



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Escuela de Posgrado

Maestría en Práctica Docente

Informe Final de Tesis

*La incidencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional
(Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento
profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la
Provincia de Santa Fe*

Directora: Dra. Sanjurjo, Liliana

Autora: Bruccini, Renata

DNI N°: 34.745.532

Mail: renatabruccini@gmail.com

Índice

Liminar: sobre este informe de Tesis

A modo de prólogo.....	Pág. 10
Introducción.....	Pág. 14
Organización del Informe Final de Tesis - Propuesta de lectura.....	Pág. 16

Capítulo I - Diseño de la investigación

1. Diseño de la investigación.....	Pág. 19
1.1. Situación problemática.....	Pág. 19
1.2. Pregunta problema.....	Pág. 20
1.3. Preguntas de investigación.....	Pág. 20
1.4. Objetivo general.....	Pág. 20
1.5. Objetivos específicos.....	Pág. 20
1.6. Contexto de desarrollo de la investigación.....	Pág. 21

Capítulo II - Referentes conceptuales y abordaje metodológico

2. Estado del arte.....	Pág. 24
3. Categorías de análisis - Sobre la construcción del conocimiento profesional.....	Pág. 28
3.1. La formación docente inicial - ¿Una empresa de bajo impacto?.....	Pág. 28
3.2. La construcción del conocimiento profesional.....	Pág. 37
3.2.1. Conocimiento teórico y conocimiento práctico.....	Pág. 41
3.2.2. Relación entre conocimiento formal y conocimiento práctico	Pág. 44
3.2.3. Conocimiento didáctico del contenido.....	Pág. 46
3.2.4. Otros tipos de conocimientos.....	Pág. 47

3.2.5. Relación del docente con el conocimiento.....	Pág. 49
3.3. El campo de la práctica como espacio de formación.....	Pág. 51
3.3.1. El habitus profesional.....	Pág. 52
3.3.2. El campo de formación en la práctica profesional.....	Pág. 55
4. Abordaje metodológico.....	Pág. 60
4.1. La lógica cualitativa y sus supuestos: estudio de caso.....	Pág. 60
4.2. Instrumentos de recolección de la información.....	Pág. 63
4.3. El análisis de la información.....	Pág. 69
4.4. Tratamiento de la información: el consentimiento informado.....	Pág. 75
5. Implicación en el proceso investigativo y dispositivos de vigilancia epistemológica.....	Pág. 78

Capítulo III - Estudio de documentos normativos

6. Normativa y legislación - El curriculum para el profesorado y las concepciones subyacentes sobre la práctica.....	Pág. 83
6.1. Sobre la historización de la formación docente - Normativa del nivel primario y cambios curriculares.....	Pág. 84
6.2. Sobre el curriculum y los planes de estudio.....	Pág. 91
6.3. Análisis de los planes de estudio para el profesorado.....	Pág. 93
6.3.1. Plan de estudio para las maestras normales 1887.....	Pág. 93
6.3.2. Plan Rothe - Decreto N° 101.107/41.....	Pág. 95
6.3.3. Terciarización de la formación docente - Resolución Nacional N° 2.321/70, Resolución Nacional N° 496/72 y Resolución Nacional N° 287/73.....	Pág. 97

6.3.4. El Plan MEB - Maestro de Enseñanza Básica - Resolución Nacional N° 530/88.....	Pág. 99
6.3.5. Plan Provincial Decreto N° 564/02 - Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de Educación General Básica.....	Pág. 102
 Capítulo IV - Análisis de los espacios curriculares que componen el Trayecto de la Práctica	
7. El Plan de Estudio N° 528/09 de la Provincia de Santa Fe y la formación en el campo de la práctica profesional.....	Pág. 105
7.1. Marco Normativo: Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución N° 24 /07 del Consejo Federal de Educación.....	Pág. 106
7.1.1. El campo de formación en la práctica profesional en la normativa nacional.....	Pág. 109
7.2. El diseño curricular N° 528/09 para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe.....	Pág. 113
7.2.1. El Campo de la Formación en la Práctica Profesional en el diseño curricular N° 528/09.....	Pág. 116
7.3. Reglamento de la Práctica Docente Marco N° 4200/15 de la provincia de Santa Fe.....	Pág. 119
8. Análisis del Trayecto de Práctica.....	Pág. 124
8.1. Sobre el Taller de Práctica I.....	Pág. 129
8.1.1. Trazos de referencia.....	Pág. 129
8.1.2. Análisis de la información empírica reunida.....	Pág. 131
8.1.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales.....	Pág. 144
8.2. Sobre el Taller de Práctica II.....	Pág. 146

8.2.1. Trazos de referencia.....	Pág. 146
8.2.2. Análisis de la información empírica reunida.....	Pág. 147
8.2.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales.....	Pág. 156
8.3. Sobre el Taller de Práctica III.....	Pág. 159
8.3.1. Trazos de referencia.....	Pág. 160
8.3.2. Análisis de la información empírica reunida.....	Pág. 160
8.3.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales.....	Pág. 176
8.4. Taller de Práctica IV.....	Pág. 180
8.4.1. Trazos de referencia.....	Pág. 181
8.4.2. Análisis de la información empírica reunida.....	Pág. 181
8.4.3. Taller de Práctica IV y Ateneo.....	Pág. 194
8.4.4. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales.....	Pág. 196
8.5. El Campo de la Formación en la Práctica Profesional en época de pandemia.....	Pág. 199
8.5.1. Trazos de Referencia.....	Pág. 200
8.5.2. Taller de Práctica I.....	Pág. 201
8.5.3. Taller de Práctica II.....	Pág. 203
8.5.4. Taller de Práctica III.....	Pág. 206
8.5.5. Taller de Práctica IV.....	Pág. 208
8.5.6. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales.....	Pág. 212

Capítulo V - (In) conclusiones

9. (In)Conclusiones.....	Pág. 216
--------------------------	----------

A modo de epílogo

Exhortaciones para la comprensión y enseñanza de la práctica docente.....	Pág. 240
Relato autoetnográfico: alcances y limitaciones del proceso de investigación.....	Pág. 245
Bibliografía.....	Pág. 261
Fuentes documentales consultadas.....	Pág. 273

Tabla de Abreviaturas

Campo de la Formación en la Práctica Profesional.....	CFPP
Conocimiento didáctico del contenido.....	CDC
Consejo Federal de Educación.....	CFE
Diseño Curricular.....	DC
Instituto Nacional de Formación Docente.....	INFD
Instituto Superior de Profesorado.....	ISP
Ley de Educación Nacional N° 26.206.....	LEN
Maestro de Enseñanza Básica.....	MEB
Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.....	NAP
Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos.....	NIC
Reglamento de Práctica Docente Marco N° 4200/15.....	RPDM

Tabla de Abreviaturas Análisis de la Información

Taller de Práctica I.....	TPI
Taller de Práctica II.....	TPII
Taller de Práctica III.....	TPIII
Taller de Práctica IV.....	TPIV
Cuestionarios Iniciales estudiantes Taller de Práctica I.....	C1
Cuestionarios Iniciales estudiantes Taller de Práctica II.....	C2
Cuestionarios Iniciales estudiantes Taller de Práctica III.....	C3
Cuestionarios a estudiantes Taller de Práctica IV.....	C4
Cuestionarios estudiantes Egresados.....	CE
Cuestionario docente Taller de Práctica II – Pandemia.....	TPDII

Cuestionario estudiantes – Pandemia.....	TPE
Grupo de Discusión.....	GFIV
Narrativa estudiante N° 1.....	N4.1
Narrativa estudiante N° 2.....	N4.2
Organización preliminar para residencia en época de pandemia.....	OPR
Narrativa docente generalista Taller de Práctica IV.....	NTIV
Entrevista N° 1.....	E1
Entrevista N° 2.....	E2
Entrevista N° 3.....	E3
Entrevista N° 4.....	E4
Entrevista N° 5.....	E5
Entrevista N° 6.....	E6
Entrevista N° 7.....	E7
Entrevista N° 8.....	EDII
Entrevista N° 9.....	EDR
Entrevista N° 10.....	EDRI
Entrevista N° 11.....	EDI
Entrevista N° 12.....	EDIV

Liminar

A modo de prólogo...

Desde que [Stoner] había dictado sus primeras clases de inglés de primer año, había sido consciente del abismo que mediaba entre lo que sentía por su materia y lo que comunicaba en el aula. Había abrigado la esperanza de que el tiempo y la experiencia franquearan ese abismo, pero no había sido así. Cuando en sus cursos mencionaba las cosas que más amaba, las traicionaba con mayor profundidad: aquello que estaba más vivo, se marchitaba en sus palabras, aquello que más lo conmovía, se marchitaba al expresarlo. Y la conciencia de su ineptitud lo angustiaba tanto que se volvió habitual, tan parte de él como sus hombros encorvados.

(William, 2017, p. 124)

John Williams, escritor estadounidense, presenta en 1965 una novela que fue poco difundida en su país, pero que en el último tiempo adquirió notable celebridad por su escritura impecable y porque lo que le sucede a su protagonista podría sucederle a cualquiera de nosotros¹. Nacido en una granja en una familia humilde, Stoner tiene un *golpe de suerte*² cuando su padre lo envía a estudiar a la Facultad de Agronomía para continuar con el negocio familiar. En ese trayecto cursa una materia obligatoria del currículo, *Lengua y Literatura*, y así cambian sus planes: abandona la carrera de Agronomía y se dedica exclusiva y apasionadamente al mundo de las Letras. Comienza a ejercer en la universidad como profesor, aunque esa no era inicialmente la intención, y se *enamora* de la posibilidad de ser, como él expresa, un maestro.

Como muchos otros, y como habitualmente sucede en la universidad, Stoner no cuenta con formación pedagógica: el proceso de convertirse en docente está atravesado por las experiencias que como alumno vivió, por la reflexión sobre la práctica misma, por un incipiente amor a los temas de estudio y por un renovado interés por comprender qué significa y qué implica enfrentarse a la tarea de *dar clases*. Su preocupación es cómo superar, si acaso fuera posible, el *abismo que mediaba entre lo que sentía por su*

¹ Si bien utilizamos el género masculino en nuestro informe para facilitar la lectura, destacamos que estamos a favor de las luchas por la igualdad de género(s) y reconocemos que eso incluye, también, resignificar el lenguaje y cómo lo usamos en los ámbitos académicos. Aclaramos además, que hay excepciones donde utilizaremos el género *femenino*: en aquellos casos donde se enuncia desde el singular o donde interesa destacarlo por alguna situación particular.

² Utilizaremos a lo largo de este informe de Tesis el formato de cursiva para enfatizar determinadas palabras y categorías, para destacar ciertos aspectos clave del escrito, para cuestionar el significado de ciertos términos o para dar cuenta de su significado ambiguo.

materia y lo que comunicaba en el aula, un interrogante presente desde que la formación docente es tal y que adquiere gran actualidad.

Durante su trayecto profesional Stoner está fuertemente apegado a sus principios. Y es justamente esto mismo lo que lo enfrenta a una fuerte disputa profesional al ser, junto a otros dos docentes, miembro de un tribunal para evaluar si un estudiante estaba capacitado para acceder al programa de *Doctorado del Departamento de Inglés* de la Universidad de Misuri. Frente a una serie de preguntas, el estudiante demuestra ser, en palabras de Stoner, un *incompetente*, una afirmación no compartida por uno de los otros evaluadores que casualmente pasó a ocupar al tiempo el lugar de Jefe de Departamento.

Para Stoner, el estudiante debe ser reprobado y se niega a cambiar su juicio. Por este motivo, es ubicado rápidamente en una disputa por poder y es fuertemente perjudicado: es trasladado a los primeros años de la carrera, se lo separa de su curso habitual, sus horarios son ubicados de manera insostenible. Pero... ¿Qué lo lleva a Stoner a no cambiar su dictamen? Veamos un fragmento del libro:

– (...) Bien, señores – suspiró Rutherford –. ¿Hay algo que discutir?

Se hizo otro silencio, hasta que habló Lomax.

– Creo que le fue *muy* bien durante mi parte del examen. Y tuvo un buen desempeño en la parte de Holland. Confieso que quedé un poco defraudado por el modo en que se desarrolló la última parte, pero sospecho que para ese momento ya estaba un poco cansado. *Es* un buen estudiante, pero bajo presión no responde tan bien como podría. – Lanzó a Stoner una sonrisa vacía y tristona –. Y admite que tú lo presionaste un poco, Bill. Debes admitirlo. Yo voto por la aprobación.

– ¿Señor Holland? – Preguntó Rutherford.

Holland pasó los ojos de Lomax a Stoner y parpadeó, frunciendo el ceño indeciso.

– Pero... Bien, a mí me pareció muy flojo. No sé exactamente cómo encararlo. – Tragó saliva, incómodo –. Es el primer examen oral que tomo aquí. No sé bien cuál es el criterio pero... bueno, me pareció muy flojo. Quiero pensarlo un minuto.

Rutherford asintió.

– ¿Señor... Stoner?

– Reprobado – dijo Stoner –. Es obvio que ha reprobado.

– Ah, vamos, Bill – exclamó Lomax – Eres un poco duro con este chico, ¿no te parece?

(...) – Le hice preguntas – dijo Stoner –. Las preguntas más sencillas que se me ocurrieron. Estaba dispuesto a darle todas las oportunidades. – Hizo una pausa y dijo con cautela –: Tú eres su director de tesis, y es natural que los dos hayan hablado de su tema de investigación. Así que cuando le hiciste preguntas sobre la tesis, le fue muy bien. Pero cuando nos apartamos de eso...

– ¿Qué quieres decir? – gritó Lomax –. ¿Acaso sugieres que yo... que hubo alguna...?

