



Programas de formación y aprendizaje de la práctica profesional. De horizontes y perfiles formativos.

Mesa temática: 4. Enseñanza y campo profesional: vínculos, debates y perspectivas

María Belén Bedetti

Universidad Nacional del Sur

belen.bedetti@uns.edu.ar

Andrea Montano

Universidad Nacional del Sur

amontanoar@yahoo.com.ar

María Sol Visnivetski

Universidad Nacional del Sur

solvisni@gmail.com

Resumen

En esta ponencia, nos interesa socializar algunos de los resultados del trabajo que estamos desarrollando desde 2019 en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación “La *práctica profesional aprendida*. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023).

Sobre la base de un estudio múltiple de casos que involucra a todas las instituciones y carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca, indagamos acerca de las experiencias laborales iniciales de los/as graduados/as.

Las instituciones formadoras que constituyen la muestra de esta investigación sostienen sus propuestas desde distintos modelos curriculares. Esto se desprende de la diversificación del sistema de formación docente de nuestro país, en el que coexisten instituciones de distintas tradiciones -como las universidades y los institutos superiores de formación docente-, sumada a la posibilidad de que estas sean de gestión estatal o privada. En cualquier caso, dado que la formación de profesores/as y maestros/as entran en la categoría de carreras de interés público, deben ser acreditadas de acuerdo con lineamientos definidos por organizaciones centrales. En este sentido, nuestra muestra está constituida por dos instituciones formadoras de gestión estatal y otras dos de gestión privada y confesional.



Nuestra hipótesis de trabajo 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. Entendemos 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 daría el desarrollo y la implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que 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?

Esta última pregunta nos condujo al análisis comparativo entre las propuestas formativas planteadas en los planes de estudios de los institutos superiores de formación docente de nuestra ciudad, que funcionan bajo la órbita provincial, y la de los planes de estudios de la Universidad Nacional del Sur- institución en la que nos desempeñamos como docentes- que actualmente se encuentran en proceso de revisión.

En este trabajo, recuperamos las voces de las y los actores del desarrollo curricular: formadoras/es y docentes noveles. En relación con las/los formadoras/es destacamos su mirada respecto de la práctica como espacio curricular. A su vez, a partir de las trayectorias de inserción y desarrollo profesional de las/los docentes noveles, construimos y presentamos nuevas categorías relativas al *perfil profesional autopercebido* y la *práctica profesional aprendida*.

Palabras clave: Formación docente. Práctica profesional aprendida. Perfiles formativos.

1. Introducción

En esta ponencia, nos interesa socializar algunos de los resultados del trabajo que estamos desarrollando desde 2019 en el marco del Proyecto de Grupo de Investigación “La *práctica profesional aprendida*. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023).

Nuestra hipótesis de trabajo 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. Entendemos, 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 daría el desarrollo y la implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

Desarrollamos nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio múltiple de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales desde la perspectiva de quienes se graduaron en los profesorado de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. En este sentido, el estudio involucra a graduadas/os 2010-2018 de todas las instituciones y carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca, que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años.

En este trabajo, presentamos los resultados a los que arribamos en relación con tres de los casos: Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur; Profesorado en Educación Primaria del Instituto Superior Juan XXIII y Profesorado en Educación Inicial del Instituto María Auxiliadora.

Interesa recuperar las voces de las y los formadoras/es y graduadas/os a partir de las cuales es posible reparar en la práctica como espacio curricular y en las trayectorias de inserción y desarrollo profesional de las/los docentes noveles, que habilitan la construcción y presentación de nuevas categorías relativas al *perfil profesional autopercebido* y la *práctica profesional aprendida*.

2. Desarrollo

Como investigadoras, al trasladar la mirada del mundo de la formación (instituciones, clases, planes de estudio, programas, docentes y estudiantes) 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), nos planteamos la necesidad de explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan.

En primer lugar, asumimos que la formación de los/as docentes no termina cuando finalizan sus carreras y se gradúan, sino que entendemos 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, 1990:43). En este sentido, consideramos que la población de graduados/as que abordamos en esta investigación, continúan su formación y nos interesa indagar en qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Nos preguntamos: ¿qué saberes profesionales requieren los docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos transmitidos durante la formación docente en universidades e institutos superiores? ¿Qué nuevas exigencias se perciben en el contexto actual? ¿Qué nuevos espacios de formación se habilitan?

En lo que refiere a las carreras de formación docente, no reconocemos 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. En las carreras estudiadas, aunque con variaciones, es alto el porcentaje de las/os graduadas/s que comenzó a trabajar antes de recibirse: el 53% en el caso A, el 73% en el caso B, el 33% en el caso C y el 100% del caso D.

En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral reconocemos a la socialización profesional que las/los graduados 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, 1995:79).

Estos planteos conducen a la segunda cuestión que nos 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. No es lo mismo saber decir cómo se hace algo o poder explicarlo a saber hacerlo (Tardif, 2004).

