

La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as

Professional practice learned and to be learned. Amphibious mediators in teacher training

Por Andrea MONTANO¹, María Belén BEDETTI² y María Sol VISNIVETSKI³

Montano, A., Bedetti, M. B. y Visnivetski, M. S. (2023). La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as. *Revista RAES*, XV(27), pp. 30-45.

Resumen

Este artículo se propone socializar algunos de los resultados del trabajo de investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023), centrado en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca. La hipótesis que lo orienta se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Se entiende que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes construidos durante la formación inicial se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, las/os graduadas/os desarrollan e implementan distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa. En el despliegue de dichas estrategias, entra en juego un conjunto de sujetos que se constituyen en mediadores anfibios en la formación de maestras/os, al aportar al aprendizaje de la práctica profesional en ambientes transicionales, es decir, en espacios entre la formación inicial y el contexto laboral.

Palabras Clave formación inicial y continua de maestros/as / profesorados de educación inicial y primaria / práctica profesional aprendida / mediadores anfibios / inserción y desarrollo profesional de graduadas

¹ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ amontanoar@yahoo.com.ar / <https://orcid.org/0009-0001-2482-3509>

² Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ belen.bedetti@uns.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5927-5389>

³ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina/ solvisni@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0007-0967-8626>

Abstract

This article aims to socialize some of the results of the research work “Professional practice learned. Professional insertion and development from the perspective of graduates” (2019-2023), focused on Initial Education and Primary Education teachers from the city of Bahía Blanca. The hypothesis is based on the assumption that professional practice learned exceeds the one that advanced students can recognize, at least discursively, when they are in the final stretch of their careers. It is understood that, with regard to professional practice, the learning built during initial training is resignified in the face of the demands of working world giving rise to the update of knowledge that was not understood as linked to it. Likewise, graduates develop and implement different subjective strategies conditioned by political and institutional contexts, to “replenish” what they consider was missing in the formative trajectory. In the deployment of these strategies, it can be considered that a set of subjects who constitute *amphibious mediators* in the training of teachers, contribute to professional practice learning in transitional environments, that is, in spaces between initial training and the work context.

Key words initial and continuous training of teachers / Initial and Primary Education Teachers / professional practice learned / amphibian mediators / Professional Insertion and development of graduates

Introducción

Este artículo socializa algunos de los resultados del trabajo desarrollado en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023)⁴.

La investigación se centra en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria y la hipótesis que la orienta se basa en el presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzadas/os pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Se entiende que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, se desarrollan e implementan distintas estrategias subjetivas condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que las/os graduadas/os consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, la investigación busca desplegar los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos conforman la *práctica profesional aprendida*? ¿Cómo podría definirse esta categoría? ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario? ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta las/los graduadas/os a la hora “reponer” aquello que consideran que faltó en la formación inicial y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

Este texto se propone auscultar los intersticios que se conforman al conjugar distintas dimensiones que atraviesan la *práctica profesional aprendida*. Se asume una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 2011) en tanto parte de reconocer el carácter multidimensional y situado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios, y contempla la confluencia de aspectos humanos, técnicos, epistemológicos y políticos en su producción. Desde la perspectiva de la didáctica de las relaciones (Lucarelli, 1998), se consideran la especificidad del área de conocimiento, las características de la propuesta curricular y de la institución en la que se desarrolla la formación, y las/los actores involucradas/os.

Es así que, en primer lugar, este trabajo plantea el problema objeto de estudio y sus antecedentes. A continuación, se aborda el marco teórico que fundamenta el proceso de investigación y que permite dar cuenta de diferentes relaciones y concepciones acerca de la formación en las prácticas profesionales. Seguidamente, se presentan las decisiones metodológicas desde un enfoque de investigación cualitativa, con un diseño de estudio de casos que incluye las cuatro instituciones formadoras que ofrecen las carreras de Profesorado de Educación Inicial y Primaria en la ciudad de Bahía Blanca.

En cuanto a la presentación de los resultados y su discusión, se analizan los planes de estudio de las instituciones referidas y se focalizan las estructuras curriculares para la formación docente inicial y sus implicancias en la *práctica profesional aprendida*. En esta clave, se recupera la perspectiva de las/os actores involucradas/os, formadoras/es y docentes noveles, en relación con las estrategias subjetivas que desarrollan e implementan las/los graduadas/os para reponer aquellos saberes que reconocen como necesarios para su práctica profesional y que, desde su perspectiva, no han sido abordados -o lo han sido de manera insuficiente- en su formación inicial. En base a esto, se construye y presenta la categoría de *mediadores anfibios* en la formación de maestras/os.

Finalmente, arribamos a conclusiones que retoman el título de este artículo y la complejidad del abordaje de la *práctica profesional aprendida*.

⁴ PGI 24/S004. Directora: Montano, Andrea; Co-directora: Ana Clara Yasbitzky; Integrantes: María Belén Bedetti y María Sol Visnivetski; Colaborador/as: Berenice Ledesma, Quimey Mansilla Yancafil, Nicolás Patiño Fernández, Milagros Ottavianelli y Jorgelina Fiore.

Acerca del tema objeto de estudio

El proyecto en el que se enmarca este artículo pretendió dar continuidad a la investigación realizada en el marco del PGI: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”⁵.