– No sugiero nada, salvo que en mi opinión el candidato no se desempeñó de modo idóneo. No puedo consentir su aprobación.

– Mira – dijo Lomax. Había bajado la voz y tratado de sonreír –, entiendo que es posible que yo tenga mejor opinión de su trabajo que tú. Ha estado en varios cursos míos y... no importa. Estoy dispuesto a hacer concesiones. Aunque me parece demasiado severo, estoy dispuesto a ofrecerle un aprobado condicional. Así podría seguir trabajando un par de semestres y luego...

– Bien – dijo Holland con cierto alivio –, eso me parece mejor que aprobarlo sin más trámite. No conozco al tipo, pero obvio que no está preparado para...

– Bien – dijo Lomax, sonriéndole enérgicamente –. Entonces está acordado. Bien...

– No – dijo Stoner –. Yo tengo que votar por la reprobación.

– *Maldita sea* – gritó Lomax –. ¿Te das cuenta de lo que haces, Stoner? ¿Te das cuenta de lo que le haces a ese chico?

– Sí – dijo Stoner tranquilo –, y lo lamento por él. Estoy impidiendo que obtenga su doctorado, y estoy impidiendo que enseñe en una universidad. Eso es precisamente lo que quiero hacer. Sería... calamitoso que él fuera profesor. (William, 2017, pp. 177-179)

¿Qué observa Stoner que lo lleva realizar semejante afirmación? O mejor dicho, ¿qué no observa, que no *demuestra* este estudiante en el examen, si acaso fuera suficiente un examen para evaluar el desempeño de un futuro docente? ¿Qué conocimientos, habilidades y destrezas espera Stoner que construya cualquiera que desee ser profesor?

Claro está, no tenemos respuesta a estas preguntas, solo ideas vagas y suposiciones que emergen luego de la lectura del libro. No obstante, es preciso hacer algunas aclaraciones que le dan sentido al fragmento elegido en el marco de esta Tesis. La historia de Stoner sucede en la universidad y, si bien no es nuestra intención generalizar, muy alejada está esta institución de la formación docente y de reconocer la formación pedagógica y en la práctica; solo prevalece el aprendizaje de la propia disciplina. Sin embargo, Stoner

comprende que hay *algo* (que no puede definir muy bien) que se necesita para configurar el trabajo docente y que él mismo aprendió por *voluntad propia*. Como expresamos, el protagonista de esta historia cree que la *experiencia* será suficiente en el devenir de la profesión y se sorprende más tarde con la evidencia de que no alcanza con solo *transcurrir* en el trabajo, sino que hay *algo más* que no logra descifrar.

Son, justamente, las inquietudes del protagonista las que nos llevan a reivindicar la formación del profesorado y, especialmente, el campo de la práctica como *trayecto* que permite constituir la propia identidad y aquellos conocimientos profesionales esenciales para el trabajo docente. La experiencia de Stoner se presenta como una declaración a gritos de que no cualquiera puede enseñar. Si bien sabemos que la formación no se agota en el profesorado o que sería ilusorio e incluso ambicioso pensar que allí se aprende todo lo necesario para la profesión, no podemos negar que nos acerca a ese *algo* que Stoner no puede definir más allá del amor que se sienta por el campo disciplinar. Este fragmento reafirma la convicción de que no se *aprende a enseñar* en cualquier lugar o de cualquier modo, que los saberes docentes no son conocimientos innatos y que la experiencia no es suficiente: en este escrito abrazamos la certeza de que la formación inicial *sí importa*.

Introducción

El presente *Informe Final de Tesis* se encuentra enmarcado en la *Maestría en Práctica Docente* desarrollada en la Facultad de Humanidades y Artes dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. Tiene por objetivo principal indagar la incidencia del *Campo de la Formación en la Práctica Profesional* (en adelante, CFPP), correspondiente al Diseño Curricular (en adelante, DC) de la provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09, en la *construcción de conocimiento profesional*.

La investigación que emprendimos para intentar dilucidar esta relación se enmarca desde una lógica de estudio *cualitativa*, más específicamente, desde un enfoque interpretativo, en tanto creemos que es lo más apropiado para acercarse al fenómeno educativo que es complejo por naturaleza. Asumimos como principal objetivo el de *comprender* la incidencia del CFPP (Trayecto de Práctica³) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la Provincia de Santa Fe (en adelante, ISP⁴) y éste orientó la búsqueda y el trabajo realizado. Utilizamos como instrumentos de recolección de la información la entrevista, el cuestionario y el estudio de documentos, al tiempo que asumimos el análisis del material empírico desde una concepción artesanal del trabajo de interpretación. Construimos también algunas formas más sistemáticas para acercarnos a la información e intentamos encontrar recurrencias, contradicciones, similitudes y diferencias.

Concretamente, a lo largo del proceso de investigación emprendimos diversas tareas que se encuentran plasmadas en este informe en diferentes apartados. En primer lugar, presentamos en el Capítulo N° 1 el *Diseño de la Investigación* en un intento por enmarcar el trabajo realizado y ubicar al lector del presente informe. También,

³ El CFPP se materializa en el Trayecto de Práctica conformado, a su vez, por cuatro espacios curriculares que adquieren el formato de *taller*: Taller de Práctica I, Taller de Práctica II, Taller de Práctica III y Taller de Práctica IV.

⁴ Aclaremos que esta es la denominación que adquiere en el instituto seleccionado. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los documentos provinciales se refieren a los institutos como *Institutos de Educación Superior* (IES). En esos casos, conservaremos esa denominación.

compartimos allí aquellas nociones y primeras construcciones que orientaron el proceso de investigación.

Posteriormente, compartimos el Capítulo N° 2 donde sistematizamos algunos referentes teóricos en clave de *antecedentes y marco teórico*, así como también nos explayamos sobre la *metodología de abordaje* elegida. Luego, nos dedicamos a historizar, mediante el estudio de documentos normativos, el campo de la práctica en el marco de la formación docente en nuestro país en el Capítulo N° 3.

A continuación, en el Capítulo N° 4 comunicamos el trabajo de análisis, tanto del *currículum*⁵ prescripto para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe N° 528/09 y otros documentos normativos como la interpretación del material empírico. Por último, presentamos en el Capítulo N° 5 las conclusiones y otros apartados de proyección de la presente investigación, como el relato autoetnográfico.

⁵ La noción de *currículum* está tomada del latín y por este motivo no lleva tilde (Terigi, 2004).

Organización del Informe Final de Tesis - Propuesta de lectura

(...) No sé si borrador es una palabra bella, pero hay belleza en los borradores, esa belleza rápida que buscaba Baudelaire. Yo escribo boceteando, sin planes, a la espera de una frase que no siempre llega. Pero a veces la frase llega y llama a otra y así. Un buen poema, sin embargo, nunca queda en limpio: de alguna manera siempre conserva la suciedad del borrador, el lado ilegible. Y eso busco al leer, también: huellas, marcas, borrones.

Hace algunos años mi amigo Andrés Anwandter me dijo que el asunto de la página en blanco le parecía absurdo. Para mí la página está siempre enteramente escrita, lo que yo hago es borrar en la página negra, dijo, medio inspirado por las cervezas. Desde entonces pienso que escribir es sacar y no agregar. Escritor es el que borra: cortar, podar, encontrar una forma que ya estaba ahí. Por eso me gusta tanto este verso de Gonzalo Millán: 'El dolor se talla y se detalla' (...).

(Zambra, 2018, pp. 27-28)

Esperamos presentar en este breve apartado algunas incipientes anticipaciones de lectura que enmarquen el informe que se presenta a continuación. No es nuestra intención obturar el proceso de *libre asociación* que pueda realizar cada lector, sino por el contrario, presentar una serie de recaudos, reflexiones y preocupaciones que nos acompañaron en el proceso de configuración de la Tesis, a saber:

- Este escrito recupera las voces de algunos actores principales, pero no se presenta como un informe acabado y menos como un retrato completo de nuestro objeto de estudio: muchos son los aspectos que se nos escaparon en el análisis e, incluso, más de los que pudimos finalmente recuperar.
- Este escrito no debe ser leído buscando aspectos novedosos (aunque todos seamos ambiciosos con esto), sino como un proceso de sistematización de una serie de saberes que circulan en las instituciones, tal vez conocidos por quienes transitamos ciertos espacios, pero escasamente organizados.
- Este escrito puede tener autoría, porque así lo demandan los ámbitos académicos; no obstante, es producto de la discusión compartida con grandes compañeras, incluida la directora de esta Tesis con su lectura cariñosa y atenta, que (valga la redundancia), acompañaron el proceso de reflexión, interpelaron aquellas certezas asumidas y solidariamente compartieron sus propias lecturas, muchas de las cuales están presentes a lo largo del informe.
- Este escrito es un borrador que toma una instantánea de un momento, pero que sabe que no puede captar todo: lo que queda en los márgenes, lo que no se ve, lo que sucede

antes y después (e incluso, durante) nos excede. Y aunque costó asumirlo, entendemos que así debe ser, no sería deseable que tengamos total acceso y entendimiento de todo lo que nos rodea.

- No obstante, con este escrito esperamos aportar, aunque sea, algunos conocimientos mínimos al campo de la práctica y a jerarquizarlo en el marco de los demás campos de la formación. Es un intento por participar de otras lógicas, del oficio de investigador, un oficio que para quienes no trabajamos en la universidad es difícil de sostener.
- Por último, pero no menos importante, este escrito es un *borrador*, un *boceto*, que puede seguir siendo escrito, modificado, interpelado. Espero que así lo leamos.

Capítulo I - Diseño de la investigación

1. Diseño de la investigación

Presentamos en este apartado inicial el diseño de la investigación (Achilli, 2005) que desarrollamos: cuáles fueron nuestras inquietudes iniciales, preguntas, el objeto de estudio y el objetivo del proceso, entre otros, para organizar y orientar la lectura de los apartados que se exhiben a continuación.

1.1. Situación problemática

Toda investigación o proyecto se inicia con un conjunto de consideraciones acerca de aquella parte del mundo social que se desea observar (...).

(Dalle et al., 2005, p. 30)

En el quehacer cotidiano docente se pone en acto un sistema complejo de creencias, valores, teorías o principios que regulan, guían y ordenan la actividad. Gracias al aporte de ciertos autores tales como Montero (2001), Schön (1987), Bolívar (2005), Perrenoud (2001), Marcelo y Vaillant (2009), entre otros, se puede inferir que este sistema es el corpus de conocimiento profesional que todo docente posee y pone en acto en la práctica diaria, más específicamente, en la práctica de enseñanza. Pero... ¿Dónde se construyen estos conocimientos? ¿Dónde se *aprende a enseñar*? La respuesta podría parecer obvia: durante el recorrido por la formación inicial. No obstante, mucho se ha estudiado al respecto y podría afirmarse que el paso por las instituciones escolares, las experiencias alternativas de enseñanza, la formación continua e incluso, el trayecto por la propia práctica, son espacios de formación tan o más importantes que el recorrido por el profesorado. Davini (2016) se interroga sobre esta cuestión, preguntándose cuál es la incidencia de la formación inicial y afirma que ésta dejará de ser una "(...) empresa de bajo impacto (...)" (p. 13) cuando se recupere el valor real de las aulas, cuando se entienda al docente como constructor de experiencias y relatos y se reafirme el papel de la reflexión sobre la docencia misma.

Los nuevos DC de la provincia de Santa Fe, en especial el del Profesorado de Educación Primaria (Decreto N° 528/09), incorporan estas preocupaciones y presentan dentro del CFPP espacios (con formato taller) de aprendizaje en las prácticas como trayectos educativos progresivos que intentan ser de *alto impacto* en la construcción del conocimiento profesional. No obstante, y tal como lo plantea Davini (2016), es sabido

que no basta con “(...) incluir espacios de práctica a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente (...)” (p. 14).

En este sentido, nos interesó indagar, profundizar e investigar sobre:

1.2. Pregunta - problema

¿Cuál es la incidencia del CFPP (Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un ISP de la Provincia de Santa Fe?

1.3. Preguntas de investigación

- ¿Cómo está organizado el CFPP en el DC? ¿Qué características tiene? ¿Qué particularidades adquiere en el ISP elegido?
- ¿Qué supuestos, teorías o razones subyacen en el CFPP en los DC?
- ¿Qué tipo de conocimiento profesional se transmite/construye en el CFPP?
- ¿Qué características tiene el conocimiento profesional que se transmite/construye en el CFPP?
- ¿Qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de estudiantes?
- ¿Qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza? ¿Cómo se relacionan con aquellos que subyacen en el CFPP?

1.4. Objetivo general

- Comprender la incidencia del CFPP (Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un ISP de la provincia de Santa Fe

1.5. Objetivos específicos

- Identificar la organización, características y particularidades del CFPP de un ISP de la provincia de Santa Fe.

- Describir los supuestos, teorías, razones y explícitos que subyacen en el CFPP de un ISP de la provincia de Santa Fe.
- Analizar el tipo de conocimiento que se transmite/construye y sus características.
- Indagar las habilidades, valores, creencias, teorías que subyacen en la práctica de enseñanza de estudiantes de un ISP de la provincia de Santa Fe.
- Relacionar los conocimientos que los estudiantes emplean en la práctica de enseñanza con aquellos que se pretende que construyan en el CFPP.