A los fines de nuestro trabajo investigativo, nos interesa recuperar, finalmente, la noción de epistemología de la práctica profesional entendida como el “estudio del conjunto de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004:188).

La finalidad de una epistemología de la práctica profesional es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales -docentes, en nuestro caso-, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades. En la investigación que desarrollamos, nos interesa profundizar en el relevamiento de estos saberes desde el punto



de vista de los/las graduados/as recientes. Consideramos que puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional.

Las instituciones formadoras que constituyen la muestra de nuestra investigación sostienen sus propuestas desde distintos modelos curriculares. Esto se desprende de la diversificación del sistema de formación docente de nuestro país, en el que coexisten instituciones de distintas tradiciones -como las universidades y los institutos superiores de formación docente-, sumada a la posibilidad de que estas sean de gestión estatal o privada. En cualquier caso, dado que la formación de profesores/as y maestros/as entran en la categoría de carreras de interés público, deben ser acreditadas de acuerdo con lineamientos definidos por organizaciones centrales.

En esta diversidad podemos ver 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 distintos actores. En este sentido, estos documentos son exhaustivos en el desarrollo de la intencionalidad que se persigue, pues encuadran el trabajo de muchos/as docentes que deben interpretarlos y ponerlos en acción.

Por otra parte, los planes de estudios de la Universidad Nacional del Sur, 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 desarrollar la propuesta de acuerdo con las decisiones de las diferentes cátedras.

El análisis de dichos documentos permitió dar cuenta de similitudes y diferencias tanto en el diseño curricular, su enfoque y modelo, como en la definición de los profesionales docentes que se pretende formar, lo que denominamos *perfiles establecidos o ideales*.

El documento que enmarca la propuesta formativa de los profesorado 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 la propuesta y en el que se cuestiona el término “competencias” para pensar las habilidades que se espera desarrolle el/la docente en formación. De esta manera, 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: 15)

Como puede verse en el fragmento anterior, esta noción difiere de la tradicional definición de perfiles de egresados/as y tensiona las “competencias” como habilidades a ser desarrolladas para el éxito en un sistema u orden de cosas admitido como único y definido. En este sentido, se aleja de una concepción técnica de la teoría curricular, en tanto reconoce el carácter situado de toda propuesta curricular y, por ende, la participación de diversidad de actores y con distintos intereses en su construcción.

El horizonte formativo distingue tres aspectos de la formación docente que se pretenden desarrollar: la idea del/a maestro/a como profesional de la enseñanza, como pedagogo/a y como trabajador/a de la cultura.

Por su parte, los planes de estudios de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, en cuanto a la finalidad perseguida, no hacen referencia al perfil de egresado/a específicamente. Esto resulta extraño dado que este elemento es un componente de los planes de estudios del resto de las carreras de la universidad. No obstante, el plan señala que 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” (El subrayado es nuestro. p.5).

Y afirma que

Se considera 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 (El subrayado es nuestro. p.6).

Esto da cuenta de una diferencia con los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de Buenos Aires, que polemizan la noción de competencia encuadrándola 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 el Campo de la Formación en la Práctica Profesional o en el Campo de la



Práctica Docente, hacen referencia a los aportes al “perfil profesional” que realizan los espacios curriculares correspondientes a estos campos:

“Entiendo que 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 (tanto formales como no formales).

Problematiza 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 voces de estas profesoras refieren a la articulación de los espacios de la práctica con otros espacios formativos, para que las experiencias en los ámbitos educativos para los cuales se están formando, 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 y desde su trabajo en la Universidad Nacional del Sur, una docente recupera el valor formativo de la reflexión sobre las prácticas observadas y vivenciadas en las instituciones co-formadoras, como contextos reales de trabajo docente:

“pensar el campo de la práctica como una cuestión progresiva y que va cambiando, digamos, sus focos a lo largo de los años, plantea una formación profesional desde pensar al sujeto docente en contexto. Y en ese contexto, vinculado con la realidad con la que se va a encontrar al momento que ya sea un profesional recibido. (...) Esta idea de la práctica en la formación ubicando a los sujetos, futuros formadores, en esos contextos reales. (...) 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 cabe dar la palabra a las docentes noveles entrevistadas, para poder así reconstruir el *perfil profesional autopercebido* a partir del ejercicio de la profesión docente y que pone en el centro de la escena la *práctica profesional aprendida*.