Aquel proyecto planteó como hipótesis que la formación de las/los docentes universitarias/os, en lo relativo a la enseñanza de las prácticas profesionales, se vincula con distintas alternativas de curricularización de tales prácticas. Es decir, la formación de las/los docentes incide en las formas en que las prácticas profesionales se hacen presentes en programas y clases, y en los sentidos que las/los estudiantes atribuyen a la práctica profesional supervisada o al espacio formal de la/s práctica/s en sus planes de estudios.

Además de aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes *perfiles formativos* de las/los docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teorías y prácticas, la investigación abrió nuevos interrogantes relacionados con la *práctica profesional aprendida*, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional que es lo que se aborda en un nuevo proyecto, entre los años 2019 y 2023.

Tanto en los planes de estudio como en los programas y clases que desarrollan las/los docentes según sus *perfiles formativos*, se persiguen ciertas intencionalidades educativas en distintas dimensiones: existe, en la mayoría de los casos, la definición de un perfil de egresada/o y sus incumbencias; a veces, también, se da cuenta de una definición de la profesión correspondiente, de su papel social y del fundamento social de las disciplinas que la integran; la definición de contenidos en relación, explícita o no, con la práctica profesional tal como se la conciba. Ahora bien, las/los estudiantes universitarias/os, ¿qué percepción tienen de esas intencionalidades? ¿Qué cuestiones ligadas a la práctica profesional logran reconocer en las propuestas de aprendizaje en las que están implicadas/os? Las prácticas de enseñanza universitaria como las abordadas en la investigación anterior, ¿explicitan relaciones entre los contenidos enseñados y la futura práctica profesional? O es tarea del estudiante y, en ese caso, ¿cómo podría ensayar estas vinculaciones en la carrera y luego en el mundo del trabajo?

En el PGI vigente, se considera imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales de las/los egresadas/os de los profesados de educación inicial y primaria de universidades e institutos superiores desde la perspectiva de las/los graduadas/os. En este sentido, se propuso producir conocimiento en relación con la *práctica profesional aprendida*, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes avanzadas/os y que se pudo/puede reconocer en contacto con el mundo laboral.

Aquí radican la importancia e interés de este objeto: permitiría arrojar resultados acerca de la trayectoria que han transitado las/los docentes egresadas/os de las instituciones formadoras de la ciudad, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario.

Contextualización del problema de investigación: antecedentes y marco teórico

En relación con el objeto de estudio, existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles y expertas/os (Perrenoud, 1995; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Ávalos y Carlson et al., 2005; Ávalos y Aylwin, 2007; Ávalos, 2009; Menghini y Negrin, 2015). La mayoría de estos se vinculan con los niveles medio y superior de educación, y se centran en la relación formativa entre el novel y experto sobre todo en las instancias de prácticas o residencias, y/o en las experiencias laborales iniciales.

Otra línea de investigación sobre la formación profesional de las/los docentes se constituye en Francia a partir de la creación del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y la Misión Académica de Formación de

⁵ PGI 24/ZI48. Directora: Montano, Andrea; Integrantes: Guillermo Ascolani, Gabriela Bonino, Laura Iriarte, Alejandro Tauro, María Sol Visnivetski y Ana Clara Yasbitzky; Colaboradora: Berenice Ledesma.

Profesores de la Educación Nacional en los 90. Autoras/es como Altet, Charlier y Paquay, entre otras/os, han desarrollado investigaciones sobre la profesión de maestra/o y sobre el proceso de construcción de conocimientos y de habilidades profesionales.

Puntualmente, el grupo de profesoras/es del IUFM investiga acerca de las/os docentes noveles (2006, 2007) y participa del programa nacional de acompañamiento a las/os debutantes. Estas investigaciones focalizan los desempeños de las/os profesoras/es para el nivel secundario de la educación.

Sin embargo, son escasas las investigaciones que se centran en la perspectiva de las/os graduadas/os de los profesorados para los niveles inicial y primario, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresadas/os.

Al trasladar la mirada del mundo de la formación al mundo del trabajo y focalizar las experiencias de los/as graduados/as en relación con la práctica profesional y los aprendizajes desarrollados (o no), resulta necesario explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan.

En primer lugar, se asume que la formación de las/los docentes no termina cuando finalizan sus carreras y se gradúan, sino que se entiende que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p. 43). Así, se considera que la población de graduadas/os que aborda esta investigación continúa su formación y, en este sentido, interesó indagar sobre qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Se formulan los siguientes interrogantes: ¿qué saberes profesionales requieren las/os docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos transmitidos durante la formación docente inicial? ¿Qué nuevas exigencias se perciben en el contexto actual? ¿Qué nuevos espacios de formación habilitan?

En lo referido a las carreras de formación docente, no se reconoce necesariamente una trayectoria lineal en la que se pasa de manera sucesiva de la formación académica al trabajo, sino una trayectoria compleja en la que, muchas veces, se combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. Según Panaia (2006), la *inserción profesional* designa un proceso y un resultado, que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al estado activo o de ocupación estable. Se entiende el *desarrollo profesional* como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, siempre que el trabajo de la/del sujeto esté vinculado con su formación inicial y dé lugar, así, a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experta/o.

En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral se reconoce la *socialización profesional* que las/los graduadas/os realizan en sus lugares de trabajo como otro “ámbito de formación”, ya que éste constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 1995, p. 79). En este sentido, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para responder a las demandas de la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica. Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de las/los docentes recién graduadas/os parecen verse obligadas/os a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan.