1.6. Contexto de desarrollo de la investigación

El ISP seleccionado es un instituto público de la provincia de Santa Fe que es creado, como se expresa en su página web⁶, el 13 de abril de 1964 mediante Decreto N° 2905/64 del gobierno provincial. La aspiración es reorganizar las escuelas normales en cabeceras de departamento con intención de “(...) promover la elevación cultural de un amplio sector de la población de Coronda y su zona de influencia (...)” (Carrizo, 2014, p. 5). Actualmente, y más de cincuenta años después, tiene ocho profesorado en su oferta académica: Inicial, Primaria, Matemática, Biología, Lengua y Literatura, Historia, Economía, Ciencias de la Administración y una Tecnicatura en Desarrollo de Software. Es transitado por un estudiantado heterogéneo en cuanto a sus elecciones académicas, edad y lugares de procedencia, siendo además referente de la zona.

Si historizamos acerca del recorrido realizado en este instituto, en particular en relación al campo de la práctica, podemos afirmar que a partir del año 2013, momento en que nos incorporamos al ISP en calidad de docente, éste ostenta una importancia especial: no solo posee una coordinación específica sino que para ese momento se trabajaba en plenarias, se construían acuerdos y una gran parte de los docentes de la institución se encontraba trabajando en los espacios de la práctica. En general, había un clima institucional de revalorización de las coordinaciones y jefaturas de sección como espacios de gestión y, al mismo tiempo, quienes gestionaban la *Coordinación de Práctica* promovían instancias de reflexión y debate para proyectar el CFPP y encuentros con las escuelas asociadas desde la reciprocidad, entre otros.

⁶ <https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/>

Esta situación se vio acrecentada por la aprobación del Reglamento de Práctica Marco en la provincia de Santa Fe en el año 2015 (Resolución N° 4200/15, en adelante, RPDM), la consecuente renovación del marco normativo y la elaboración de los reglamentos de la práctica internos que aún no fueron aprobados, pero que sí están avanzados en la escritura. No obstante, en este último tiempo esta situación ha cambiado radicalmente: con una coordinación de sección débil que gestiona desde lo administrativo y las formalidades que *bajan* y escasos acuerdos entre los espacios de la práctica y las instituciones escolares, se ha hecho muy difícil sostener el trabajo en clave institucional; son los docentes quienes garantizan experiencias de calidad. La situación problemática que inicialmente dio origen a esta investigación mutó por completo también dada la situación de menosprecio hacia las instituciones formadoras desde la política pública a partir del año 2016⁷, el escaso financiamiento para actividades de investigación y extensión y el escenario de pandemia y las insuficientes definiciones para el nivel superior desde los ámbitos macro.

En esta investigación en particular, haremos foco en el Profesorado de Educación Primaria: en estudiantes y docentes que se encuentran atravesando el CFPP. Si bien el campo de la práctica, aunque menos precisado, estaba ya presente en los diseños curriculares desde la década del noventa, es a partir del año 2009 que el campo de la formación en la práctica es incorporado en el DC con las actuales características, luego de debates y discusiones académicas sobre la necesidad de repensar la formación, en especial, la cuestión de la práctica docente. El Trayecto de Práctica es un campo que por sus particularidades (tiempos acotados, horas de trabajo, escasos momentos de encuentro entre los actores implicados, vertiginosidad de las prácticas) no favorece la meta-reflexión sobre cómo transcurre. No obstante, en el ISP seleccionado se generan continuamente instancias de reflexión y acompañamiento desde cada cátedra que deberían sistematizarse y realizar esta investigación sin duda contribuiría a pensar dichos espacios y las reflexiones de los docentes - compañeros, al tiempo que aportaría a resignificar este trayecto en el marco de los esquemas teóricos y prácticos.

⁷ Reconocemos que en este último tiempo las políticas educativas a nivel nacional intentaron revertir esta situación.

Capítulo II - Referentes conceptuales y abordaje metodológico

2. Estado del arte

Compartiremos aquellas investigaciones que son pertinentes para enmarcar nuestro objeto de estudio en un doble sentido: en primer lugar, para socializar aquellos antecedentes que recuperan algunas de las nociones principales de este proyecto, ya sea *construcción de conocimiento profesional* o el *trayecto de práctica en la formación inicial*, como así también para pensar el acercamiento metodológico; en segundo lugar, para estimar los aportes de este proyecto de investigación al área de interés y realizar modificaciones de ser necesario. En esta línea, decidimos organizar la presentación de las investigaciones en tres grupos: aquellas investigaciones que abordan la construcción del conocimiento profesional, tanto en la formación inicial como en docentes en ejercicio; investigaciones que recuperan los espacios de la práctica en la formación docente inicial y un último conjunto de investigaciones que, si bien no son totalmente cercanas al objeto de estudio, son afines porque aportan para pensar algunas decisiones metodológicas y conceptualizaciones que son pertinentes.

En el primer conjunto de investigaciones, podemos encontrar un estudio de casos con profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso (Chile). Mediante la utilización de entrevistas semiestructuradas y observación no participante de clases, Calderón Flández (2015) intenta aproximarse al conocimiento profesional de docentes universitarios de la Facultad de Medicina y su relación con los procesos de innovación curricular. En esta línea, hallamos también una investigación realizada en Argentina que estudia los discursos docentes en relación con la construcción del conocimiento profesional, los saberes de la experiencia profesional y las rutinas identificadas como propias de la práctica docente a partir la metodología cualitativa. Su autora, Demuth Mercado (2011), realiza este análisis con docentes de Polimodal de la ciudad de Corrientes, Argentina, y concluye que los docentes otorgan escasa significatividad a la formación inicial en el proceso de construcción de conocimiento profesional.

Por su parte, la Tesis de Doctorado elaborada por Labra Godoy (2011) en la ciudad de Santiago, Chile, recupera la construcción de conocimiento profesional, pero en este caso, indaga en cómo se construyen y cuáles se utilizan en la práctica profesional en las carreras de Pedagogía de Inglés, más afín a nuestro objeto de estudio. Esta autora, focaliza en la práctica profesional, entendida como eje que articula la formación, a

través de un estudio de casos múltiples y desde una perspectiva cualitativa. Valbuena Ussa et al. (2009) indaga también en la construcción de conocimiento profesional, pero de futuros profesores de Biología de Bogotá, Colombia. Esta investigación cualitativa de base interpretativa se preocupa por Proyecto Curricular de Licenciatura en Biología de la Universidad Pedagógica Nacional y centra su análisis en dos categorías: conocimiento biológico y conocimiento profesional del profesor de biología, destacando “la fuente académica y experiencial para la construcción del conocimiento profesional” (Valbuena Ussa et al., 2009, p. 156).

Asimismo, podemos recuperar aquellas investigaciones que hacen hincapié en los espacios de la práctica durante la formación docente inicial. En esta línea, podemos nombrar un estudio cualitativo realizado en la Universidad de los Andes, Venezuela, que si bien trabaja la construcción del conocimiento profesional, recupera los saberes previos que se hacen evidentes cuando los estudiantes se enfrentan durante las prácticas profesionales a los contextos escolarizados y asumen los roles del educador. Realizado con estudiantes de la carrera de Educación Básica Integral, esta investigación (Chacón Corzo, 2014) utiliza diarios reflexivos de los pasantes y entrevistas y trabaja con categorías emergidas del estudio tales como conocimiento pedagógico, desarrollo de la competencia reflexiva y experiencias formativas. Asimismo, reitera la necesidad de sostener una práctica reflexiva al interior de la universidad, un reto que, según la autora, esta institución no asume. Esta investigación es interesante dado que recupera autores que también se trabajan en el presente proyecto, aunque no coincidimos con el análisis mediante programas de procesamiento de información.

Viscaíno (2008) indaga también en los espacios de la práctica, especialmente en la residencia, en su Tesis de Maestría titulada *Desarrollo de los procesos de metacognición en la formación del docente: un estudio con profesores noveles en el espacio de la práctica profesional*. Esta autora se detiene en la dimensión psicológica de la construcción del conocimiento profesional y estudia mediante un estudio de casos, los problemas prácticos que los docentes identifican y la reflexión que se genera. En esta línea, Perlo et al. (2009), se pregunta también por los saberes construidos en la práctica docente mediante un proceso novedoso de investigación acción. Se destaca la problematización del espacio de la práctica, el cual aparece, en la mayor parte de los

estudios analizados, como punto de intersección entre los saberes disciplinares y los saberes pedagógicos.

Por último, encontramos una serie de investigaciones que son cercanas al objeto de estudio pero que, principalmente, son recuperadas por los aportes metodológicos y conceptuales. Sanjurjo (2002) realiza una investigación (Tesis Doctoral) cuya preocupación gira en torno a cómo se aprende a ser profesor en la formación inicial, “cómo se construye el conocimiento en un espacio determinado de la formación de grado: la residencia docente” (p. 6) y cómo se favorecen los procesos metacognitivos en el futuro profesor universitario de Ciencias de la Educación. Este estudio es interesante para el presente proyecto porque aporta no solo conocimiento sobre el proceso de construcción de conocimiento profesional sino que también hay contribuciones en términos metodológicos referidas a cómo objetivar el proceso de investigación de modo tal de que sea confiable y riguroso, aun cuando hay una evidente implicación en el campo de estudio.

Por su parte, el estudio realizado por Latorre Medina (2007) pretende dar a conocer las creencias sobre la formación práctica universitaria centrada en el tercer curso de la carrera docente que se imparte en la Universidad de Granada. Recurre a la utilización de encuestas y test estadísticos para la recolección de la información y, si bien no coincidimos en el abordaje metodológico, si es interesante dado que aporta la noción de practicum entendida como “(...) una materia troncal de importancia decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de los estudiantes de profesorado” (p. 250). Igualmente, debemos recuperar la Tesis Doctoral realizada por Menghini (2014) titulada *Políticas de formación y desarrollo profesional docente. Estudio del Profesorado principiante para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina*, que trabaja la relación entre formación inicial y formación continua y que es pertinente porque realiza una historización de la formación docente en Argentina.

Giacone y Baraldi (2019) también presentan los hallazgos de una Tesis de Maestría desarrollada en la Universidad Nacional del Litoral sobre los enfoques de planificación y cómo se enseña esta práctica dentro de la formación docente. El trabajo de campo se llevó adelante en dos institutos de formación docente del Profesorado de Educación

Primaria en la provincia de Santa Fe y se analizaron tanto planes de cátedra como el DC, a la par que se realizaron entrevistas a los sujetos de desarrollo curricular. Recuperamos esta investigación porque dentro de la gama de antecedentes es lo más cercano en referente empírico: recupera, al igual que nosotros, Institutos Superiores de la Formación Docente de la provincia de Santa Fe y el tema que aborda, la planificación, es satélite a la categoría de la construcción de conocimiento profesional.

Por último, es acertado realizar una síntesis de los principales hallazgos que emergieron de la lectura de la literatura específica afín al presente objeto de estudio:

- Hay variedad de investigaciones realizadas sobre la construcción del conocimiento profesional, tanto en la formación docente inicial como en el ejercicio de la docencia. En la mayoría de los casos recuperados, se focaliza en la dimensión cognitiva del proceso.
- Hay, como expresamos, investigaciones que recuperan la construcción del conocimiento profesional durante la formación inicial, especialmente en los espacios de la práctica, pero en su mayoría refieren la experiencia de la residencia o las prácticas del último año de la carrera.
- Las investigaciones realizadas en torno a la construcción del conocimiento profesional se preguntan por los saberes construidos durante la práctica docente, pero, excepto en algunos casos, no se preguntan por la incidencia que los espacios de la práctica tienen, independientemente de dónde están ubicados, en el proceso de construcción de conocimiento profesional.
- La metodología de abordaje que prevalece es la de tipo cualitativo, de corte interpretativa y se utilizan como instrumentos de recolección de la información las entrevistas, la escritura del diario del profesor, las observaciones de clases.

3. Categorías de análisis - Sobre la construcción del conocimiento profesional

Los *conocimientos* de los profesores han suscitado, desde que la formación docente es tal, innumerables interrogantes. Especialmente, si consideramos que si bien es cierto que cualquier sujeto puede enseñar a otros, tal como lo afirma Davini (2016), los docentes “(...) ejercen esta tarea como profesión, en ámbitos determinados formales o del mundo del trabajo” (p. 21). En consecuencia, la docencia se expresa como una práctica profesional y la formación del profesorado se visualiza como el ámbito pertinente que, en contextos organizados e institucionalizados, brindará a los futuros docentes las herramientas teóricas y metodológicas para intervenir y abordar la práctica de enseñanza.

En este subtítulo nos proponemos dilucidar cómo se *aprende a enseñar* a partir de profundizar en aspectos de gran interés para el objeto de estudio en cuestión. El tratamiento girará, principalmente, en torno a comprender la noción de *conocimiento profesional* y cómo se construye. Para ello desarrollaremos como categorías de análisis las que corresponden a *conocimiento teórico*, *conocimiento práctico*, la *relación* entre ambos, el *conocimiento didáctico del contenido* (en adelante, CDC) y otros *tipos de conocimientos*, entre otras. Asimismo, abordaremos otras nociones como la *formación docente inicial y su impacto* y el *campo de la práctica como espacio de formación*.

3.1. La formación docente inicial - ¿Una empresa de bajo impacto?

Sin embargo el desafío, sin embargo la apuesta...
Quizás a partir de asumir la incompletud; desafiar la omnipotencia; admitir
que no se trata de colocar nuestra firma en la obra.
¿Firmar? Sería presuntuoso.
Quizás se trate solo de dejar una seña, algún día recordada.

(Edelstein, 2013, p. 13)

La incidencia real de la *formación inicial* en el desarrollo profesional ha sido una incógnita que ha atravesado la historia del trabajo docente. Si consideramos que la docencia es una profesión, debemos aceptar que se requieren una serie de conocimientos propios y específicos para intervenir en la práctica de enseñanza y que éstos no pueden ser aprendidos simplemente por imitación, como se consideró durante mucho tiempo (Sanjurjo, 2009). Al respecto, Davini (2016) expresa que “cualquier

profesión se funda en un cuerpo de conocimientos y en algunos criterios y reglas de acción práctica (...)” (p. 21) y la docencia no es una excepción. Jackson (2002) se refiere a *requerimientos epistémicos* para considerar una serie de condiciones ocupacionales que demanda la tarea de enseñar necesarios porque “(...) si como dicen los supuestos profesores *natos* enseñar es tan fácil, ¿por qué todavía sale mal?” (Antelo, 2010, p. 84).