Una de las entrevistadas, haciendo referencia a su primera experiencia laboral, en un primer año de educación primaria, sin haber finalizado la carrera, refiere al trabajo con su paralela en la formulación una propuesta didáctica de Prácticas del Lenguaje: “Fue bastante parecido a la manera en que nosotros secuenciábamos acá [institución formadora], entonces a mí me sirvió un montón eso porque yo de mi trabajo, ponele, no tenía para primer grado pero sí tenía el conocimiento de cómo armar una secuencia de una semana” (A-GP1). Por otro lado, comenta su iniciativa para elaborar recursos valiéndose de los saberes construidos durante su formación:

“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. (...) Y entonces armé un juego con los nombres y las letras. Y fui y lo pude hacer en el aula y me sentí re tranquila de lo que estaba haciendo porque sabía que estaba haciéndolo bien dentro de lo que yo había visto y (...) y veía que ellos respondían” (A-GP1).

Se observa la activación y recuperación de los saberes construidos durante la formación inicial, que permitieron enmarcar y dar sentido al trabajo en el aula, aportando herramientas conceptuales e instrumentales que volvieron reconocibles las dinámicas de trabajo observadas en su lugar de trabajo, a la vez que sirvieron de base desde la cual crear estrategias y recursos propios.

La apropiación de conocimientos relativos a la planificación de la enseñanza durante la formación inicial, es recurrente en otras entrevistas de docentes formadas en la misma institución: “la primera suplencia que hice yo ya venía canchera porque, bueno, nuestra profesora de práctica nos enseñaba a planificar... nos hacía hacer la carpeta, nos enseñó por momentos: poníamos el propósito y dividíamos la clase en tres momentos.(...) incluso hoy en día sigo planificando así” (A-GP2); “en la formación docente, práctica docente, muy completo en la carrera. Entonces eso es lo que nos enseñó a nosotras a darle, digamos, esto de ser fundamental lo de lo pedagógico, lo didáctico, de tenerlo bien en claro adónde íbamos cuando planificábamos...” (A-GI1).

Las graduadas dan cuenta de la proximidad de los saberes construidos durante la formación a los que les demandaron sus primeras y posteriores inserciones laborales.



En relación con otra de las instituciones formadoras, una de las graduadas entrevistadas hace referencia a recursos que reconoce como vinculados con la acción, a 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).

Por último, una entrevistada formada en otra de las instituciones abordadas, hace referencia a la importancia de la apropiación de saberes que contribuyen a desarticular las acciones sostenidas desde el sentido común o prácticas naturalizadas, alimentando un habitus reflexivo y un posicionamiento crítico que repercute en las decisiones cotidianas en las salas de los jardines:

“la carrera (...) te hace repensar un montón de cosas (...) repreguntarte un montón de cosas, cuestionarte en cuanto a las infancias, a todo ¿no? Y yo hay algo que por ahí veo que me pasó en los jardines que también agradecí, dije “uy qué bueno”, porque estuvo buena esa formación (...) Y 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, en muchos, en muchas situaciones como que le cambió la mirada; y me dijo “Uy qué bueno es lo que estás diciendo (...) me pasó que una vez, en el cuaderno de comunicados, 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).

En este sentido, este fragmento recupera la valoración de la formación en una práctica crítica y reflexiva, en concordancia con las voces de las profesoras.

Las entrevistas realizadas dan cuenta de la resignificación de los aprendizajes realizados durante la formación inicial en el marco del ejercicio de la docencia. En otros trabajos hemos puesto la atención en revisar las tensiones entre el *currículum establecido* y el *currículum nulo* desde los testimonios que manifiestan aquello que reconocen como carencias de la formación inicial. Aquí nos hemos centrado en la *práctica profesional aprendida*, pero no desconocemos que existen aspectos a revisar en la formación inicial y que esto también es algo que reconocen los/as noveles docentes.

3. Reflexiones finales

Con el objetivo de presentar algunas de las categorías construidas a lo largo de esta investigación, recuperamos las voces de las y los formadoras/es y graduadas/os.



En primer lugar, nos interesó vincular el *perfil profesional ideal o establecido* con la práctica como espacio curricular del campo de la formación profesional. A partir de ese análisis, problematizamos la *práctica profesional aprendida* y su relación con el *perfil profesional autopercebido*, desde las trayectorias de inserción y desarrollo profesional de las/los docentes noveles.

Formadoras y graduadas coinciden en la versatilidad del mundo del trabajo docente, su carácter impredecible que lleva a rebuscárselas, inventar, agregar lo propio. Las formadoras desde la perspectiva de cómo definen los aportes de los espacios de práctica al *perfil profesional establecido* y las graduadas, al detenerse en ciertos aspectos de su formación, a aquello que reconocen como *práctica profesional aprendida* y que, a su vez, expresa rasgos del *perfil profesional autopercebido*. Saberes que les permiten a las docentes noveles dar respuesta a las demandas de su trabajo cotidiano, saber qué hacer o producir nuevos saberes profesionales a partir de lo que saben.

En este sentido, el perfil profesional establecido y los contenidos de la formación inicial, serían siempre revisitados y resignificados en un nuevo perfil profesional autopercebido relativo a los saberes que demandan las primeras inserciones profesionales.

Referencias

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión*. Paidós.

FERRY, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades educativas - UBA.

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