Estos planteos conducen a la segunda cuestión que interesa referir y que también se vincula con la noción de formación de Ferry: se trata de la diferencia entre conocimientos académicos y saberes profesionales. Según Tardif (2004), no es lo mismo saber decir cómo se hace algo a saber hacerlo. El autor caracteriza a los saberes profesionales como *plurales y heterogéneos, pragmáticos, personales y situados, temporales* y que *conllevan las señales del ser humano*, lo que conduce a entender los conocimientos de las/los docentes como situados, contruidos y utilizados en función de una situación concreta, particular y singular. Por este motivo, propone un

corrimiento del centro de gravedad de la formación inicial, concediendo un espacio sustancial al medio escolar para que de esta manera la innovación, la mirada crítica, la teoría puedan estar vinculadas con los condicionantes y las condiciones del ejercicio de la profesión. Así, se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se recuperarán en la acción.

Entre los presupuestos y marcos teóricos de referencia, también se considera, siguiendo a Alliaud (2017), la perspectiva de la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una *artesanía* y la entiende como la habilidad de hacer algo bien. En ella aparecen involucrados el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones, representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento, quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo” (2009, p. 23).

Es así que no reduce el trabajo con sentido artesanal a lo instrumental y mecánico tradicionalmente asociados al trabajo manual, sino que, desde una concepción superadora, se destaca el compromiso con lo que se hace y con la obra resultante.

Si la enseñanza es un *oficio*, “encierra autoría y misterio”; de lo contrario, cómo podría precisarse eso que lleva a que algo que era de una manera, se modifique y sea de otra. Las/los docentes son portadoras/es de esos *secretos* que se hacen presentes en sus prácticas, que resultarían de la combinación de formas de enseñanza, modos de desempeñarse y de comunicarse, entre otros, y que les permiten reconocer lo que funciona bien y lo que no, y que supone la construcción de saberes profesionales.

En este sentido interesa recuperar, finalmente, la noción de *epistemología de la práctica profesional* y, ligada a ella, la *reflexión en y sobre la práctica*.

La *epistemología de la práctica profesional* se entiende como el “estudio del *conjunto* de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar *todas* sus tareas” (Tardif, 2004, p. 188).

La finalidad de una *epistemología de la práctica profesional* es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de las/los profesionales, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades.

El estudio de las prácticas profesionales ha identificado diferentes modelos. En el modelo de la racionalidad técnica, la actividad profesional se define como la resolución de problemas mediante la aplicación de teorías científicas y de técnicas. En este sentido, la práctica consiste en aplicar reglas y principios de una manera no conflictiva y, generalmente, descontextualizada.

Sin embargo, este modelo no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas, caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, el conflicto de valores. La práctica plantea zonas de incertidumbre que van más allá de la aplicación mecánica de la teoría (Schön, 1992).

Frente a un acontecimiento de la práctica, el/la docente reconoce y evalúa la situación, la construye como problemática y elabora nuevas respuestas. Así, a diferencia de la racionalidad técnica que reduce la resolución del problema a lo instrumental, se reconocen como superadores los modelos de la racionalidad práctica y la reflexiva.

Desde esta perspectiva, se entiende que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren acciones para resolverlos sobre la base del conocimiento que cada docente genera mediante la reflexión *en y sobre* esa acción. Los saberes profesionales son producto de una práctica social, se generan en el mismo campo laboral y pueden comprender: un saber tácito que permite resolver determinados problemas aun sin poder explicitar cómo se hace; un saber producto de una reflexión en la acción y, por último, un saber que surge de una reflexión posterior a la acción.

En la bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Perrenoud, 2004) y en los espacios de práctica docente y residencia

se destaca, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como la forma privilegiada de construir saberes profesionales.

Las ideas referidas a la reflexión sobre la práctica están lejos de ser nuevas. John Dewey (1933, 2022) ya se ocupó sobre la necesidad del pensamiento reflexivo. El autor reconoce que se puede reflexionar sobre casi todas las cosas en el sentido de pensar en ellas, pero la reflexión lógica o analítica sólo se aplica a la resolución de problemas reales.

Tal como se sostuvo, Schön (1992) desarrolla la idea de la/del profesional reflexiva/o, afirmando que el conocimiento no precede a la acción, sino que está encarnado en la acción, por eso lo denomina conocimiento en la acción. La práctica se constituye así en un proceso que implica la reflexión sobre cuál es su significado en situaciones complejas y conflictivas.

A partir del concepto de *habitus* (Bourdieu, 1992), entendido como aquellas disposiciones a actuar, percibir, valorar, sentir y pensar de cierta manera que permiten articular lo individual y lo social, Perrenoud (1995) propone una formación pedagógica que tenga como objeto la movilización del *habitus* vivido y absorbido desde las primeras experiencias escolares, hacia un movimiento que denomina de concienciación (toma de conciencia). La reflexión sería uno de los mecanismos que permiten desestabilizar ese *habitus* pedagógico.

Bourdieu (1992), considera que la/el agente social posee capacidad de invención e improvisación, rescatando así la dimensión activa, inventiva, de la práctica y las capacidades generadoras de *habitus*, constituyendo así un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables.

En este sentido, Perrenoud (1995) sostiene que el enfoque de la *reflexión sobre la práctica* no puede limitarse a instancias aisladas en los procesos de la formación inicial, sino que implica abarcarla con diversos dispositivos para la construcción de un *habitus* reflexivo e inclusive lo extiende a *la formación continua*, cuestión desafiante que da lugar a este trabajo investigativo.