Este interrogante nos remite a la *formación inicial* como instancia que habilita el ejercicio de la docencia y otorga una *titulación* que legitima la tarea al interior de las instituciones educativas (Torres Santomé, 1995). Pero, ¿qué entendemos por formación? Acordamos con Ferry (1997) en que la *formación* remite a la práctica de adquirir una *forma* para ejercer ciertas tareas. Si bien para este autor es el sujeto quien se forma por sus propios medios, uno “(...) solo se forma por mediación (...)” (p. 55). Las mediaciones son diversas: formadores, dispositivos, curriculum e incluso las lecturas orientan la dinámica. No obstante, ésta no puede pensarse si no es a partir de ciertas condiciones requeridas para que se vehiculice: *tiempo, espacio y relación con la realidad*. De este modo, la *formación docente inicial* se expresa como un *espacio transicional* “(...) fuera de tiempo y lugar, en el cual cada uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión (...)” (Ferry, 1997, p. 57).

En este marco, la formación inicial puede ser comprendida como una empresa *compleja*, aún en *proceso* y como “(...) una acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de los cuales las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que los capacitan para intervenir en la enseñanza” (González Sanmamed, 1995, p. 194). Ferry (1990) expresa que son justamente tres las características sobresalientes de la formación inicial: en primer lugar, la formación del profesorado es una formación doble que articula la enseñanza de determinados *campos disciplinares* y *contenidos pedagógicos*, además, la formación del profesorado es *formación profesional* y por último, es una *formación de formadores* caracterizada por la noción de *alternancia* entre el instituto formador y la institución destino de las prácticas docentes.

Asimismo, puede ser definida a partir de considerar algunos modelos de formación que han prevalecido desde que ésta es tal a lo largo del tiempo. Ferry (1997) propone tres

modelos que delimitan *esquemas de funcionamiento*. El primero entiende que la formación en la profesión se define a partir de la *adquisición* de conocimientos o competencias de la disciplina y focaliza en el *saber hacer*. El segundo manifiesta que no solo es preciso *saber hacer*, sino que además que el docente posea *madurez intelectual y afectiva*. Lo importante desde esta perspectiva es “(...) vivir experiencias que le permitan [al docente] ampliar su visión de la realidad (...)” (p. 68). Por último, el tercer modelo considera que es importante la adquisición de conocimientos, así como también vivir experiencias de formación. No obstante, tan significativo como esto es que el docente aprenda a analizar situaciones que son siempre complejas y singulares.

Liston y Zeichner (1997) proponen también su propia clasificación que intenta entender las distintas tradiciones de formación del profesorado en Estados Unidos durante el siglo XX y visibilizar los compromisos asumidos con diferentes escuelas de pensamiento. La *tradición académica* sostiene como premisa central que la formación debe realizarse en las *artes liberales* y debe ser completada con experiencias en el *centro educativo*; hace hincapié en la especialización en determinado campo disciplinar con cierta reticencia a incorporar los aportes de las Ciencias de la Educación por considerárselos insuficientes e insignificantes. En otra línea, la *tradición de la eficacia social* supone “(...) la fe en la capacidad del estudio científico de la enseñanza (...)” (p. 39). Muchos consideran que esta tradición emerge como forma de reivindicar a los especialistas en educación en la elaboración del curriculum del profesorado. Por su parte, la *tradición desarrollista* sienta sus bases en los estudios de las características evolutivas del niño y, en consecuencia, en lo que hay que enseñarle. El docente debe así observar cuidadosamente la conducta del estudiante y construir un ambiente coherente con ésta para la enseñanza. Por último, la *tradición reconstruccionista social* de la mano de las teorías críticas “(...) define la escolarización y la formación del profesorado como elementos cruciales del movimiento a favor de una sociedad más justa” (p. 51). Si bien estos autores se posicionan desde esta última tradición, no desconocen los aportes de las demás, siempre y cuando no se soslaye una formación que reivindique la pregunta por las *buenas razones* que acompañan determinadas decisiones en el campo de la educación. Según su planteo, el trayecto por el profesorado debería aportar a *formar* estudiantes capaces de identificar estrategias pedagógicas,

comprender los contenidos de la enseñanza e identificar los propósitos de la educación en pos de una sociedad más igualitaria y equitativa.

Torres Santomé (1995) conceptualiza, a partir de lo anteriormente expresado, distintos paradigmas que se han presentado como *dominantes* en la formación del profesorado, a saber: *conductista*, *personalístico*, *de oficio tradicional* y *orientado a la investigación*. El primero de ellos se encuentra fuertemente relacionado con una *lógica positivista y tecnocrática* y pone énfasis en el aprendizaje de una serie de destrezas y habilidades que hacen *eficiente* el proceso educativo. El segundo remite a una perspectiva *fenomenológica* que focaliza en el proceso de desarrollo de una *madurez psicológica* y la “(...) eficacia en la enseñanza es atribuida en gran parte a características y cualidades personales (...)” (Torres Santomé, 1995, p. 18). Por su parte, el tercer paradigma construye como principal preocupación la *buena práctica* y la manera más pertinente para su enseñanza consiste en reproducir la relación de los aprendices en la enseñanza de los oficios. El docente es entendido como un *hábil artesano* que posee destrezas y habilidades para enfrentarse a situaciones de la práctica. Por último, el cuarto paradigma focaliza en la capacidad del profesorado de actuar críticamente en situaciones de la práctica y del proceso de formación del que es partícipe.

En nuestro país, ha sido Davini (2005) quien se preguntó por cuáles son las tradiciones que han prevalecido en la formación del profesorado y que se encarnan en los sujetos y las instituciones. Entiende por *tradicición* a las:

(...) Configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (p. 20)

Para esta autora no debemos entender a las tradiciones como propias y exclusivas de determinado momento histórico, por el contrario, están presentes y se entraman en la formación del profesorado de maneras casi inimaginables. Asimismo, no son formas puras y ahistóricas, son producto de luchas para discernir qué contenidos se priorizan e incluyen en el curriculum del profesorado y cuáles no. La primera tradición que

reconoce es la *normalizadora-disciplinadora*. Ésta se encuentra vinculada al surgimiento de los sistemas educativos modernos y, en Argentina, a la consolidación del sistema formador a finales del siglo XIX, especialmente para la educación primaria. El docente adquiere una función moralizadora y socializadora en el marco de un Estado que prioriza la formación del ciudadano y la adquisición de una cultura común. Así, presenta un rasgo fuertemente *civilizador* y se ubica a quien educa en el lugar de *modelo*: se definen *buenas* prácticas, una imagen del *buen maestro* y se restringe la formación a un *saber hacer* de carácter puramente *instrumental*.

Por otra parte, la autora reconoce a la *tradición académica* que se distingue de la anterior al favorecer en la formación el conocimiento del campo disciplinar (materia) a enseñar por sobre otros campos disciplinares, por ejemplo, el pedagógico, que es considerado poco significativo, en consonancia con lo planteado por Liston y Zeichner (1997). Dicha tradición se encuentra claramente influenciada por el *paradigma positivista* que enaltece las ciencias naturales/experimentales y afines en detrimento de las ciencias humanas. En nuestro país, esta tradición tuvo su origen también en la enseñanza universitaria que asumió, hasta comienzos del siglo XX, la potestad en la enseñanza de los docentes para la educación secundaria.

Finalmente, la autora reconoce la *tradición eficientista* que en reiteradas oportunidades en nuestro país ha colocado el sistema educativo a merced de las políticas económicas. Propia de la década del sesenta, esta tradición considera al docente como un *técnico ejecutor* y se desplegó al amparo de la *ideología desarrollista*. La escuela es entendida como escenario que permite alcanzar mayor eficiencia y la formación de *recursos humanos* es necesaria para el nuevo orden social. Dentro de esta tradición se produjo el pasaje de la formación de docentes de las escuelas normales hacia el nivel superior bajo el pretexto de *profesionalizar* el trabajo docente.

Si bien para esta autora éstas han sido las tradiciones que han logrado consolidarse en la formación docente, no podemos desconocer otras *tendencias* que, aunque no tuvieron el mismo anclaje, han sido y aún son de gran importancia, especialmente para pensar el objeto de estudio de la presente investigación. Nos referimos especialmente a una serie de discusiones que en nuestro país se dieron en el marco de la recuperación de la democracia y sus instituciones. Así, es posible bosquejar dos tendencias: por un lado,

una perspectiva *crítico social* focalizada en la transformación social; por el otro, una perspectiva de carácter *hermenéutico participativo* que revisó, principalmente, las relaciones de poder al interior de las instituciones educativas.

Diker y Terigi (1997) coinciden con Davini (2005) y agregan, además de las tradiciones *normalizadora*, *academicista*, *técnico eficientista*, los enfoques *práctico artesanal*, *personalista* y *hermenéutico reflexivo*. Estas autoras indican que cada una de estas tradiciones conlleva una forma de entender la tarea docente y vehiculiza nociones sobre la formación inicial. El enfoque *práctico artesanal* concibe a la enseñanza como una tarea similar a un oficio y, por lo tanto, el “(...) conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar (...)” (p. 112). La concepción *personalista humanista* centra la formación en la noción de que la *persona* del profesor es lo que garantiza la eficacia docente, a diferencia de la concepción tecnológica que prioriza el aprendizaje de determinadas habilidades y competencias. Por su parte, el enfoque *hermenéutico reflexivo* entiende que la enseñanza se desarrolla en situaciones complejas que no están exentas de escenarios y relaciones de poder y considera que la investigación, práctica desarrollada por los docentes, es el mejor modo de visibilizar esas relaciones.

Todos estos modelos han impactado, de alguna manera, en la formación del profesorado y los supuestos que subyacen en la enseñanza y tienen algún grado de institucionalización: no han desaparecido, sino que se han ido acoplando, entramando, están incorporados a las prácticas y definen el trabajo docente. En la presente investigación nos posicionamos desde los aportes de Davini (2005) y Diker y Terigi (1997) para interpretar las tradiciones de formación del profesorado. Esto no significa desconocer las contribuciones de quienes han intentado pensar cómo se conforma el profesorado y que hemos, en parte, señalado en este apartado, sino priorizar aquellas categorías que son significativas para el análisis de la historia y configuración de la formación docente en nuestro país.

Independientemente de la tradición o perspectiva que se priorizó a lo largo de la historia de la formación docente y las que aún al día de hoy conviven, la gran preocupación del curriculum del profesorado fue (y es) por la tarea de *enseñar a enseñar* y, en consecuencia, la de *aprender a enseñar*. Si bien los saberes de la profesión no se limitan

exclusivamente a lo sucedido en el aula, tal como expresa Achilli (1998), no podemos negar que lo propio y específico de la tarea docente es la *práctica de enseñanza*, expresión y origen del conocimiento del profesor. Edelstein (2013) entiende que las prácticas de enseñanza son prácticas sociales que producen una *actividad intencional* cuya dimensión central y constitutiva es el trabajo con el conocimiento y cómo se transmite al interior del aula.

Por su parte, Jackson (2002) expresa que nunca alcanzaremos una disquisición *perdurable* de lo que significa enseñar, si bien podemos afirmar que remite a una *empresa* y a una *actividad*, este último término incluido en el primero. Asimismo, este autor presenta *tres enfoques* de la enseñanza a los que denomina *genérico*, *epistémico* y *consensual*. El *enfoque genérico* recupera los aportes de Smith (1961, citado en Jackson, 2002): la enseñanza es un conjunto de acciones destinadas a *inducir* el aprendizaje. Esta conceptualización se presenta como amplia y flexible, aunque esto es, en parte, un problema si interesa delimitar qué es lo propio de la tarea docente; así definida, la enseñanza podría ser prácticamente cualquier tipo de acción e incluso podría ser confundida con cualquier otra práctica. Por este motivo, incorpora la *dimensión epistémica* que vincula esta categoría con la noción de *conocimiento*: la enseñanza contempla la transmisión de ese conocimiento y esto nos permite, según el autor, diferenciar ciertas acciones *esperables* de otras que remiten, por ejemplo, al adoctrinamiento. El *enfoque consensual* tiene ciertas similitudes con el enfoque epistémico pero reconoce que hay múltiples maneras de enseñar y se adecua menos rígidamente a la cuestión del conocimiento. Observa que hay formas *convencionales* y *no convencionales*: las primeras implican reconocer la *razón* del estudiante y el consentimiento solo posible, según Scheffer (1960, citado en Jackson, 2002) en sociedades democráticas; las segundas, por su parte, serían las sostenidas en países no democráticos y, según Jackson (2002), por sus características no pueden ser consideradas enseñanza, o al menos, no son éticamente deseables.

Con la intención de superar los inconvenientes y las faltas de los anteriores enfoques nombrados, Jackson (2002) incorpora un nuevo enfoque denominado *evolutivo* (Toulmin, 1980, citado en Jackson, 2002) que afirma que no puede darse una definición única y e inequívoca: ésta depende de la perspectiva desde la cual es observada y de la

red de relaciones en que se encuentra inmersa. Lo que interesa es la pregunta por la *buena enseñanza* y la *mala enseñanza* y la calidad de esta práctica no puede ser entendida aislada del contexto en que se desarrolla. Antelo (2010) expresa que la preocupación de este autor radica, en última instancia, en la pregunta por la *influencia* y las implicancias de la tarea docente en los sujetos de aprendizaje y la *incertidumbre* que genera, en quien enseña, la certeza de que es imposible predecir tal efecto y las consecuencias que suscita. Que centremos, tal como lo hace Jackson (2002), la tarea docente en la enseñanza no significa escindirla de condiciones sociales e históricas; como expresamos, la enseñanza es, esencialmente, un trabajo político (Frigerio, 2010).

