

**LA ARTICULACIÓN ENTRE SABERES MATEMÁTICOS
EXTRAESCOLARES Y ESCOLARES EN EL TRABAJO DOCENTE EN
EDJA**

**THE LINKING OF EXTRA-SCHOOL AND SCHOOL MATHEMATICAL
KNOWLEDGE IN THE WORK OF TEACHERS IN EDJA (EDUCATION OF
YOUNG AND ADULTS)**

Nicolás Gerez Cuevas*

Esta comunicación se enmarca en un trabajo de investigación sobre la enseñanza de las matemáticas en el nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos. En esta indagación se busca comprender las prácticas docentes y los conocimientos sobre la enseñanza desde una perspectiva que reconozca la complejidad de la transmisión de los saberes, en el marco de las condiciones y regulaciones del trabajo docente en los contextos institucionales en que se desarrolla. Una vía elegida para el abordaje del objeto de estudio consiste en poder reconocer y estudiar dificultades del oficio vinculadas a la enseñanza de las matemáticas en la modalidad de jóvenes y adultos. En este caso reconocemos la dificultad de la articulación entre conocimientos matemáticos extraescolares y los que la escuela tiene como responsabilidad transmitir, en el trabajo de una maestra de la modalidad.

Trabajo docente – Conocimientos escolares y extra escolares – Dificultades del oficio – problema “doméstico”

This report is framed within a research project on the teaching of mathematics at the primary level in the modality of courses designed for adults and young students. In the present inquiry we seek to understand the teaching practices and the knowledge about teaching methods in a perspective which may help us to become aware of the complexity of the tasks of passing down knowledge, within the frame provided by the conditions and regulations which affect the

* Facultad de Matemática, Astronomía y Física (UNC)-Becario de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT). CE: gerezcuevas@yahoo.com.ar

teaching work in the institutional contexts in which it takes place. The approach chosen for dealing with our object of study is to recognize and examine the difficulties afflicting the teacher tasks stemming specifically from the teaching of mathematics in the modality of courses for adults and young people. In the present case we recognize it is difficult to link extra-school mathematical knowledge with that which the school must pass down to the students through the teachers who work in the said modality.

Teacher work – School and extra-school knowledge – Difficulties of the teacher trade – “Domestic” problem

Introducción

Se puede identificar en el campo de la didáctica de las matemáticas, un movimiento tendiente a estudiar con mayor profundidad las prácticas de enseñanza de los docentes en *clases ordinarias*¹. Artigue (2004), considerando que inicialmente el docente no fue considerado un actor problemático de la relación didáctica como lo fue el alumno, reconoce como una de las evoluciones más notorias de los marcos didácticos en la investigación reciente la emergencia de una nueva mirada sobre los docentes. Esta nueva concepción se sostiene en una comprensión menos simplificada de lo que supone la actividad que desarrollan maestros y profesores, y un reconocimiento del peso de las condiciones en su tarea. En tal sentido, Robert sostiene que “no se puede evitar considerar la **complejidad** de las prácticas en las investigaciones llevadas a cabo en didáctica de las matemáticas sobre las prácticas”² (2001, p. 67). En particular, este reconocimiento supone entender la actividad de los docentes como “...no descomponible como puestas en funcionamiento de conocimientos aislados disciplinarios, didácticos, pedagógicos, etc.” (Ibíd., p. 67)

Apuntando a estudiar esta complejidad de la enseñanza, llevamos a cabo un proyecto de Doctorado³, del cual en este trabajo presentaremos algunos primeros

¹ Clases comunes donde el investigador no participa significativamente en las decisiones sobre la enseñanza.

² El resaltado es nuestro. En este trabajo, las citas textuales de Robert y Chevallard son traducciones nuestras.

³ Proyecto de tesis que se titula “Conocimientos docentes sobre la enseñanza de la matemática en la iniciación profesional en el nivel primario de la modalidad de jóvenes y adultos”. Es dirigido por la Dra. Dilma Fregona y co-dirigido por la Dra. Fernanda Delprato. Fue admitido en febrero de 2014 en el Doctorado en Ciencias de la Educación (FFyH-UNC). Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Estudiar y documentar prácticas de enseñanza

avances. Su objetivo es estudiar el modo en que se articulan conocimientos docentes, prácticas de enseñanza de saberes matemáticos y condiciones de las prácticas docentes, en el trabajo de maestros/as con trayectorias cortas en la modalidad de educación de jóvenes y adultos, en distintos contextos institucionales. Con este horizonte hemos desarrollado una estrategia de indagación que articula entrevistas semiestructuradas con observaciones de clases, sobre el trabajo de 3 maestras de la modalidad de jóvenes y adultos.