Diseño y metodología de la investigación

En esta investigación, la Pedagogía y la Didáctica universitarias constituyen un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema de las *prácticas profesionales aprendidas*, se indaga acerca de las experiencias laborales iniciales de las/os graduadas/os de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Bahía Blanca. Asimismo, con la intención de interpelar los datos construidos desde la formación docente en otro contexto dentro de la Provincia de Buenos Aires, abordamos como caso una institución del Partido de la Costa.

En esta dirección, se persiguen los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida*.
- b) Indagar acerca de aquellos espacios (materias, proyectos de extensión, proyectos de investigación, entre otros) en los que, durante la formación inicial, la enseñanza de las prácticas profesionales fue relevante tanto en los contenidos como en las formas de su tratamiento pedagógico.
- c) Analizar las demandas de la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario y su relación con los planes de estudio vigentes en las distintas instituciones formadoras.
- d) Reconocer y contextualizar las estrategias desarrolladas por las/os graduadas/os para responder a las demandas del mundo laboral.
- e) Sistematizar resultados acerca de la inserción de las/os graduadas/os en contextos laborales en relación con las diferentes propuestas de formación docente de la ciudad.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar y desarrollar esta investigación, se tomó como

referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

Es así que, como estrategia general, se desarrolla el trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo; la modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas para la recolección de datos son el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Se optó por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, contruidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter y otros, 2007).

Concretamente, se trabajó con graduadas/os 2010-2018 de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, del Instituto Superior de Formación Docente N°3 Julio César Avanza, del Instituto Superior Juan XXIII y del Instituto María Auxiliadora que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Asimismo, con la intención de interpelar los datos contruidos desde la formación docente en otro contexto, se abordó como caso el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°89 del Partido de la Costa.

Para seleccionar estos casos se utilizó como criterio la jurisdicción de pertenencia de la carrera, así como la dependencia (gestión estatal o privada) e idiosincrasia de la institución formadora. Por otra parte, las carreras elegidas presentan diferentes situaciones respecto de sus planes de estudio en relación con el diseño, implementación y evaluación del currículum, así como de las/los sujetos intervinientes en estos procesos.

De este modo, la conveniencia de los casos seleccionados se relacionó con las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que se dispone para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, así como la diversidad que representan en cuanto a contextos institucionales de formación.

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En primer lugar, se aplicó un cuestionario, auto administrado por las/los graduadas/os, que permitió relevar datos cuantitativos de esa población relativos a sus trayectorias académicas, primeras inserciones laborales y desarrollo profesional. Estos datos primarios permitieron, luego, tomar decisiones acerca de la selección de las/los graduadas/os a quienes se realizó una entrevista biográfica.

Otra técnica empleada es el análisis de documentos. Interesan en especial los planes de estudio y las normativas referidas a prácticas de residencia/profesionales en ambas instituciones, institutos superiores y universidades.

A partir del cuestionario, las entrevistas y el análisis de documentos se busca recolectar información que pueda aportar en relación con:

- La experiencia como estudiante y la trayectoria realizada en la carrera correspondiente.
- Las instituciones del nivel superior y el contexto socio-histórico y político.
- La socialización profesional y las primeras experiencias en contexto reales, así como el desarrollo profesional.

Respecto del análisis de los datos, se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone, en primera instancia, su organización para luego abordar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, para atender las demandas de validación y confiabilidad de los resultados se utiliza el método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de vigilancia epistemológica, triangulación y saturación teórica.

Resultados y discusión: Alcances y límites de la formación inicial en la letra y voz de sus protagonistas

La práctica profesional en los planes de estudio y en la voz de las docentes del campo

Las instituciones formadoras que constituyen la muestra de la investigación sostienen sus propuestas desde distintos modelos curriculares. Esto se desprende de la diversificación del sistema de formación docente argentino, en el que coexisten instituciones de distintas tradiciones -como las universidades y los institutos superiores de formación docente-, que además pueden ser de gestión estatal o privada. En cualquier caso, dado que la formación de profesoras/es entra en la categoría de carreras de interés público⁶ debe ser acreditada de acuerdo con lineamientos definidos por organizaciones centrales.

En esta diversidad puede observarse que los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires constituyen el marco que prescribe la propuesta de formación para un gran número de instituciones que, a su vez, desarrollan su tarea a partir de la intervención de distintas/os actores. Estos documentos son exhaustivos en el desarrollo de la intencionalidad que se persigue, pues encuadran el trabajo de muchas/os docentes que deben interpretarlos y ponerlos en acción.

Por otra parte, los planes de estudios de la Universidad Nacional del Sur (UNS), enmarcados en las resoluciones CSU 238/14 y 239/14, organizan las propuestas formativas para un espectro mucho menor de actores que, además, por la tradición e idiosincrasia de la institución, cuentan con autonomía para desarrollarlas de acuerdo con las decisiones de las diferentes cátedras.

El análisis de dichos documentos permitió dar cuenta de similitudes y diferencias en el diseño curricular, tanto en su enfoque y modelo, como en la definición de las/os profesionales docentes que se pretende formar, denominado en trabajos previos como *perfiles establecidos o ideales* (Bedetti, Bertoni y Visnivetski, 2020; Bedetti, Bertoni, Montano y Visnivetski, 2020).