La enseñanza es, entonces, una tarea cargada de incertidumbre pero esto no implica que no puedan anticiparse o proyectarse aquellos saberes esenciales para tal fin. Especialmente, si consideramos que enseñar no se restringe exclusivamente a *exponer* los propios conocimientos (Antelo, 2010). Como expresamos, el *aprender a enseñar* es un proceso propio de la formación docente inicial. No obstante, mucho se ha cuestionado acerca de la importancia de este momento en el desarrollo profesional de un docente al difundirse una serie de estudios e investigaciones que acusan que la formación inicial es una *empresa de bajo impacto* porque “(...) todo lo que los estudiantes hayan ‘aprendido’ durante los estudios es ‘olvidado’ o abandonado durante el ejercicio de la docencia o en la ‘socialización laboral’ (...)” (Davini, 2016, p. 22). Sanjurjo (2009) expresa que si partimos de considerar la formación docente como:

(...) El proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo trayectos diferenciables: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (p. 37)

Lo sorprendente es que otras vivencias como la propia biografía escolar o la experiencia de la práctica son, para muchas investigaciones, tan o más importantes que la formación inicial que es acusada, además, de un excesivo acento en la teoría. Gimeno Sacristán (1998) coincide en que la formación inicial corre riesgo de no ser significativa a menos que se trabajen *dilemas epistemológicos* o haya cuestionamiento, por ejemplo, sobre los materiales curriculares. Además, puede suceder que una vez en las instituciones de

las prácticas los estudiantes tiendan a reproducir el modelo de referencia del profesorado a pesar de que en la institución se propaguen otros modelos o actitudes (Ferry, 1990).

En otro extremo, Pérez Gómez (1997) agrega que, inclusive cuando se introduzca en la formación inicial la experiencia de la práctica como instancia de aproximación a las tareas de la profesión, la formación teórica del profesorado se presenta, en la mayoría de los casos, como algo lejano y difícil de vincular. Así, los estudiantes reproducirían costumbres y prácticas asumidas durante la propia biografía escolar y, más grave aún, los hábitos conservadores propios de las instituciones a las que asisten y la cultura escolar uniforme, rutinaria y estereotipada desestimando prácticas alternativas. Lortie (1975, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) considera que incluso las creencias que traen arraigadas los estudiantes, futuros docentes, son tales que la formación no puede hacer mella en ellas. Las carreras de formación docente se caracterizarían también por “(...) bajo prestigio, un énfasis excesivo en el método basado en la exposición oral, frontal y muy poca atención a técnicas apropiadas para sectores socialmente desfavorecidos (...)” (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 48).

Frente a esta situación y aquellas críticas que se le realizan a la formación docente inicial, estos autores y muchos otros proponen modificaciones tanto al currículum del profesorado como al trayecto de formación inicial en general. Marcelo y Vaillant (2009) afirman que en la formación inicial tenemos la posibilidad de formar docentes interesados por la enseñanza o, por el contrario, docentes que contribuyan a la reproducción de aquellas creencias que los estudiantes traen propias del trayecto por las instituciones educativas. Asimismo, frente a aquellas quejas que sostienen que la formación del profesorado carece de objetivos e intenciones claras, Liston y Zeichner (1997) proponen algunos argumentos a favor de la etapa inicial de profesionalización y consideran que es preciso que los estudiantes entiendan sus propias creencias y valores en el marco de tradiciones y comunidades más amplias que, al mismo tiempo, las pongan en jaque.

En este marco, González Sanmamed (1995) destaca algunas características de la formación del profesorado que aportan argumentos para su salvaguardia: “(...) el carácter sistemático del proceso formativo comprende tanto a los sujetos en formación

como los que ya están ejerciendo, implica una doble vía al referirse a los profesores individualmente o en colectivo y el objetivo es la competencia profesional” (p. 194). Esto último sea, tal vez, una de las razones más importantes para actuar en defensa de la formación docente inicial: la docencia es una profesión que demanda la atención de ciertos conocimientos y saberes considerados esenciales para su ejercicio. La definición de estos conocimientos es, sin duda, una determinación política y el tema nodal para las discusiones que se den en el marco de las investigaciones sobre formación. En este marco, el adjetivo de *inicial* cuando nos referimos a la *formación* “(...) es clave para comprenderla no sólo acotada en el tiempo y a las posibilidades y limitaciones que el mismo impone, sino que permite abordar con menor ansiedad tensiones tales como extensión/profundidad, cantidad/procesos” (Sanjurjo, 2009, p. 38).

3.2. La construcción del conocimiento profesional

¿Qué deben saber los docentes sobre la enseñanza? ¿Qué conocimiento es esencial para su trabajo? ¿Hay mucho que aprender o solo un poco? ¿Es fácil o difícil? ¿Cómo se genera y confirma ese conocimiento? (...) ¿No es gran parte de lo que guía los actos de los docentes tan solo una cuestión de opinión, por no decir de absoluta adivinación? (...) ¿Queda mucho por descubrir o los mejores docentes de hoy en día ya saben la mayor parte de lo que puede aprenderse? Y ya sea que la mayor parte de conozca totalmente o todavía esté por descubrirse, ¿qué sería necesario agregar a fin de preparar al docente para su trabajo?

(Jackson, 2002, p. 17)

Como puede observarse en la cita que precede este texto, Jackson (2002) se pregunta por los conocimientos de la profesión, cuáles son esenciales, dónde y cómo se aprenden. En este marco, la tarea de *aprender a enseñar* remite, especialmente, a un conjunto de preocupaciones (Montero, 2001) sobre la profesionalización y la revalorización del saber sobre la enseñanza y los profesores, a la construcción de la identidad docente y, en última instancia, a la consideración sobre qué debe abordar el profesorado y la formación docente inicial.

Una de las encerronas más comunes en este campo es definir qué entendemos por *conocimiento*. Al respecto, Montero (2001) expresa que sobre esta categoría hay escasa precisión y que erróneamente se utilizan como equivalentes términos como *creencias*, *opiniones*, *concepciones* que efectivamente no lo son o al menos no en su totalidad. Esta *anarquía definicional*, y la consecuente tentación del *todo vale* pueden ser

superadas, en parte, si recurrimos a otros campos de estudio para intentar conceptualizar esta noción. Elias (1994) entiende por conocimiento al “(...) significado social de símbolos construidos por los hombres tales como palabras o figuras, dotados con capacidad para proporcionar a los humanos medios de orientación” (p. 55). Pensar el conocimiento como *medios de orientación*⁸ tiene fuertes implicancias al momento de reflexionar sobre la construcción de conocimiento profesional: en primer lugar, remite a la acción y, especialmente, a la acción intencional; por otro lado, reafirma la idea de que es imposible alcanzar conocimiento nomotético sobre la práctica docente (Montero, 2001), pero esto no significa abandonar la búsqueda de líneas de acción comunes. Por su parte, Marcelo (1995) expresa que utiliza la categoría de *conocimiento* para referirse “(...) no sólo a los ámbitos de saber pedagógico (conocimientos teóricos y conceptuales), sino también de saber hacer (esquemas prácticos de enseñanza), así como de saber por qué (justificación de la práctica)” (p. 37).

Tardif (2004) asegura que los docentes, como grupo que se encarga de los procesos educativos, posee conocimientos propios y que el interrogante central es cómo se construyen y con qué características. Al respecto, expresa que los *saberes docentes* se configuran en procesos de formación procedentes de diversas fuentes y, aunque ocupen una posición estratégica, éstos se encuentran devaluados, aun cuando son el fundamento de la práctica cotidiana. Para este autor, los provenientes de las instituciones de formación docente pueden ser definidos como *saberes profesionales* y están pensados para acompañar el proceso de formación *científica* o erudita de los profesores: corresponden a los saberes pedagógicos y los saberes disciplinares. No obstante, estas informaciones, valores y habilidades que se buscan transmitir en el profesorado no son las únicas que se incorporan como cimiento del accionar docente. Al respecto, Sanjurjo

⁸ Llegados a este punto, vale la aclaración de que en el marco de esta investigación hemos asimilado las nociones de saberes y conocimiento, a riesgo de reducir un vínculo por demás de complejo. Es usual que autores como los que citamos en este informe, y dedicados a la construcción del conocimiento profesional, utilicen, por ejemplo, indistintamente las nociones de saberes experienciales y conocimiento experiencial o práctico, y así también lo hemos hecho nosotros. No obstante, no desconocemos las diferencias y relaciones entre estos términos y recuperamos en cierta medida las palabras de Tardif (2004) para justificar nuestro propio posicionamiento: “(...) atribuimos a la idea de ‘saber’ un sentido amplio que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes de los docentes, o sea, lo que se ha llamado muchas veces saber, saber hacer y saber ser” (p. 46), siendo los conocimientos los que convocan nuestra atención en este informe, incluso cuando los hemos presentado (incluida la noción de *saberes*) como categorías similares a los efectos de la escritura.

(2009) indica que “(...) cuando hablamos de conocimiento profesional hacemos referencia a algo más que competencia técnica. Nos referimos a la formación teórica, conceptual, filosófica, cultural y política, formación que excede las visiones tecnocráticas de las profesiones. (...)” (p. 34).

Jackson (2002) remite, como ya hemos expresado, a la noción de *requerimientos epistémicos* para separar “(...) un conjunto de requerimientos ocupacionales -los relativos a los conocimientos que deben poseer los docentes- de otros que, como alternativa, podrían concitar la atención de quien procure entender la tarea de enseñar en su totalidad” (p. 17). Este autor alude a aquellos requerimientos que corresponden a la enseñanza como *método* independiente (pero en vinculación) de otros conocimientos que surgen como exigencia de dominar el material de enseñanza y que son escasamente reconocidos cuando se emprende el trabajo docente. Con la intención de reivindicar el *conocimiento pedagógico*, se pregunta si “(...) el conocimiento (todo conocimiento) trae consigo, incorporado, un saber sobre su transmisión” (Antelo, 2010, p. 86). La respuesta es claramente que no, caso contrario cualquiera con voluntad podría enseñar.

Frente a quienes consideran que es poco lo que debe aprenderse sobre la enseñanza para el ejercicio de la profesión, Jackson (2002) propone que la afirmación que expresa que poseer el conocimiento disciplinar es necesario para su transmisión no es errónea, sino insuficiente. Es preciso apropiarse de *masas de conocimientos* y éstas se relacionan, principalmente, con cómo organizar el conocimiento para su enseñanza a partir de considerar que hay marcos diversos donde puede encuadrarse la actividad: el docente toma decisiones pedagógicas en base a las características del desarrollo de los estudiantes y a procedimientos didácticos que funcionan como guías de acción y no como prescripciones.

Sin duda, y como lo expresan los autores anteriormente mencionados, hay saberes propios y específicos de la profesión. Pero, ¿cuáles son y cómo se aprenden? Este es un interrogante que ha preocupado a quienes estudian y proyectan políticas de formación docente, a quienes deciden el curriculum del profesorado y a los docentes que cotidianamente se desempeñan en espacios de las carreras de grado de formación de profesores. Montero (2001) es quien se ha encargado de manera magistral de sintetizar los aportes teóricos de diversos estudios que tienen como objetivo principal “incidir en

esa mejor comprensión del conocimiento profesional de los profesores, en facilitar alguna explicación respecto a su adquisición y contribuir así a repensar la función docente y la formación del profesorado” (p. 135). No es nuestra intención en este escrito realizar un análisis exhaustivo del desarrollo en este campo porque es extenso y se ha profundizado con los estudios sobre la *profesionalización docente*. De lo que se trata, por el contrario, es de *cartografiar* esos saberes y para ilustrar esta tarea recuperamos un escrito⁹ que Frigerio (2017) selecciona del checo Miroslav Holub (citado en Phillips, 2009) y que se transcribe a continuación:

Holub relata que alguien que sabía mucho sobre mapas (Albert Szent Györgyi) dado que le importaban porque *en ellos transcurre la vida en uno u otro sentido*, contaba a su vez una historia acontecida: la de los *desiertos helados de los Alpes*¹⁰(durante una guerra). Una patrulla había sido enviada por su superior a realizar tareas de reconocimiento. Una gran nevada se desata y durante un par de días no cesa. La patrulla no regresa, quien había dado la orden de salir a explorar siente remordimiento por haber enviado a sus hombres a la muerte. Pasados unos días, para asombro y alivio de todos, la patrulla ‘perdida’, regresa al campamento. Las preguntas se multiplican: ¿dónde estuvieron? ¿Cómo lograron ubicarse? ¿Cómo hicieron para hallar el camino de retorno? Uno de los hombres toma la palabra y admite que se habían considerado perdidos y que esperaban la muerte. Fue en esa instancia cuando uno de los integrantes de la patrulla encontró un mapa en su bolsillo. Tranquilizados por este hallazgo esperaron que dejara de nevar y, con la ayuda del mapa, encontraron la dirección a tomar para regresar a la base. Y allí estaban: el superior pide ver el mapa ‘salvador’ para estudiarlo, descubre entonces que *era el mapa de los Pirineos*. (p. 53)

¿Por qué nos referimos con esta cita a la tarea necesaria de *bosquejar mapas* que nos permitan volver, o perdernos, en la *construcción de conocimiento profesional*? ¿Por qué *trazar* en este escrito *mapas* sobre los saberes docentes, aquellos que se construyen en la formación inicial? Tal vez sea porque un mapa de cualquier lugar puede funcionar para volver y porque no puede pensarse la construcción de conocimientos profesionales como una tarea lineal. En este sentido, recuperamos la metáfora del *mapa* para destacar, por un lado, la necesidad de pensar los saberes docentes que se construyen en la

⁹ El poema es titulado *Breve reflexión sobre los mapas* y la traducción corresponde a Frigerio (2017).