En esta comunicación, presentamos algunos elementos teóricos que sostienen nuestra mirada sobre las prácticas y los saberes docentes, y el modo en que tramamos esta perspectiva con la noción de *dificultades del oficio*, que posteriormente utilizaremos para el análisis de la enseñanza en la modalidad.

Prácticas, saberes docentes y dificultades del oficio

Como una primera cuestión para avanzar en la profundización de la conceptualización sobre la enseñanza presentamos algunos planteos de la didáctica de las matemáticas que apuntan a extender una noción restringida de la misma. En tal sentido, reconocemos el aporte de la distinción de Robert entre *prácticas docentes* y *prácticas en clase*⁴, ya que se comprende que las primeras abarcan también tareas desarrolladas fuera de clase, es decir “...*al conjunto de las actividades del docente que desembocan en eso que pone en obra en clase*” (op.cit., p. 66). Esto implica reconocer que las tareas vinculadas con la enseñanza exceden el trabajo interactivo con los alumnos en la inmediatez de la situación de aula.

Por otra parte, reconocemos que una mirada compleja sobre la enseñanza se sostiene en la comprensión de que, en tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos de la misma, por lo que sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte (Edelstein, 2002). Por ello se concibe a la enseñanza como parte de la práctica docente, reconociendo que existen múltiples determinantes institucionales y contextuales sobre ella, que la marcan y someten a tensiones y contradicciones. Un aspecto fundamental, es que la práctica docente se desarrolla en una situación de trabajo, es decir su definición

y usos de la matemática para la formación de docentes” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC, Res. 203/2014.

⁴ En el original: “*pratiques enseignantes*” / “*pratiques en classe*”.

como *trabajo docente* (Rockwell, 2013). Esto posibilita vincular la conformación de la práctica con procesos sociales, en el que se juegan procesos de conflicto entre el control y la autonomía de la actividad profesional, en el marco de las tensiones y de las luchas por la distribución de poder. En tal sentido, el trabajo docente se ve atravesado por diversos procesos de subordinación, como el trabajo en una organización jerárquica, una formación inconclusa como profesional, la desjerarquización laboral y la conflictiva significación social y particular de su práctica (Achilli, 1988).

En el ejercicio del trabajo docente, y a partir de la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir, se construye un conocimiento integrado a la práctica, que se objetiva en su quehacer cotidiano y se expresa en aquellos momentos en que comparten una reflexión sobre su quehacer: el *saber docente* (Rockwell, 2009). Conformación plural que integra distintos saberes con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones, abarcando así aquellos procedentes de la formación profesional, disciplinarios, curriculares, experienciales (Tardif, 2004). Aunque el saber docente abarca cuestiones vinculadas a distintos aspectos del trabajo docente, destacamos aquellas cuestiones que conforman un saber sobre la transmisión, como saber específico al oficio. Una cuestión fundamental, que se vincula con la subordinación del trabajo docente como condición que atraviesa las prácticas docentes, es que este saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal, tiende a permanecer in-formulado y no ser reconocido como saber pedagógico (Terigi, 2012).

La práctica docente implica el abordaje cotidiano de situaciones de gran presión en donde las decisiones son tomadas con pocas alternativas probadas de acción, e incluso en algunas cuestiones se puede constatar una ausencia de producciones institucionalizadas para fundamentar la enseñanza (ibídem). En tal sentido, se reconocen limitaciones del saber pedagógico que circula por los canales institucionales, para afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar. La inscripción de la práctica docente en una situación de trabajo organizada institucionalmente, posibilita mirar este problema de la enseñanza desde un abordaje como sistema institucional en lugar de enfocarlo como un proceso interactivo o cara a cara (Feldman, 2002 citado en Terigi, 2012). Esta perspectiva

supone que el trabajo del docente se comprende mejor si se visualiza como el de una persona que se desempeña en un gran sistema, donde la institucionalidad funciona produciendo restricciones determinadas a la función, y no tanto como el de un artesano que elabora individualmente el producto de su trabajo. Lo que permite destacar esta definición es que forma parte de las condiciones usuales de trabajo docente que, ignorando su dimensión institucional, la enseñanza haya sido tomada en general como problema “doméstico”, es decir como problema que los profesores deben resolver por sí mismos, en desmedro de su consideración como un problema principal de la política educativa (Terigi, 2006).