El diseño curricular de los profesorados de educación inicial y primaria de la provincia de Buenos Aires alude a la noción de “horizonte formativo” que indica los fines a los que aspira. Allí se cuestiona el término “competencias” para pensar las habilidades que se espera desarrolle la/el docente en formación. Así, se explicita que:

La noción de horizonte formativo alude a esa zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). Como noción histórico-prospectiva, toma distancia de una mera enumeración de “competencias”, así como de la idea de perfil de formación, en la medida en que pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. (DGCyE, 2009, p. 15)

⁶ Según el artículo 43 de la Ley 24521, Ley de Educación Superior, se trata de profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio puede comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes.

Esta noción difiere de la tradicional definición de perfiles de egresadas/os y tensiona las “competencias” como habilidades a ser desarrolladas para el éxito en un sistema admitido como único y definido. En este sentido, se aleja de una concepción técnica de la teoría del currículum, en tanto reconoce el carácter situado de toda propuesta curricular y, por ende, la participación de diversidad de actores con distintos intereses en su construcción.

El horizonte formativo distingue tres aspectos de la formación docente que se pretende desarrollar: la idea de la/del maestra/o como profesional de la enseñanza, como pedagoga/o y como trabajador/a de la cultura.

Por su parte, los planes de estudios de los profesorado de educación inicial y primaria de la UNS, en cuanto a la finalidad perseguida, no hacen referencia al perfil de egresada/o específicamente y esto resulta extraño dado que es un componente de los planes de estudios del resto de las carreras de la universidad. No obstante, señala que se busca

promover la formación de egresados con *competencias* que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de “dar clase” (2009, p. 5. El subrayado es nuestro).

Y afirma que “la organización y estructura de los nuevos Planes de la formación docente inicial, tienen la finalidad de *adecuarse* a los desafíos educativos y sociales actuales, como así también a probables demandas culturales, científicas y tecnológicas” (2009, p. 6. El subrayado es nuestro).

Esto da cuenta de una diferencia con los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, que polemizan la noción de competencia al encuadrarla en un marco teórico centrado en la eficiencia y la performatividad.

Por otro lado, tanto el documento de los planes de estudios de la UNS como el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires consideran al Campo de la Formación en la Práctica Profesional y al Campo de la Práctica Docente, respectivamente, como ejes vertebradores de las propuestas. Por su parte, docentes que enmarcan su trabajo en estos lineamientos curriculares y que se desempeñan en tales campos, hacen referencia a los aportes al “perfil profesional” que realizan desde estos espacios curriculares:

la Práctica Docente, junto con otros espacios, va acompañando y ayudando en la construcción del perfil profesional. Buscando la profundización del rol, desde una mirada crítico-reflexiva de los ámbitos educativos (...) Problematisa y tensiona la construcción socio-histórica en torno al rol, habilitando y ensayando espacios para la deconstrucción del mismo, desde el análisis de la propia biografía escolar (Caso D - informante clave).

Los espacios de la práctica profesional aportan experiencias significativas para la formación de las alumnas. Las/los estudiantes que participan en situaciones áulicas, desde el rol de alumnas/os practicantes, tienen la oportunidad de compartir aprendizajes con las/los docentes co-formadoras/es y orientadora/es. Reciben orientaciones sobre aspectos relevantes de la tarea escolar y logran ajustar prácticas profesionales con la mirada teórica, académica.

En este sentido, la práctica se constituye en el centro de la formación profesional y facilita que desde otros espacios formativos las/os futuras/os docentes desarrollen una mirada crítica y reflexiva de la realidad (Caso C - informante clave).

En concordancia con el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, las informantes refieren a la articulación de los espacios de la práctica con otros espacios formativos. Es decir, se busca que las experiencias en los ámbitos educativos para los cuales se forma a las/os futuras/os graduadas/os, alimenten la construcción de un posicionamiento profesional crítico y reflexivo en relación con dichos ámbitos y con el propio rol profesional.

En la misma línea, otra docente recupera el valor formativo de la reflexión sobre las prácticas observadas y

vivenciadas en las instituciones co-formadoras, como contextos reales de trabajo:

pensar el campo de la práctica como una cuestión progresiva y que va cambiando, sus focos a lo largo de los años, plantea una formación profesional desde pensar al sujeto docente en contexto (...) vinculado con la realidad con la que se va a encontrar al momento que ya sea un profesional recibido. (...) Por otro lado, pienso en esto del trabajo con otras y con otros, en el conocimiento que va incorporando en las prácticas con esa formación o esa coformación de los profesionales que ya se están desempeñando en el nivel para el que se forman o en la modalidad y que hacen, digamos, a conocimientos propios del espacio de trabajo. (...) siempre creo que lo que se aporta también, es pensar en esa práctica y en esa reflexión que se hace después de las prácticas. Porque también hay que desnaturalizar algunas cosas (...) plantear una actitud reflexiva y crítica justamente en esos espacios de la formación docente en la práctica. (Caso A - Informante clave).

Hasta aquí las voces de las docentes formadoras que destacan qué rasgos del *perfil profesional ideal* promueven los espacios de práctica docente. Ahora bien, en relación con lo expuesto es necesario también dar la palabra a las⁷ docentes noveles entrevistadas, para poder reconstruir el *perfil profesional autopercebido*⁸ a partir del ejercicio de la profesión docente y poner en el centro de la escena la *práctica profesional aprendida*.