¹⁰ Se respeta el estilo en cursiva y negrita del texto original.

formación como *brújulas* que señalan destinos, pero nos permiten llegar a otra parte, como *trazos* que se realizan a medida que se exploran *territorios* inciertos (y no tanto), como un trabajo de *explorar* distintas geografías y *perdersse* y *encontrarse*. Asimismo, nos permite abordar aquellas clasificaciones que se realizan de los saberes docentes no como recorridos con sentido único sino, por el contrario, como un entramado con *líneas, descansos, referencias, puntos, itinerarios*, en fin, *un viaje...*

3.2.1. Conocimiento teórico y conocimiento práctico

La relación entre *conocimiento formal* y *conocimiento práctico* se ha planteado como una relación de gran complejidad al interior de las discusiones por el curriculum del profesorado. Intentaremos desentrañar esta relación, pero antes explicitaremos qué entendemos por uno y por otro.

Por un lado, es sabido que concebimos al *conocimiento formal* (también denominado *teórico* o *académico*) como aquel que es construido durante el trayecto por el profesorado, proveniente de las investigaciones y aportes teóricos. Ya expresamos que la formación inicial tiene como intención brindar saberes eruditos y que corresponden, casi exclusivamente, al ámbito académico. Montero (2001) define al *conocimiento teórico* como aquel que proviene del campo científico, es obtenido habitualmente por investigadores y se aprende y es proporcionado en centros de formación. Tal como expresa esta autora, el conocimiento formal "(...) adopta en su expresión la forma de proposiciones -reglas, principios, máximas- que pretenden servir como prescripciones para guiar la actuación de los profesores" (p. 158). Este tipo de conocimiento, denominado así siguiendo a Fenstermacher (1994, citado en Montero, 2001), corresponde a los saberes codificados y en términos de teoría (Marcelo y Vaillant, 2015). Estos saberes eruditos son legitimados en tanto corresponden a los estados más avanzados de la ciencia y cuando se proyecta un plan de formación, no se cuestiona su presencia ya que se piensa en preparar para los estados deseables de la profesión. Edelstein (2013) expresa al respecto que "(...) estas elecciones no son solamente conceptuales, sino también ideológicas y estratégicas (...)" (p. 110).

Normalmente, este conocimiento académico y declarativo se ha configurado desde una *racionalidad técnica* según los planteos de Schön (1983). Otras críticas de gran

relevancia son expresadas por Clandinin y Conelly (1995, citado en Anderson, y Herr, 2007) quienes expresan que “(...) el conocimiento académico le llega al docente, como una retórica de conclusiones en clave de conocimientos teóricos y proposicionales sin entender que el mundo del docente es personal, contextual, subjetivo, temporal, histórico, y relacional”. (p. 52).

Con la intención de superar la legitimidad casi exclusiva del conocimiento académico al interior del curriculum, muchos autores e investigaciones vinculadas con la perspectiva del profesional reflexivo comienzan a reivindicar el *saber práctico, experiencial, situado o tácito* (denominado así en los diferentes programas). Este conocimiento práctico es:

(...) Aquel que los profesores extraen de situaciones del aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar el trabajo. Un conocimiento, por tanto, estrechamente pegado a su práctica profesional o, más concretamente, directamente relacionado con la acción. (Montero, 2001, p.159)

La mayoría de los trabajos sobre el *conocimiento práctico* hunden sus raíces en los aportes de Dewey (1989). Una de las propuestas más relevantes sobre este tema corresponde a Schön¹¹ (1983, 1987). Este autor se posiciona desde una *racionalidad práctica* en clara contraposición a la *racionalidad técnica*, lógica imperante que considera que es posible *resolver* problemas mediante la aplicación de técnicas y conocimientos científicos. Desde esta nueva perspectiva, “(...) el conocimiento práctico procede de la participación y la reflexión sobre la acción y la experiencia, está condicionado por la situación y el contexto en que emerge (...)” (Montero, 2001, p. 162). A partir de recuperar la categoría de *conocimiento tácito*, una categoría acuñada por Polanyi (1967, citado en Schön, 1987) y que refiere a los patrones de acción y sensación implícitos, Schön (1987) construye la noción de *conocimiento en acción* para referirse a “los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes” (Schön, 1987, p. 35). Este autor expresa también que, cuando por distintos factores o motivos volvemos y pensamos en una acción presente sin interrumpirla, nos

¹¹ Los estudios de Schön (1983, 1987) no son los únicos sobre el *conocimiento práctico*, pero resulta relevante tomar sus aportes para la presente investigación. Para revisar otras investigaciones, remitirse a Montero (2001).

enfrentamos a la *reflexión en la acción*. No obstante, no es lo mismo *reflexionar en la acción* que *reflexionar sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, es decir, ser capaces de construir descripciones densas sobre nuestras acciones y las razones o fundamentos que las guiaron.

Este conocimiento tácito posee algunas características y rasgos particulares: no es verbalizable, puede ser principio de acción sin que el docente note que lo posee, es económico y poco complejo. Una de las dificultades más frecuentes de la *práctica reflexiva* es tomar conciencia del funcionamiento de los esquemas orientadores implícitos para movilizar aquellos que son pertinentes para determinadas situaciones de la práctica docente. Por este motivo, la propuesta es que el docente se convierta en investigador del contexto de la práctica para que, como manifiesta Contreras (1997), este tipo de conocimiento, que no tiene la lógica proposicional del conocimiento erudito, se convierta en un saber igualmente *inteligente*.

Conelly y Clandinin (1985, citado en González Sanmamed, 1995) emplean la denominación de *conocimiento práctico personal* para evidenciar aquel conocimiento, ya sea explícito o implícito, que es producto de la *experiencia* y que se materializa en *acciones personales*. Estos autores consideran que para acceder al *conocimiento práctico personal* es preciso indagar en los constructos que emergen de la biografía escolar y en la experiencia de los practicantes; solo así podrá alcanzarse la *filosofía personal* de cada docente constituida por el *ethos escolar*. Las *imágenes* son la forma en que el conocimiento práctico personal se organiza; representan las concepciones de los docentes sobre su propio trabajo y orientan la acción: se construyen como modelos útiles, guías para actuaciones futuras.

Tardif (2004) recupera la categoría de *saberes experienciales* para denominar a todos aquellos saberes que no se aprenden en los espacios definidos para la formación profesional y que constituyen la *cultura docente en acción*: se manifiestan en situaciones que requieren improvisación y habilidad personal. Los saberes experienciales poseen tres *objetos* que *configuran* la propia práctica y *toman forma* a partir de ella: las relaciones que se establecen con los demás actores, las obligaciones que enmarcan su trabajo y la institución como medio organizado. Estos condicionantes operan de diversas maneras: en primer lugar, pareciera haber un desfase entre los

saberes formales y los saberes de la práctica, además, tienen una fuerte incidencia en los hábitos profesionales y se objetivan en las relaciones con otros docentes frente a la necesidad de argumentar la propia actuación.

Gimeno Sacristán (1998) recupera la noción de *esquema práctico* para referirse al conocimiento que utilizan los profesores al regular la acción: son sistemas base para la toma de decisiones. Estos esquemas son, como veremos más adelante, “(...) relativamente estables, reclamados por un principio de economía de orden psicológico en el profesional y por los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta” (p. 246). El docente constituye con antelación este marco que le permitirá actuar porque la enseñanza, como actividad que se configura desde la singularidad, es imprevisible.

Si bien podría parecer que el conocimiento práctico se organiza únicamente a partir de la experiencia, no hay unanimidad al respecto. En principio, los saberes experienciales se objetivan en estrecha relación con los saberes disciplinares y pedagógicos provenientes de la formación profesional. La experiencia filtra, en palabras de Tardif (2004), los conocimientos adquiridos fuera de la práctica profesional y los somete a un proceso de reconstrucción crítica. De este modo, los saberes formalizados se entranan con la experiencia acumulada, sin embargo, “(...) desde la formación suelen desconocerse los procesos de singularización de la experiencia pedagógica y las modalidades particulares de construcción de los saberes prácticos” (Ripamonti et al., 2016, p. 2). No es nuestra intención presentar la relación entre los *saberes de referencia* y los *saberes de la práctica* en términos dicotómicos, esto significaría reducir una relación que es por demás de compleja y que remite a los vínculos entre teoría y práctica. Por el contrario, interesa presentar las tonalidades de esta relación y sobre esto nos detendremos en el próximo punto.

3.2.2. Relación entre conocimiento formal y conocimiento práctico

Volvamos por un momento a la metáfora del mapa. ¿Nos preguntamos alguna vez quiénes son los encargados de su elaboración? Nos encontramos aquí *entre* los que “(...) relataban sus viajes y brindaban información sobre las geografías que habían recorrido y los que escuchaban, registraban esos relatos y los transformaban en mapas

y sugerencias” (Frigerio, 2017, p. 50). *Cartógrafos exploradores itinerantes y cartógrafos sedentarios* reeditan la discusión *práctica y teoría*, en este caso, las disputas entre *conocimiento práctico* y *conocimiento formal*, una discusión que puede parecer estéril, pero que, no obstante, ha estado presente en las luchas por el curriculum del profesorado.

La formación docente inicial ha oscilado a lo largo del tiempo, y aun lo hace, entre estos dos tipos de conocimientos. Como expresamos, diferentes tradiciones priorizaron distintos tipos de saberes en función del perfil docente, aunque el *conocimiento formal* ha estado históricamente legitimado. Asimismo, son sabidas las dificultades que existen para circular del conocimiento proposicional a la práctica y muchas veces, el conocimiento teórico es insuficiente o dista mucho del conocimiento de la acción (Diker y Terigi, 1997).

Es por esto que para Perrenoud (1994) la relación entre estos tipos de saberes se presenta habitualmente como una *oposición discutible* dado que puede conducirnos no muy lejos salvo que entre en relación con aspectos más amplios que refieren a la *transposición didáctica*. Esta noción adquiere mayor complejidad en la formación docente dado que no se trata únicamente de *transponer* saberes del campo científico, sino además, hacerlo en el marco de prácticas y normas sociales a partir de integrar los conocimientos científicos en *situación de acción*. ¿Cómo se resignifica esta relación? Según este autor:

En un profesional se debe afianzar una formación teórica de alto nivel, centrada en saberes de referencia, así como también un cierto número de esquemas de percepción, de análisis, de decisión, gracias a los cuales estos movilizan sus saberes conscientemente. (p. 4)

De acuerdo a estos posicionamientos, interesa sostener procesos de reflexión al interior del profesorado: importa que el futuro docente pueda interpretar la propia experiencia y participar de procesos de *investigación acción* (Pérez Gómez, 1993) desde construcciones conceptuales generalizadas y que esto redunde en modificaciones de la práctica misma. Por nuestra parte, coincidimos en que preguntar por el vínculo entre estos dos tipos de conocimiento nos conduce a interrogar los procesos de producción, quiénes participan y cómo se legitiman al interior del campo educativo. Si bien

recuperaremos esta inquietud avanzada la lectura, podemos afirmar que González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011) sostienen que:

La dualidad entre el conocimiento de la enseñanza de carácter formal que generan los investigadores y el conocimiento de la enseñanza fruto de la experiencia de los prácticos, tal y como ha explicado Fenstermacher (1994), obedece no sólo a las diferencias en cuanto al origen y la forma de construir dicho conocimiento, sino también a la función que éste va a tener y las exigencias en cuanto a su utilidad. (p. 51)

3.2.3. Conocimiento didáctico del contenido

Es Shulman (2001)¹² quien tal vez más se ha ocupado de intentar definir el CDC¹³ como uno de los pilares base de la profesión a partir de pensar el interrogante de qué saberes son esenciales para la enseñanza. Este autor parte de la premisa de que son pocos los estudios sobre las *ideas* que se juegan en el aula porque la mayoría de ellas se centró en el manejo de la situación de clase. En consecuencia, focaliza en la enseñanza y define una serie de *conocimientos base* entre los que se incluyen *conocimientos de la materia*, *conocimientos pedagógicos generales*, *del curriculum*, *de los educandos* y el *conocimiento pedagógico de la materia*. Es este último el que llama la atención especialmente y es definido como la *amalgama* entre “(...) materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2001, p. 175).

La *formación académica*, los *materiales* y *procesos del entorno educativo*, las *investigaciones sobre educación* y la *práctica misma* son *fuentes* del conocimiento base de la enseñanza. La preocupación de este programa es comprender cómo los docentes transforman el conocimiento que poseen en *representaciones didácticas* comprensibles para los estudiantes. Esta forma de conocimiento integra otros cuatro componentes

¹² No es el único autor en preocuparse por esta cuestión. Otros como Carter (1990), Doyle (1990) o Grossman (1994) también han intentado definir qué entendemos por CDC (citados en Montero, 2001).

¹³ Montero (2001) expresa que son distintas las formas en que el CDC se ha clasificado: las categorías de *conocimiento didáctico del contenido* y *conocimiento práctico* son categorías interrelacionadas y donde el CDC parecería gozar de las características del *conocimiento formal* o la categoría de *conocimiento didáctico del contenido* puede incluirse como componente dentro de la de *conocimiento práctico*. No desconocemos que esto último pueda ser así, no obstante, dada su importancia en la investigación recuperaremos la noción de CDC como una categoría específica dentro del conocimiento de los profesores y, por qué no, como una categoría *síntesis*.

