad de escritura. Nos hablan de un tiempo detenido, de una obstinación como rasgo de perseverancia del hacer pedagógico. La

obstinación como compromiso, responsabilidad, templanza, todo esto y más porque a lo que se vive como adverso, incierto, dudoso, frustrante, se le antepone la perseverancia. Y la obstinación como riesgo, cuando nos acerca a negar la imposibilidad, los límites de lo posible, y nos empuja a replicar sin sentido algo de lo conocido y añorado.

La pregunta sobre qué y cómo enseñar estuvo siempre presente en las conversaciones. Nos replanteamos, como formadores, qué contenidos era valioso y necesario abordar para que los estudiantes pudieran reflexionar sobre la realidad circundante. Tal vez sea esta actitud lo que define el posicionamiento ético político de un auténtico docente formador, la actitud de quien no cesa de investigar, del que no abandona la pregunta y mantiene el afán de una lectura actualizada del mundo, de una producción de saber dinámica.

Algunos relatos de los que intercambiamos hablan de infinitas búsquedas por caminos diversos para hacer posible el encuentro. Dicen sobre ir al rescate de las texturas que dan visibilidad al vínculo educativo; hablan de formas creativas, de probar ante un contexto extraño, dando lugar a un redescubrimiento y una confirmación: el aprendizaje y la enseñanza hacen a la esencia de ser y estar en el mundo. Nos hablan del vínculo educativo como un lazo particular: intersubjetivo, que aporta y desarrolla la subjetividad si es sostenido desde la amorosidad y la solidaridad. Lazo que implica el acto político de reconocer y reconocernos en el “otro”.

Los contrastes en las voces dan cuenta de intereses, ansiedades y preocupaciones como búsqueda afanosa de brindar respuestas referidas a la formación; como también al agobio y cansancio de una cruda realidad que nos deja muchas veces sin palabras. Evidencian la búsqueda inmersa en la reflexión sobre la práctica, sobre el hacer cotidiano, búsqueda que revisita una y otra vez situaciones escolares que nos permiten ver de otro modo.

En palabras de Sandra Nicastro (2006), *re mirar* inaugura lo ya conocido como un nuevo acontecer, invita a empezar de nuevo. Pensar lo escolar por fuera de las instituciones, por fuera de sus edificios. Pensar la trama escolar sin escuela que sujeta y encierra a todes en un mismo lugar para enseñar y aprender es visitar la escuela. ¿Será esto que hacemos “re mirar”, es el mismo objeto lo que miramos, cómo se recorta en este caso? Sostenemos, sin embargo, provisoriamente y al menos como actitud la idea de mirar nuevamente, aunque la escena ya no sea la misma y cambie permanentemente.

Si algo trajo la pandemia es la necesidad de resignificar lo que hacemos porque nos dejó sin palabras para nombrar lo que se vive, y en nuestro caso, lo que se enseña. Interrogar la realidad es un modo de no quedar atrapados por las circunstancias, menos aún las inesperadas. Parafraseando a Bruner, no estamos haciendo cosas habituales en lugares habituales por razones habituales. En este quiebre de lo habitual, echamos a andar la dinámica de la narrativa entre nosotres y con les practicantes como una manera de afrontar y recomponer la relación pedagógica particularmente en el campo de la práctica. No es esta la única manera de ejercitar el pensar y ordenar el saber y la duda, pero sí resulta significativa e indispensable en la medida en que hace lugar a las emociones que nos atraviesan intensamente.

Estamos ante un escenario en el que crear conocimiento desde la práctica para transformarla, es decir teorizar desde la experiencia como un proceso catalítico, nos exige afirmar la intercomunicación, la intersubjetividad que aporta la validez dialógica al proceso de problematización de las prácticas. Preguntarnos cómo hacer con la formación de les practicantes ante un panorama educativo tan amplio, heterogéneo, indefinido y hasta desconocido sigue siendo una posibilidad para les docentes de la práctica y para el conjunto de les docentes en general; una posibilidad de enseñar aprendiendo, de

generar nuevas prácticas, de producir saber didáctico y pedagógico en tiempos nuevos como este, de pandemia.

Por esto continuamos preguntándonos: ¿qué formas otras van adquiriendo los contenidos a enseñar y los espacios a habitar?, ¿qué formas otras de relación se reconfiguran para que la continuidad pedagógica sea posible?, ¿sabemos ya nombrar lo que se va haciendo?

Bienvenidas entonces las argumentaciones, las reflexiones que dan lugar a la conciencia práctica tornándola discursiva. Así nos encuentra este momento de producción colectiva, indagando en las matrices de la formación, formulándonos preguntas, analizando las producciones, pensando en la diversidad de sujetos y contextos, las representaciones mutuas como profesoras y estudiantes frente a un imaginario social de las prácticas con una tradición y una historia que se actualiza con anacronismos inusitados.

Referencias bibliográficas

- » Edelstein, G. (2018). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable. *Voces en el Fénix*, núm. 75.
- » Foresi, M. F. y España, A. E. (2018). *Documento Base*. XV Jornada Internacional de reflexión y socialización del Trayecto de la práctica. Rosario. En línea: <<http://iesoc.edu.ar/wp-content/uploads/2018/09/DocumentoBase.pdf>>.
- » Nicastro, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones de lo ya sabido*. Buenos Aires, Homosapiens.
- » Nicastro S. (2017). *Trabajar en la escuela. Análisis de prácticas y de experiencias*. Buenos Aires, Homosapiens.
- » Sanjurjo, L. (2018). La formación en la práctica docente: avances y desafíos. *Voces en el Fénix*, núm. 75.
- » Sennet, R. (2008). *El artesano*. Barcelona, Anagrama.

Narrativas al Sur

Narrativas al Sur es un colectivo de educadores que comenzó a gestarse a partir de la reunión de diferentes grupos de docentes que se vieron invitados e inquietos por narrar sus experiencias de trabajo en las escuelas. Llamado en un inicio *Grupo Ex Libris Quilmes*, luego *Nodo Quilmes*, *Nodo sur* al pasar a integrar la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, adquiere el nombre de *Narrativas al Sur* más recientemente, en un intento de reunir a los diferentes grupos de origen que lo fueron conformando. Como nodo de esa Red, participa de los Encuentros nacionales del Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la escuela, y de los *Encuentros Iberoamericanos de Colectivos y Redes de Maestros/as y Educadores/as que hacen Investigación e indagación desde su Escuela y Comunidad*. También participa de numerosos eventos locales e institucionales y ha publicado sus producciones escritas en diferentes soportes.