La práctica profesional aprendida en el testimonio de las graduadas

Una de las entrevistadas, al hacer referencia a su primera experiencia laboral en educación primaria, sin haber finalizado la carrera, refiere al trabajo en la formulación de una propuesta didáctica de Prácticas del Lenguaje:

yo siempre sentí que tenía herramientas para defenderme y poder avanzar, me faltaba, obvio, como siempre nos falta, siempre estamos aprendiendo. Pero yo sentía esa seguridad de que había cosas que yo ya tenía. (...) me sentí re tranquila de lo que estaba haciendo porque sabía que estaba haciéndolo bien dentro de lo que yo había visto y (...) veía que ellos respondían (A-GP1).

En su testimonio, la entrevistada parte de reconocer cierta afinidad entre el mundo de la formación inicial y el laboral. A partir de lo que expresa, se analiza la activación y recuperación de los saberes construidos durante la formación inicial, que permitieron enmarcar y dar sentido a las prácticas en el aula y el aporte de herramientas conceptuales e instrumentales que volvieron reconocibles las dinámicas de trabajo observadas en contexto, a la vez que sirvieron como base para crear estrategias y recursos propios.

En la misma línea, una de las graduadas de otra institución hace referencia a recursos que identifica en su formación inicial vinculados con la predisposición para la acción:

Yo creo que tuve una buena formación en cuanto a la exigencia, en cuanto a... manejar los tiempos. Porque yo me recibí trabajando en cargo y al poco tiempo empecé a trabajar así, dos cargos, y mis compañeras me decían "Uy, pero ¿cómo hacés? vos sos nueva en el sistema". Pero nos habían fogueado como mucho con esto de estar siempre activos, siempre... me dio esos recursos. (D-GP1).

Asimismo, otra entrevistada reconoce la importancia de la apropiación de saberes que contribuyen a desarticular las acciones sostenidas desde el sentido común o prácticas naturalizadas, al alimentar desde la formación inicial un *habitus* reflexivo y un posicionamiento crítico que repercute en las decisiones cotidianas:

la carrera (...) te hace repensar un montón de cosas (...) cuestionarte en cuanto a las infancias, a todo (...) Y

⁷ Se utiliza el femenino dado que todas las graduadas contactadas son mujeres.

⁸ El *perfil profesional autopercebido* refiere al conjunto de percepciones de las egresadas en relación con aquellos saberes que consideran apropiados y aquellos que conciben como faltantes o insuficientemente desarrollados en su formación inicial y que valoran como necesarios para su trabajo, a partir de las demandas del ámbito laboral.

con el tema de la ESI me ayudó un montonazo porque (...) en muchos aspectos y en el quehacer diario, la ESI no se cumple. Entonces me pasó y de hecho mi compañera, la que era preceptora (...) como que le cambió la mirada; y me dijo “Uy qué bueno es lo que estás diciendo” (...) había que traer una foto por ejemplo, ¿no? Y pone “Mami traer una foto...” y yo cuando lo leí... digo, (...) “¿Por qué? (...) ¿Por qué la mamá nada más puede buscar?” (C-GI1).

Este fragmento recupera la valoración de la formación en una práctica crítica y reflexiva, en concordancia con las voces de las profesoras. Sin embargo, no todos los testimonios

hacen foco en los aportes de la formación inicial a la construcción de saberes percibidos como necesarios para el desempeño en el ámbito escolar. De hecho, entre los resultados obtenidos, se puede señalar que de las 60 encuestas respondidas, algo más del 70% de las/os graduadas/os coinciden en afirmar que las primeras inserciones laborales demandaron saberes que la formación inicial no abordó.

Mediadores anfibios: estrategias que sustentan la práctica profesional aprendida

Los testimonios de las graduadas aluden a docentes, grupos de pares y otros referentes que, en tanto mediadores, aportaron al aprendizaje de la práctica profesional en ambientes transicionales, es decir, en espacios *entre* la formación inicial y el contexto laboral, en lo que en otros trabajos se ha denominado la *dimensión del encuentro profesional* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020) y el encontrar-se con el desempeño profesional.

Estas ideas orientaron la construcción de nuevas categorías teóricas y se recurre a la noción de *mediadores anfibios* para nombrar todo el conjunto de sujetos que, en sus estrategias subjetivas, las entrevistadas reconocen como referentes a la hora de reponer los saberes que demanda la práctica profesional y que no fueron aprendidos en su formación inicial.

En las voces de las graduadas es reiterada la referencia al grupo de pares, a las profesoras de la formación inicial y a las coformadoras, a quienes continúan consultando aun cuando ya no son estudiantes de la universidad/instituto. En estos casos, ofician de mediadoras/es sujetos asociadas/os a la formación inicial:

les consultaba a las chicas que se recibieron conmigo a ver cómo estaban ella (...) mi tía también es docente y ahora es directora de una escuela también... charlábamos con las chicas para ver cómo estaba más o menos cada una, qué escuela había tomado, cómo trabajaba... y si no, buscaba: yo siempre busqué, pregunté, lo que no sabía siempre lo pregunté...(Caso A-GP2).

me contacto mucho con [profesora del Campo de la Práctica Profesional], que nos sigue mandando mails con libros y reseñas y un montón de cosas acerca de la educación (Caso A-GI1).

todas nos ayudábamos a pesar de que por ahí ya no estábamos cursando y aún un año después seguimos en contacto, después ya como que cada cual se fue haciendo de herramientas, teniendo experiencia (...) Nos consultábamos un poco de todo, porque yo notaba que todas teníamos más o menos las mismas falencias, un poco lo que tenía que ver con el diseño curricular, un poco en lo que tenía que ver en cuanto a secuenciación en varios contenidos y también sobre lo social, porque cada una de nosotras estaba atravesada por alguna cuestión que siempre nos movilizaba (Caso A-GP1).

tengo un grupo de amigas, que también son docentes, egresadas del instituto, y bueno, si sabía que alguien... ya conocía quinto grado, preguntaba y decía: “vos, más o menos cómo hiciste acá, cómo hiciste allá...” (Caso B-GP1).