(Grossman, 1989; Marks, 1990, citados en Bolívar, 2005), a saber: *conocimiento de la comprensión de los alumnos, conocimientos de los materiales curriculares, conocimiento de las estrategias didácticas y de los fines de la enseñanza.*

Shulman (1987, citado en González Sanmamed, 1995) presenta el proceso de *acción y razonamiento pedagógico* por el cual el docente reconstruye el conocimiento del contenido y de las estrategias didácticas para su transmisión. Dicho modelo consta de seis fases y se inicia y termina con la comprensión: en primer lugar, la comprensión crítica de las ideas que enseñan. Luego, los profesores transforman la materia y se pasa de la comprensión individual a la pretensión de la comprensión de otros y supone cuatro subprocesos: preparación, representación, selección, adaptación y ajuste a las características de los estudiantes. De este proceso emerge un plan o repertorio de la materia. Posteriormente, se refiere a la instrucción como el manejo de presentaciones, trabajos y estilos propios de la enseñanza activa. Por último, nos encontramos con la evaluación, la reflexión y la producción de nuevas comprensiones que corresponden a la comprobación del aprendizaje, a la reconstrucción y análisis y la elaboración de nuevas formas de pensar la materia respectivamente.

Si bien el programa propuesto por Shulman (2001) adquirió gran credibilidad al interior del campo académico porque recurrió al estudio de casos como estrategia de investigación, muchas son las críticas que se le realizan. Por un lado, se sostiene que su indagación se dirige a lo que los profesores deberían conocer con un carácter fuertemente normativo y que focaliza, en este aspecto, en el *conocimiento formal*. Escudero Muñoz (1993) recoge otro de los cuestionamientos que se le realizan a este programa. Según sus afirmaciones, se reduce la *profesionalización* a relaciones académicas con los estudiantes escindiéndolas de otras dimensiones sociales, históricas e ideológicas. Independientemente de estas críticas, no pueden negarse los importantes aportes de este programa a la formación del profesorado y al curriculum ya que ha cuestionado su esencia misma: la relación entre los campos del saber, entre conocimientos de la materia y conocimientos pedagógicos.

3.2.4. Otros tipos de conocimientos

Los conocimientos que enumeraremos aquí no son conocimientos que puedan pensarse escindidos de los anteriormente nombrados. Incluso, muchos aparecen en la clasificación realizada por Shulman (2001) sobre los conocimientos base de la enseñanza y otros se presentan como componentes del *conocimiento práctico*, aunque sobre esto último no hay acuerdo (Montero, 2001).

Con un fundamento puramente analítico, reconocemos como otros tipos de conocimiento profesionales de los docentes los siguientes:

- Conocimiento de la técnica, del contenido, de la situación y del contexto, de los estudiantes (Yinger, 1986, citado en Marcelo, 1995).
- Conocimiento de sí mismo, de la materia, de los alumnos, del curriculum y de los métodos de enseñanza (Calderhead, 1988, citado en Montero, 2001).
- Conocimiento del contenido, conocimiento de los alumnos y el aprendizaje, conocimiento pedagógico general, conocimiento del curriculum, conocimiento del contexto, conocimiento de sí mismo (Grossman, 1994, citado en Montero, 2001).

El *conocimiento pedagógico general* corresponde al relacionado:

(...) con la enseñanza, con el aprendizaje, los alumnos, así como sobre los principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, etc. Asimismo, incluye el conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc. (Marcelo, 1995, p. 38)

Por su parte, el *conocimiento del contenido* posee dos componentes esenciales: el *conocimiento sustantivo* que corresponde a la estructura interna de la disciplina y el *conocimiento sintáctico* definido como los criterios aceptados por los miembros de una comunidad científica (Montero, 2001). Por otro lado, el *conocimiento del contexto* (Marcelo, 1995) y de *los fines educativos* (Shulman, 1987, citado en González Sanmamed, 1995) implican adaptar la enseñanza a las características de los estudiantes, a la situación social e historia de la institución escuela y de las tradiciones filosóficas, psicológicas, sociales. Estos últimos tipos de conocimiento son relevantes porque

habitualmente se ha obviado el hecho de que el conocimiento no existe aislado, sino en las relaciones que lo producen y la situación en que se desarrolla.

En este apartado, volvemos a insistir: la pregunta central es cómo se entraman los tipos de conocimiento desarrollados en el curriculum de la formación del profesorado, cuáles se priorizan y cómo se relacionan.

3.2.5. Relación del docente con el conocimiento

La propuesta de elaborar una tipología base del conocimiento del profesor y su inclusión (o no) en la formación del profesorado tiene estrecha relación con el vínculo entre el conocimiento de los profesores y las investigaciones sobre la enseñanza. González Sanmamed y Fuentes Abeledo (2011) expresan al respecto que:

El estudio de la enseñanza está, cuando menos, triplemente condicionado: es deudor de la diversidad de maneras de pensar sobre la enseñanza, de la variedad de formas de diseñar y desarrollar los procesos de indagación en torno a la enseñanza y de las influencias de carácter histórico y socio-cultural que determinan qué conocimiento es valioso, cómo acceder a él, sistematizarlo y utilizarlo. (p. 60)

Como sabemos, se pasa de un enfoque fuertemente influenciado por el *paradigma positivista* que busca identificar comportamientos para la enseñanza eficaz a una *tradicón interpretativa* donde los docentes son reivindicados como profesionales reflexivos. En el primer caso, son investigadores externos, generalmente provenientes de las universidades, quienes producen conocimiento sobre la enseñanza; en el segundo, se asume que el docente puede volver sobre las propias decisiones y objetivarlas al tiempo que participar de los procesos de producción de conocimiento. Ambas perspectivas difieren en el lugar en que ubican al profesor y se disputa si es igualmente significativo el aporte de las investigaciones realizadas por especialistas y el conocimiento procedente de la investigación de los profesores.

Con intención de dilucidar esta situación, Tardif (2004) propone que hay una relación de *enajenación* entre los docentes y los saberes: los docentes no *controlan* los conocimientos que se incorporan al curriculum y muchas veces éstos provienen de instituciones externas a la formación docente e incluso esos saberes distan mucho de la situación de práctica. Esta afirmación tiene sus matices: el mismo autor explicita que

los docentes poseen *saberes experienciales*, aunque la pregunta sigue siendo si se incorporan, y cómo, a la currícula de la formación inicial. Podemos hipotetizar que estos saberes que producen los docentes se validan en la práctica misma y no en circuitos académicos y tal vez esta sea una dificultad. Este autor expresa que legitimar los *saberes experienciales*:

(...) Exige la institución de una verdadera asociación entre el profesorado, cuerpos universitarios de formadores y responsables del sistema educativo. Los saberes experienciales alcanzarán su reconocimiento desde el momento en que los docentes manifiesten sus propias ideas respecto a los saberes curriculares y disciplinarios y, sobre todo, respecto a su propia formación. (p. 42)

Montero (2001) propone una respuesta provisoria a la polémica existente entre conocimiento y el papel de los profesores. Tal vez aquí sea preciso hacer una pausa y detenernos, finalmente, a definir qué entendemos por *conocimiento profesional*. De los vínculos complejos entre *conocimiento* y *acción*, entre *teoría* y *práctica*, entre saberes referenciales y saberes de la experiencia, emerge una conceptualización sobre *conocimiento profesional* que puede ser definido como:

(...) El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto en su enfrentamiento con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y de crecimiento profesional. (pp. 202-203)

Ya no queda duda, los docentes construyen conocimiento sobre la práctica de enseñanza, no obstante, todavía falta dilucidar qué sucede con ese corpus de saberes. Sumado a esto, se presenta la dificultad de diferenciar entre *conocimiento de la enseñanza* y *conocimiento de los profesores*, términos que no pueden ser abordados como equivalentes. Mientras que el primero es más amplio y remite a todas las producciones realizadas sobre la enseñanza, el segundo refiere a aquel que específicamente poseen los docentes sobre este objeto y que no necesariamente corresponde a todo el producido. ¿Qué nos aportan estas afirmaciones para develar el

complejo vínculo entre conocimiento y la profesión? ¿Cómo superar, si esto fuera acaso posible, esta encerrona sobre quiénes participan de los circuitos de producción de conocimientos? Montero (2001) propone referirnos a *construcción de conocimiento en la enseñanza* para incluir:

(...) Tanto el conocimiento sobre la enseñanza elaborado por investigadores especializados cuanto el conocimiento de los profesores sobre la enseñanza procedente de la reflexión sobre su práctica, bien por ellos mismos (de manera individual o colaborativa con otros profesores), bien en colaboración con investigadores especializados (con frecuencia, profesores de la universidad). (p. 139)

De algo no puede dudarse: la enseñanza debe ser estudiada desde la premisa de que el docente posee saberes que es preciso reivindicar. Sin duda, esta afirmación solo tiene condición de declarativa. Para adquirir fuerza esta propuesta debe enmarcarse en los debates más amplios de las ciencias sociales y los modos *probados* al interior de este campo de producir conocimiento y en los debates sobre la formación docente y el curriculum. La disputa es si los saberes producidos por los docentes son igualmente válidos que los producidos por investigadores especialistas. Nuestra respuesta es, claramente, que sí.

3.3. El campo de la práctica como espacio de formación

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

(Morábito, 2014, p. 19)

En los inicios de este escrito partimos de la noción de que aun cuando fuertemente criticada, la formación inicial importa para acompañar el proceso de profesionalización del futuro docente. Por otro lado, también afirmamos que la formación docente inicial tiene un fuerte *componente práctico*, aunque no es el único, que habitualmente se materializa en los espacios destinados en el curriculum del profesorado a la práctica (Marcelo, 1995). El nexo entre estos dos aspectos es la *reflexión* como práctica que

permite tomar distancia sobre las propias disposiciones. Estos son, justamente, los aspectos que nos convocan en este apartado.

3.3.1. El habitus profesional

Entendemos por *habitus profesional* a aquellos esquemas de *pensamiento, percepción, evaluación y acción* que controlan la tarea pedagógica y que se configuran no solo en la práctica misma, sino durante toda la formación. Al respecto, Perrenoud (1995, citado en Diker y Terigi, 1997) expresa que “(...) todo curriculum, visible u oculto, toda institución educativa, por su funcionamiento mismo, forma y transforma el habitus a través del ejercicio del oficio del estudiante” (p. 106). Investigaciones y estudios manifestaron que pueden señalarse:

Tres fuentes principales de influencia en el aprendizaje de la enseñanza: personales (creencias, capacidades, disposiciones...), del programa (curriculum de formación inicial) y del campo (fundamentalmente durante las Prácticas). Y, concretamente, son las Prácticas las consideradas como una ocasión para «poner todo junto y usar lo que han aprendido». (Feiman-Nemser, Buchmann y Ball, 1986, p. 10, citado en González Sanmamed y Fuentes Abeledo, 2011, p. 55)

La noción de habitus propuesta por estos autores recupera los aportes de Bourdieu y Passeron (1977) e integra la categoría piagetiana de esquemas. Estos esquemas decisionales son incorporados y puestos en acto en las prácticas cotidianas y se caracterizan porque “no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos, son resistentes a los cambios” (Sanjurjo, 2002, p. 54). Para Bourdieu (1997) es el *sentido práctico* el que le permite actuar a los sujetos en situaciones imprevisibles y esta lógica es producto de la trayectoria. Edelstein (2013) sostiene que los *habitus* configurados en trayectorias “constituyen un sistema de disposiciones durables, pero no inmutables, que se reformulan en su encuentro con condiciones contextuales diferentes a las que dieron origen” (p. 111).

¿Se puede acaso *direccionar* la formación de docentes, formar deliberadamente un *habitus* y ciertos esquemas decisionales? Al respecto, Diker y Terigi (1997) expresan que:

Si éstos [esquemas decisionales] permanecen en estado práctico, se hacen de difícil acceso a la reflexión, y si se objetivan y adquieren *status* de conocimiento proposicional, pueden guardar distancias insalvables con el conocimiento que se pone en juego en la acción efectiva. (p. 108)

El aspecto central es, como expresa Perrenoud (1995, citado en Diker y Terigi, 1997), saber *cómo* alcanzar una formación deliberada del *habitus*, respetuosa de la persona y que no regrese al adiestramiento disciplinario o al aprendizaje de la práctica por ensayo y error. La *práctica de reflexión* tal vez sea la posibilidad más certera para habilitar un entramado entre saberes de referencia y saberes prácticos al interior de la formación docente. Independientemente de dónde nos posicionemos para pensar la idea de *reflexión*, no podemos negar que nos remite a andar perplejo, a un deslumbramiento que busca comprender, a la “(...) capacidad de volver la atención sobre los propios actos (...)” (Sanjurjo, 2002, p. 27).

La referencia a la práctica de reflexión asoma ya en los escritos de Dewey (1989) quien expresa que:

Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias (...). La experiencia no es, primariamente, un acto cognoscitivo. (...) El pensamiento o la reflexión es el discernimiento de la relación que existe entre lo que tratamos de hacer y lo que ocurre como consecuencia. Ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento (...). El pensar es un proceso de indagación, de observar las cosas. (p. 171)

La reflexión aparece como un proceso activo y deliberativo que opera sobre los conocimientos de los profesores. No obstante, ¿podemos afirmar que pensar y reflexionar son procesos equivalentes? Perrenoud (2001) se enfrenta a este interrogante y concluye que reflexionar implica cierto distanciamiento, aun cuando ambos conceptos se difuminen y entramen en las ciencias humanas. Por otro lado, es sabido que pensamos sobre nuestra experiencia en el mundo cotidianamente... ¿Eso nos convierte en profesionales reflexivos? Al respecto, este autor afirma que “(...) para dirigirse a

una verdadera práctica reflexiva es necesario que esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción (...)” (p. 13). En el caso del trabajo docente, es preciso que la reflexión se incorpore al habitus profesional, se materialice como parte de la identidad y en consecuencia modifique la relación con el saber.