Concebimos que la categoría *dificultades del oficio* como herramienta proveniente de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (Chevallard, 2011), nos permite un modo de abordaje teórico del problema de la enseñanza desde una perspectiva institucional que apunta al reconocimiento de nudos problemáticos de la articulación entre saber de la transmisión y práctica docente, en el marco de condiciones específicas de trabajo docente. La definición que Chevallard da a esta categoría recupera su significado del lenguaje corriente, por lo que plantea que, como cualquier actividad humana, la tarea del profesor se enfrenta a distintos tipos de dificultades, por simple oposición a lo de fácil ejecución. Recuperando otros aportes de la TAD (Chevallard, Bosch & Gascón, 1997), podemos plantear que se trata de aquellas tareas para lo cual no se cuenta con técnicas de ejecución rutinaria. Lo fundamental de la categoría es que el autor propone, como regla general para la investigación didáctica, interpretar las dificultades que se puedan observar en las prácticas de cualquier profesor, de un modo no individual sino como una problemática del ejercicio del oficio. La persona observada es así un “...revelador de una dificultad del oficio” (Chevallard, 2011, p. 6). De un modo próximo a lo planteado anteriormente por Terigi, Chevallard cuestiona que gran parte de las dificultades del oficio son resueltas de un modo individual, sin acompañamiento de instancias más globales: “La cultura tradicional del oficio hace creer que ellos mismos deben responder, sin otro socorro que su 'inventiva', su 'talento', etc., a las cuestiones que el ejercicio del oficio les hace encontrar.” (Ibíd., p. 6)

Presentaremos a continuación algunos aspectos de la tarea docente de articulación entre conocimientos matemáticos escolares y extra-escolares, que nos permiten sostener su conformación como dificultad del oficio docente en la primaria de la

modalidad de jóvenes y adultos.

La articulación entre conocimientos matemáticos escolares y extra-escolares

En la educación de jóvenes y adultos se pueden reconocer algunas políticas que apuntan a revertir la poca jerarquización y especificidad de su oferta en relación a la educación regular. Así se destaca el reconocimiento como modalidad del sistema educativo tanto en la ley educativa nacional (N° 26.206/2006) como en la provincial (N° 9780/2010), y la sanción en 2008 del primer diseño curricular en Córdoba para el nivel primario (MEPC, 2008) como expresión de la búsqueda por conformar un proyecto público de formación específico y diferenciado de la educación infantil. En particular, presentaremos algunos fragmentos del texto referido a la enseñanza de las matemáticas sobre la articulación entre conocimientos extra-escolares y escolares. En tanto a partir de ellos se tematizan aspectos de esta articulación comprendemos que actúan como “norma oficial”.

Por una parte se plantea en el diseño tanto el reconocimiento de la construcción de conocimientos extra-escolares por parte de los sujetos en su trayectoria vital, como también una anticipación de la demanda por la enseñanza de saberes propiamente escolares:

Muchos de ellos, seguramente, cuentan con conocimientos y procedimientos de cálculo y medición que han construido en su experiencia con el mundo. Pero, a menudo, esos conocimientos no son reconocidos como tales por los propios adultos y buscan adquirir conocimientos ‘socialmente reconocidos’ equivalentes al conocimiento escolar. (MEPC, 2008, p. 40)

Más adelante, se reconoce que la necesidad de la articulación entre ambos tipos de conocimiento conforma una idea pedagógica con circulación en ámbitos de formación. Se plantea así la aceptación de dichas ideas en el plano de la enseñanza, pero al mismo tiempo se toma distancia de una interpretación simplificada de la misma:

La frase que hoy es frecuentemente pronunciada: ‘hay que considerar los saberes previos’ reviste una complejidad tal vez inimaginable por

quienes la pronuncian. Esta complejidad debe constituir motivo de preocupación y de ocupación en la enseñanza. (Íbid, p. 40)

Sobre este marco, el texto avanza sobre algunos aspectos que plantean una primera respuesta al interrogante sobre cómo realizar lo planteado anteriormente:

...una primera aproximación para hacerlo es reflexionar y plantearse la enseñanza y el aprendizaje como un proceso, en el cual se tratará de potenciar las estrategias y conocimientos con que las personas cuentan y apoyarlos con un sistema de escritura. (Íbid, p. 43)

La formulación en el texto curricular nos aporta algunos elementos para sostener la definición de esta cuestión como dificultad del oficio docente en la primaria para jóvenes y adultos. Analizaremos cómo esto se expresa en el trabajo de una maestra de la modalidad. Esta docente forma parte del referente empírico de nuestra investigación, y la hemos denominado como “caso C”. Durante el desarrollo del trabajo de campo, la docente transcurría su primer año laboral en una escuela de jurisdicción municipal, aunque contaba con una trayectoria de 4 años en la modalidad y con una experiencia mayor de trabajo en la escolaridad infantil. Como la mayoría de los maestros de la modalidad, su trayectoria formativa no incluye la participación en espacios específicos vinculados a la educación de jóvenes y adultos en su formación inicial. De todos modos, en su recorrido ha podido ir apropiándose de una mirada específica sobre la modalidad, que la posiciona en la valoración positiva de la posibilidad de conformar un proyecto pedagógico propio para la modalidad, claramente diferenciado de la escolaridad infantil. Además, la organización escolar de la modalidad como un servicio complementario en las mismas instituciones primarias infantiles y la debilidad de los acompañamientos a la tarea docente de otras instancias institucionales, favorece la interpretación de la construcción de un proyecto escolar específico para la modalidad como una tarea individual:

Por ahí nosotros como modalidad que luchamos mucho por no parecernos a primaria [de niños...] pero por ahí siento que estamos pidiendo algo, por lo menos en mi caso, que tampoco sé cómo

sostenerlo. Yo no quiero el mismo control de primaria, pero tampoco sé cómo moverme sola. [C-E3-2014-09-12]

En las entrevistas realizadas, la docente expresa la concepción de la necesidad de consideración de las “necesidades” o “intereses” que moviliza a los alumnos a buscar reinsertarse en un proyecto escolar, como condición para conformar un proyecto pedagógico específico:

Y me encuentro que para muchos de ellos es la necesidad de realización personal, no hay una inquietud de seguir después en un secundario. [C-E2-2014-09-05]

Como que yo vine con un planteo: “vamos a trabajar cada uno lo que necesite”. [C-E2-2014-09-05]

Además, la maestra expresa la conformación de una mirada singular sobre las capacidades de los sujetos, anclada en una valoración positiva sobre su desempeño en el cotidiano, y un reconocimiento de la construcción de conocimientos en esos contextos. En este marco, aparece la idea de un sujeto “funcional” a las exigencias de los contextos vitales, en relación a las actividades matemáticas, y por ende favoreciendo una primera percepción de que la escuela sólo debiera acreditar esos conocimientos:

Ella [una de sus alumnas] a las cuestiones de matemática... En realidad ella toda su vida se dedicó a estas actividades del comercio. O sea, lo ha podido ir solucionando. Y ella resuelve, por ahí se da cuenta con mucha facilidad cuando algo es de suma, o de resta, y ahí nomás te saca la calculadora. [C-E2-2014-09-05]

Yo cuando arranqué, arranqué igual que en la primaria, igual que en un sexto grado. Porque me parecía como que ya sabían, como que los contenidos en realidad ya los tenían. Tenía esa idea, que les faltaba nomás acreditación en algunos. [C-E2-2014-09-05]

En este marco de concepciones pedagógicas, la docente explicita algunas ideas vinculadas al sentido que construye sobre la enseñanza de la matemática en el marco de la conformación de un proyecto de escolaridad para adultos, en donde la enseñanza se sostiene en el reconocimiento de cuál es la matemática que “necesitan” los adultos en sus contextos vitales. En particular, existe un posicionamiento por seleccionar contenidos propios para la enseñanza que descansen en un principio de utilidad de los saberes. Por ejemplo, cuestiona una demanda planteada por las alumnas en torno a la enseñanza de un tema que ella considera de nula utilidad:

Hay temas que voy viendo que me parece importante en base a lo que yo creo y a las cosas que se van planteando [...] temas que me parece que los usan siempre y que les pueden servir. Pero el otro día fuimos al museo [...] Entonces les mostraron un reloj grande, y decían que tiene una particularidad, tiene los números en romano. Y ahí comenzaron “porque eso la señorita no nos enseñó”. Yo pienso que no sirven para nada sinceramente. Bajé algo como para decir en algún momento, para darles el gusto, pero no lo tuve nunca planificado al tema. [C-E4-2014-10-09]

En otra situación en la que no logra reconocer el sentido utilitario que podrían tener ciertos saberes en relación a los contextos vitales de los alumnos, la enseñanza termina reproduciendo prácticas desplegadas anteriormente en la educación infantil. Esto implica que, en palabras de la docente, la enseñanza se “escolarice”, es decir solo responda a exigencias vinculadas al mundo de lo escolar. Así, las decisiones sobre la enseñanza se trivializan. En particular, decía sobre la selección de una actividad para la enseñanza de las fracciones:

Eso por ejemplo me parece una porquería, no me gusta, ¡pero tampoco sabía qué hacer! [...] Por ahí hay otras posibilidades, está tan... escolarizado. Pero la verdad que tampoco sé qué hacer. [C-E5-2014-10-23]

Yo no tengo idea de cómo salir de esta cosa tan escolar con la que lo doy, no sé. No sé cuál es la necesidad de ellas con respecto a esos temas. [C-E9-2014-12-11]

En ese marco el reconocimiento que logra realizar sobre las construcciones de conocimientos matemáticos que han construido los adultos a lo largo de sus trayectorias vitales le permite sostener que el sentido de enseñanza de la matemática se vincularía con “ejercitar” los conocimientos desarrollados en la vida cotidiana, fundamentalmente vinculados al “cálculo mental”:

La matemática, digo lo que me da como que ellas necesitan... el tema con el cálculo mental, en realidad lo tienen bastante avanzado. Es como seguir dándole ejercitación [...] En realidad ellas toda la vida se movieron en el mundo resolviendo cálculos mentales. [C-E2-2014-09-05]

El diseño de actividades donde los sujetos puedan utilizar esos conocimientos desarrollados en contextos extra-escolares, con la expectativa de favorecer que tengan éxito con las tareas propuestas, le plantea a la docente el problema de cómo desarrollar instancias que impliquen aprendizajes genuinos y no mero uso de saberes. En particular, si las técnicas desarrolladas en contextos vitales son funcionales para resolver las tareas con las que el sujeto se enfrenta, no podría otorgarle valor a las técnicas y saberes que la escuela estaría en condiciones de ofrecer al sujeto. Particularmente en la cita siguiente se refiere a la enseñanza de “la cuenta”, que interpretamos puede significar las técnicas de cálculo escrito o los algoritmos estandarizados:

Por ahí les planteo una situación problemática y les digo “¿a ver cómo lo resolvés?” Me dicen “58 señorita”, ¡y está perfecto! [enfáticamente]. Entonces me digo, me pregunto cómo sigo. Y no les puedo decir “bueno, ahora haceme la cuenta” si en realidad lo pudo resolver. [C-E2-2014-09-05]

Victoria te pone el resultado pero no te puede dar cuenta de qué operación hizo. ¡Pero lo hace! Ella tiene 63 años, ¿tiene sentido ver cómo lo hiciste, con suma, con resta, con multiplicación? ¡Si lo puede hacer! [C-E7-2014-11-05]

Por otra parte, la docente reconoce que los conocimientos adultos se manejan en un

nivel fundamentalmente oral. Desde su percepción las dificultades que supone el trabajo con la escritura se asocia a su vez con ciertas exigencias propias del mundo escolar, que la docente intenta evitar, por ejemplo, apelando a la resolución oral de actividades:

Cuando es todo más escolarizado, más pizarrón, más cuaderno, cuesta el doble. [C-E8-2014-12-05]

Se dan cuenta cuando se trata de cosas que pueden resolver ellas verbalmente mucho más que si les pongo el ejemplo en el pizarrón. Te decía del otro día que si tenían que sumar 2 tercios más 3 tercios te sumaban si se los ponía en el pizarrón sumaban numeradores y sumaban denominadores. Pero si lo hacían mentalmente no, sumaban numeradores nomás. [C-E5-2014-10-23]

Una estrategia recurrente que la docente utiliza en situaciones donde aparecen dificultades en la resolución de las actividades escolares, es la transformación de la actividad, de modo de aproximarla a las características de los contextos vitales de los adultos. La docente reflexiona en relación a este aspecto:

Si yo le digo que tenés \$240 y juntaste \$10, yo estoy casi convencida que me lo van a decir bien. Por escrito no sé. Pero si cambio y en vez de hablarles de plata, les hablo de cualquier otra cosa, me parece que va a haber dificultad. Yo me empiezo a preguntar... a mí me interesa que manejen, pero como que me queda la duda. ¿Están aprendiendo realmente esto? Porque si siempre lo pudieron manejar, entonces esto ya lo saben de antes. Esa impresión me da, de que no están aprendiendo nada nuevo. [C-E7-2014-11-05]

Resulta interesante el anterior extracto también en relación a la tensión que le genera los modos de resolución que ha producido a la dificultad del oficio docente.

A modo de cierre

Esta comunicación ha tenido la intencionalidad de presentar aspectos de un estudio

sobre la enseñanza de las matemáticas en clases ordinarias. En particular, recuperamos la categoría *dificultades del oficio* proveniente de la Teoría Antropológica de lo Didáctico, integrándola a un enfoque de la enseñanza como práctica compleja, no limitada al aula, integrada a una práctica en una situación de trabajo docente, que permite abordarla como sistema institucional. El reconocimiento de la articulación entre conocimientos escolares y extra escolares como dificultad del oficio en la modalidad de jóvenes y adultos, supone comprenderla como un aspecto de las tensiones que enfrenta, en el nivel de las prácticas, el desarrollo de políticas educativas en torno a la construcción de una especificidad de la enseñanza para la modalidad de jóvenes y adultos. Pretendimos mostrar que afrontar la articulación de saberes matemáticos provenientes de distintos ámbitos no supone una cuestión de resolución simple, y que por ende debe ser abordada desde instancias menos “domésticas”. En tal sentido, compartimos con Terigi (2006, p. 5) que “es ilegítimo definir nuevos propósitos para la escuela y dejar a los docentes a cargo de alcanzarlos, sin que ningún medio probado para lograrlo se haya puesto a su disposición”. En tanto se reconoce que la enseñanza no es un asunto técnico, entendemos que la superación a estas dificultades del oficio requiere no sólo del saber de la investigación, sino de entramados institucionales que apunten a la producción del saber pedagógico-didáctico para construir respuestas de políticas públicas a estas problemáticas.

Bibliografía

- Achilli, E.** (1988). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Antropología social*, 1(2), 5-19.
- Artigue, M.** (2004). Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica de la matemática para afrontarlos? *Educación matemática*, 16(3), 5-28.
- Chevallard, Y.** (2011, agosto). *L'évolution du paradigme scolaire et le devenir des mathématiques: questions vives et problèmes cruciaux*. Curso dictado en XVI Escuela de Verano de Didáctica de las Matemáticas, Carcasona, Francia.
- Chevallard, Y., Bosch, M. & Gascón, J.** (1997) *Estudiar matemáticas. El eslabón*

perdido entre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: ICE–HORSORI.

Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20 (2), 467-482.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008). Propuesta curricular. Alfabetización y Nivel Primario. Educación Permanente de Jóvenes y adultos (EPJA). Córdoba.

Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier d'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21 (1-2), 57-79.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

_____ (2013) El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa, *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias magistrales*, (pp.437-473). México D.F.: Editor.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.

Terigi, F. (2006, junio). *Tres problemas para las políticas docentes*. Presentación en el Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes”, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Montevideo, Uruguay.

_____ (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento básico*. Buenos Aires: Santillana.