En otras situaciones, es posible identificar que la mediación se produce a partir de la interacción con sujetos vinculados con los nuevos ámbitos laborales: se valora el intercambio con profesionales externos a la institución o el sostén de colegas docentes y directivas/os al momento de reponer saberes que se perciben como ausentes o

insuficientes en la formación inicial:

en la institución educativa en la que trabajo yo, por ejemplo, les consultamos mucho a las directoras. Me pasa que la vicedirectora del jardín trabaja en [nombra a otra institución de formación docente de la ciudad], es profesora, en la parte creo que, de la sección de Jardín Maternal, entonces tiene muchos conocimientos, bueno, por ejemplo, en el ámbito donde trabajo yo (Caso A-G11).

es muy importante el compañerismo con las escuelas especiales y vas aprendiendo de ellas también, cómo trabajan, cómo adaptan (...) y ahí vas comprendiendo, porque uno, viste, sentís ahí que te faltan a veces recursos (Caso C-GP1).

me ha pasado de estar con nenes y nenas con autismo. Y me pasó el primer año que empecé a observar ciertas cuestiones (...) fue todo un camino largo, pero fue empezar a aprender sobre la marcha (...) yo me podía llegar a dar cuenta que algo había que llamaba la atención y que había que ocuparse pero no, no sabía cómo manejarme en la sala, porque... no tuve acompañante, y la verdad es que... como que no sabía cómo poder ofrecerle lo que ella necesitaba. Entonces empecé a buscar (...) preguntar a otros profesionales también, ¿no? Como trabajar interdisciplinariamente... (Caso D-G11).

decía “¿qué hago? ¿qué hago?”. Tuve la buena suerte que una de mis paralelas había sido mi maestra [coformadora] en las observaciones de 2012. Ella estaba a la mañana y yo a la tarde, pero planificábamos juntas. Entonces, me llamó un sábado y fui a su casa, me explicó un montón de cosas, me dio un montón de herramientas, me dio material, después nos pasamos por mail los trabajos de planificaciones (Caso A-GP1).

En algunos de estos testimonios es posible distinguir cómo, aún en situaciones en que las docentes noveles perciben como insuficientes los saberes de la formación inicial, igualmente esta aportaría ciertos conocimientos o habilitaría esquemas de acción que se constituyen en la plataforma que orienta la búsqueda y construcción de nuevos saberes en los espacios iniciales de trabajo y a partir del sostén de sujetos mediadores.

La categoría *mediadores anfibios* nos ha llevado a formular nuevos interrogantes, relativos a la posible existencia de “prácticas anfibias”, “experiencias anfibias de formación”, “propuestas curriculares anfibias”.

En este sentido y acerca del uso de la categoría “anfibio”, se indagó en los aportes del sociólogo colombiano Fals Borda (2002a, 2002b) quien recurre al término “territorio anfibio” en sus estudios vinculados con la investigación participativa y la educación popular. El autor se refiere a aquellos espacios que transcurren cotidiana y constantemente entre el agua y la tierra, donde los actores desarrollan un conjunto de prácticas, creencias, ideologías y costumbres a partir de la relación con un entorno incierto. Estos territorios constituyen espacios sociales híbridos en los que intervienen diferentes actores que entretienen una red de relaciones. Allí, además, se producen diferentes procesos de territorialización que conducen a escenarios de disputas y tensiones permanentes por el control y el acceso a los recursos del ecosistema, lo que, en ocasiones, produce conflictos que pueden conllevar a escenarios de despojo.

En relación con esta caracterización es que se problematizan las mediaciones en los contextos laborales iniciales y se retoma lo expresado en encuestas y entrevistas por las graduadas. Los relatos dan cuenta de un territorio incierto en el que se experimentan demandas propias del trabajo docente en contexto en el marco de una red de relaciones con docentes, directivas/os, estudiantes, familias, no exento de relaciones de poder que retroalimentan el hacer de las graduadas. De aquí surge una primera revisión de la *práctica profesional aprendida* durante la formación inicial y la búsqueda de mediadoras/es para reponer aquello de lo que carecerían.

Conclusiones y prospectiva de la investigación

“esto es lo que pasa, que uno... pareciera que termina la carrera y tiene que saberlo todo... y en realidad te das cuenta que, sobre la marcha, nunca sabés todo” (Caso D-G11).

En el artículo y a partir de la noción de *práctica profesional aprendida*, se ha abordado el análisis de documentos y los testimonios de ciertos actores institucionales y de graduadas -docentes nóveles- de las distintas instituciones formadoras de la ciudad. Este abordaje no deja de estar atravesado por la discusión acerca de qué debe saber y saber hacer un docente y, a su vez, cómo se forma dicha capacidad. Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

En este sentido, Terigi (2013) señala que una formación inicial eficaz debería cumplir con dos características: ser a la vez resistente y permeable a la práctica. La idea de resistencia implica reconocer que los marcos que sustentan las prácticas (trasmitidos y apropiados durante la formación inicial) no deben desvanecerse ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones, es decir, que no deben retroceder ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en la medida en que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde los cuales hacer inteligibles e interpretar el mundo escolar y su propio desempeño.

Se recuperan estas dos nociones para interpretar la voz de las graduadas en relación con los significados que ellas atribuyen a la formación recibida y a su desempeño como docentes en las distintas instituciones por las que transitaban y transitan; así como con el reconocimiento de aprendizajes alcanzados en la formación inicial y requeridos en sus primeras inserciones laborales y de aquellos saberes que consideran ausentes o no suficientemente abordados.

Así, el campo de la práctica profesional docente se torna vasto, dinámico, cambiante y, por ello, la formación inicial resulta limitada. ¿Podría pensarse que el reconocimiento de los saberes ausentes o insuficientes y las acciones que permiten reponerlos son posibles gracias a los saberes construidos, a la *práctica profesional aprendida*?

En este trabajo se buscó una aproximación a algunas respuestas para uno de los interrogantes de la investigación, relativo a las estrategias que despliegan las/os graduadas/os a la hora de reponer aquello que consideran que faltó en la formación inicial. En este caso, se focalizó aquellas en las que otras personas adquieren un lugar relevante como *mediadores anfibios* en la construcción de saberes necesarios para el desempeño en la práctica profesional docente, en espacios que parecieran habitarse como territorios inciertos, entre la formación inicial y las primeras inserciones en el ámbito laboral.

Esta construcción ha permitido caracterizar al currículum de la formación inicial como siempre incompleto, es decir, como un conjunto de conocimientos que no se identifica ni agota los saberes que las/os profesionales construyen y ponen en juego en su trabajo cotidiano. Asimismo, invita a pensar en el diseño de espacios específicos que permitan el acompañamiento sistemático de las/os graduadas/os en tanto docentes nóveles. Gestar, entre otros, tutorías, clínicas a partir del estudio de casos, ateneos, como *territorios anfibios*, permitiría asumir que las instituciones de formación inicial son espacios relevantes y de referencia a los que maestras/os que realizan sus primeras inserciones laborales pueden recurrir tanto para continuar su formación como para aportar, desde sus propias experiencias, a la formación inicial de otras/os estudiantes.

A modo de cierre, en perspectiva global y como parte de una línea de investigación de largo alcance, se entiende que habrá una contribución valiosa a la comprensión de campos de la educación superior. En especial, se podrán

complejizar las construcciones realizadas en relación con la formación de los docentes universitarios y la enseñanza de la práctica profesional, así como realizar aportes para la revisión de los planes de estudio y de las prácticas docentes en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.003>
- Ávalos, B., Carlson, B. et al. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? Proyecto Fondecyt 1020218*. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733004.pdf>
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano C. y A. Vaillant, A. (eds.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Santillana-OEI.
- Bedetti, M.B; Bertoni, M.B. y Visnivetski, M.S. (2020). Tensiones entre el perfil del/a egresado/a y las demandas del campo profesional docente en los niveles inicial y primario. Ponencia presentada en *IV Jornadas Internacionales "Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas."* Organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Modalidad virtual: 6, 13, 18, 19 y 20 de noviembre de 2020.
- Bedetti, M.B; Bertoni, M.B; Montano, A. y Visnivetski, M.S. (2020). Figura y fondos. La práctica profesional aprendida y el curriculum de formación de docentes para los niveles inicial y primario. Ponencia presentada en las *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. Organizadas por la Universidad Nacional de La Plata*. Modalidad en línea: 8 al 26 de junio de 2020.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1992). *El sentido práctico*. Taurus.
- Davini, MC. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2022). *Lógica: Teoría de la investigación (1938)*. Prensas de la Universidad de Zaragoza. Introducción y traducción de Manuel Faerna.
- Dirección General de Cultura y Educación (2009). *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. Dirección General de Cultura y Educación. <https://abc.gov.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>
- Fals Borda, O. (2002a). *Historia doble de la costa*. T. 1, "Mompox y Loba". Carlos Valencia Editores.
- Fals Borda, O. (2002b.) *Historia doble de la costa*. T. 3, "Resistencia en el San Jorge". Carlos Valencia Editores.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas - UBA.
- Imbernon, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional* (6ª ed.). Graó.
- Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la*

asignatura. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p417>

Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc.

Montano, Andrea; Yasbitzky, Ana Clara y Ledesma, Berenice (2020) *El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas*. Ponencia presentada en las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas. Organizadas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Modalidad virtual: 6, 13, 18, 19 y 20 de noviembre de 2020.

Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203–218. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6f5e2079-b45b-4bdd-9f8d-1fb74dc48517/re35009-pdf.pdf>

Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Miño y Dávila.

Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los “habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Faculté de psychologie et de sciences de l’éducation.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.

Plan de estudios Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur. Resolución Ministerial N°1526/13.

Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria (2009). Universidad Nacional del Sur. Resolución Ministerial 2272/13.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Gedisa.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4899>

Fecha de recepción: 3/3/2023

Fecha de aceptación: 18/10/2023