En otra línea de estudio, Hatton y Smith (1995, citado en Anijovich et al., 2014) realizan aportes de gran interés sobre la articulación entre la práctica y los saberes docentes y concluyen que existen *niveles de reflexión*, a saber:

- 1)- Descripciones no reflexivas: informan acerca de hechos o bibliografía.
- 2)- Reflexiones descriptivas: intentan proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y en experiencias previas más que en evidencias de la literatura o de la investigación.
- 3)- Reflexiones dialogadas: son una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, con conocimientos producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas.
- 4)- Reflexiones críticas¹⁴: dan cuenta de las razones en la toma de decisiones, considerando en contexto histórico, social y político. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos. (Anijovich et al., 2014, p. 53)

Dichos niveles de reflexión poseen puntos de encuentro con los planteos de Ferry (1997) quien también considera que la comprensión de los docentes sobre las propias acciones oscila entre procesos más superficiales y procesos de mayor profundidad que recurren a conceptos teóricos e investigaciones. Este autor propone grados de teorización en distintos niveles. El primer nivel responde al nivel de la práctica, del hacer; remite a aquellos trabajadores que no tienen necesidad de tomar distancia de su práctica porque su tarea es empírica. El segundo nivel se refiere a cierto distanciamiento sobre el hacer concreto y emerge la pregunta sobre cómo hacer. Es un nivel que puede llamarse también del saber técnico “(...) que caracteriza un primer grado de

¹⁴ Algunos autores construyen una nueva categoría e incorporan las reflexiones decisorias. En este caso, Anijovich et al. (2014) las presentan dentro de las reflexiones críticas. Asimismo, otros autores incorporan a la tipología la noción de *reflexión socializada* para dar cuenta de la construcción colectiva y colaborativa.

conocimientos (...)” (Ferry, 1997, p. 77), un saber hacer. Por su parte, el tercer nivel corresponde a la pregunta *por qué hacer* y se refiere a la praxis, que no es solo la práctica; la praxis es la “(...) la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto (...) que es necesario analizar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace” (p. 78). Es en este nivel que podemos comenzar a hablar de teoría y se vincula estrechamente con la propuesta de Schön (1987) sobre el profesional reflexivo. Por último, el cuarto nivel es el que podríamos llamar científico y se ubica en el plano del conocimiento. Se trata de “(...) una problemática de investigación, de búsqueda que conduce a explicaciones, que desemboca en explicaciones” (Ferry, 1997, p. 80). No debemos ubicar a este nivel inmediatamente después de los tres anteriores porque, según el autor, el compromiso con la práctica y la acción es de otra naturaleza, es una práctica intelectual.

3.3.2. El campo de formación en la práctica profesional

La relación entre teoría y práctica ha estado, como seguramente se observó, latente a lo largo de este apartado. El aprendizaje in situ de la profesión en los futuros escenarios de trabajo fue, y todavía es, el *puente* por excelencia para intentar dilucidar este vínculo. Schön (1987) considera que la inmersión en el campo profesional “(...) es una situación pensada y dispuesta para aprender una práctica (...)” (p. 19) que enfrenta al estudiante a una serie de tareas fundamentales como evaluar la práctica competente, crear una imagen de ella, aprender una serie de supuestos implícitos, entre otras cosas. Si bien esta *inserción* del estudiante ha sido denominada de diversas maneras tales como *prácticas profesionalizantes* o *practicum*¹⁵, en este escrito decidimos referirnos al *campo de formación en la práctica profesional*¹⁶. Recurrimos a esta categoría para visibilizar aquellas experiencias que se presentan, habitualmente, como una secuencia formativa o trayecto al interior del curriculum prescripto y que implican una aproximación in situ a las prácticas docentes. Decidimos, además, utilizar la noción de *campo* (Bourdieu, 2000) para dar cuenta no solo de aquellos saberes que se construyeron (o construyen) y circulan en relación a las prácticas, sino también de los

¹⁵ Cuando nos refiramos a los autores, respetaremos la forma en que ellos denominan la experiencia de práctica in situ: *practicum* (Schön, 1983, 1987), *prácticas profesionalizantes* (Andreozzi, 2011) y *trayecto por los espacios de práctica* (Nicastro, 2015).

¹⁶ Este es el nombre que recibe, además, en el DC del Profesorado de Educación Primaria N° 528/09.

discursos y representaciones cimentados en relación a éstos. Principalmente, interesa evidenciar este campo como propio de la formación inicial y desmitificar que, por constituirse como secuencia o trayecto, sea ordenado o de desarrollo monolítico. Por el contrario, los estudiantes se socializan en situaciones de práctica, en el marco de relaciones de poder y saber y se constituyen subjetividades que inciden en la identidad del futuro docente.

Ahora, ¿qué entendemos por práctica? ¿Y por práctica docente? Barbier (2000) define la noción de *práctica* como:

(...) Un proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano. Esta definición tiene en efecto la virtud de llevar a una reflexión obligada -para especificar una práctica- de llegar a la definición de su resultado, es decir de, dirigirse al tipo de realidad que transforma (realidad mental, material, componente identitario, etc.) y de dirigirse a la naturaleza de la transformación que implica (su plus-valor, su valor agregado). (p. 3)

Coherente con lo anterior, se entiende como “una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizaje (...)” (Achilli, 1998, p. 23). El concepto de práctica acuñado por esta autora es novedoso en tanto la noción de práctica docente trasciende aquella práctica pedagógica que se desarrolla dentro del aula y que pone en juego la triada didáctica al implicar, además, “un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y socio históricas” (p. 23). En esto último coincide Guyot (2011) quien expresa que la práctica docente se estructura a partir de tres ejes centrales (docente, alumno y conocimiento) aunque se inscribe en contextos más amplios (institución escolar, sistema educativo, sistema social) que condicionan su accionar.

Al respecto, Carr (2002) sostiene que la *práctica educativa* es una práctica intencional que se hace inteligible en relación con los esquemas de pensamiento. La práctica educativa es también social, es decir, no se realiza de manera aislada, sino que es producto de convenciones y tradiciones de pensamiento. La teoría, por su parte, responde según este autor a una doble definición: por un lado, a los productos de

investigaciones y, por el otro, al marco de pensamiento que guía cualquier actividad teórica. Las nociones de *racionalidad técnica*, *racionalidad práctica* y *racionalidad crítica* (Sanjurjo, 2002) son de gran interés para explicar las complejas relaciones entre teoría y práctica. Mientras que la racionalidad técnica considera que la práctica es meramente la aplicación de la teoría, el planteamiento interpretativo considera que “(...) la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos (...)” (Sanjurjo, 2002, p. 22). Por su parte, el enfoque crítico “(...) integra la teoría y la práctica en un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y acción política” (p. 24).

González Sanmamed (1995) se refiere en esta misma línea a cómo se ha presentado la cuestión de la práctica en los espacios de formación. Para esta autora, el *aprendizaje de la enseñanza* desde una *racionalidad técnica* asume los principios del paradigma positivista: la investigación sienta las bases para la configuración del curriculum del profesorado, el profesor se define como técnico y la enseñanza como una actividad instrumental. Desde una *racionalidad práctica*, la enseñanza se entiende como una práctica que se constituye como tal en situaciones cambiantes e imprevisibles, se prioriza, como expresamos, la relación entre *conocimiento* y *acción* y el docente es entendido como un *profesional reflexivo*. El enfoque de *reconstrucción social* incorpora a la discusión aspectos sociales, históricos e ideológicos, la enseñanza es una práctica social y el docente, un *intelectual comprometido*.

Por su parte, Schön (1987) manifiesta que el tipo de trabajo que realiza el estudiante en el campo de la práctica depende de nuestra concepción de cuáles son los saberes esenciales para la profesión y cómo se aprenden. En este sentido, si pensamos el conocimiento como una serie de proposiciones y reglas a aplicar, el trayecto de formación en las prácticas será el espacio de una preparación técnica y de la aplicación de la teoría. Si, por otro lado, entendemos que interesa enseñar a *pensar como*, en el espacio de formación en las prácticas se aprenderán, además, “(...) las formas de indagación que sirven a los profesionales competentes para razonar acerca del camino a seguir en situaciones problemáticas (...)” (p. 47). Por último, si focalizamos en el trabajo de *reflexión en la acción* los estudiantes aprenderán conocimientos que van más

allá de reglas existentes y conformarán, por el contrario, nuevas formas y pautas de acción.

En el trayecto de formación se materializan todas y cada una de estas formas de pensar la *enseñanza* de, justamente, las *prácticas de enseñanza*. No obstante, la inserción de los estudiantes en las instituciones no ha sido una premisa de fácil aceptación: las críticas han versado, principalmente, sobre si es un componente a considerar en la formación o si es perjudicial al socializar a los estudiantes en culturas que son fuertemente conservadoras. Independientemente de estas diatribas, no dudamos de que la formación en las prácticas supone entramar conocimientos que hasta el momento se encontraban desarticulados y desorganizados y esto es posible cuando el estudiante se encuentra en *situación* de práctica: solo así se puede pasar del conocimiento *de* la enseñanza al conocimiento *para* la enseñanza.

De este modo, podemos afirmar que:

Los profesores aprenden a dar sentido a su propia experiencia, haciéndose conscientes de sus propias preocupaciones, problemas, dilemas y paradojas. A través de un proceso de documentación, reflexión e interpretación, los alumnos pueden pensar respecto a dónde están, dónde han estado y dónde quieren ir. (González Sanmamed, 1995, p. 139)

El posicionamiento asumido se cimienta en la certeza de que el trayecto por los espacios de práctica se configura, según Nicastro (2015), como un espacio de intermediación y terceridad, que remite a los “(...) efectos en la relación que el practicante configura con la experiencia de la práctica y con los saberes y experiencias que allí circulan” (p. 8). Las prácticas profesionalizantes (Andreozzi, 2011) son experiencias de pasaje y tránsito identitario, son el eje medular de la formación docente y constituyen espacios privilegiados para el aprendizaje del oficio, para la construcción de saberes que, aunque provisorios, ayudan a tomar decisiones y problematizan los posicionamientos asumidos. No obstante, es preciso que destaquemos, tal como expresa Ferry (1997), que acceder a instancias de práctica no tiene valor formativo en sí mismo excepto que, una vez en las instituciones de formación, se recupere la experiencia para analizarla y volver, mediante procesos reflexivos, a interpelarla. En este sentido, emerge la pregunta respecto a cómo cimentar las bases y alojar, al decir de Morábito (2014), tantos *árboles* como sea posible para que *descanse* el conocimiento profesional de los estudiantes en

la compleja relación entre las acciones de formación de la institución formadora y las actividades de las instituciones asociadas¹⁷.

¹⁷ Como abordaremos más adelante, se trata de las escuelas que, articuladas con las instituciones de formación inicial, posibilitan la inserción en el campo de los estudiantes en formación.

4. Abordaje metodológico

Ahora que he estado aquí por un rato, puedo decir con seguridad que nunca estuve aquí antes.

(Davis, 2014, p. 22)

Sostenemos en el presente informe que el fenómeno educativo está atravesado por “(...) múltiples interrelaciones contextuales” (Achilli, 2005, p. 44) y, por este motivo, la *lógica cualitativa* se presenta como la forma metodológica más pertinente para problematizarlo: por sus supuestos y porque permite superar la dicotomía entre teoría y práctica al formular una relación recursiva entre la investigación y la acción cotidiana sobre la que se reflexiona (Herrera, 2013). Y esto último no es menor si pensamos en la *formación profesional* donde urge construir saberes que ayuden a resignificar las acciones cotidianas de los docentes al tiempo que es preciso que esas acciones interpelen los conocimientos construidos en el campo académico. Aspiramos en esta investigación, aunque algo ambicioso, a aproximar las interacciones entre ámbitos especializados del conocimiento y ámbitos del trabajo escolar a partir de indagar en un campo en particular, el *campo de la práctica*. Para ampliar estas nociones y explicitar el abordaje metodológico del presente proceso investigativo, expondremos los siguientes apartados que focalizarán en *la lógica cualitativa y sus supuestos, instrumentos de recolección de la información y tarea de análisis*.

4.1. La lógica cualitativa y sus supuestos: estudio de caso

Como sabemos, no hay una única y rigurosa forma de hacer investigación, por el contrario, hay múltiples modos que se encuentran asociados a diferentes enfoques o paradigmas y cada uno ha construido sus propias formas de legitimar el conocimiento y cómo éste se construye. Por este motivo, nos interesa incorporar en este escrito la noción de *reflexión epistemológica* propuesta por Vasilachis de Gialdino (1993) quien sostiene que debemos construir interrogantes acerca “(...) de las características del objeto o de los fenómenos que analiza[mos], acerca de los métodos con que se accederá a aquellos (...)” (p. 11). Esto significa que el proceso de investigación “(...) adquirirá determinada lógica según sea la concepción acerca de lo que se quiere conocer, de cómo se propone acceder empíricamente a tal conocimiento y del modo de construcción del objeto de estudio al que se pretende arribar” (Achilli, 2005, p. 43).

Así, y acorde a nuestro posicionamiento sobre cómo entendemos a la educación en general y a nuestro objeto de estudio en particular, es que optamos por una *lógica cualitativa*; una lógica que no es monolítica, sino que incorpora variadas formas de hacer investigación que comparten algunos principios generales como la *comprensión e interpretación* de la realidad social en el contexto y complejidad en que se produce. Más específicamente, nos situamos desde el *paradigma interpretativo* en tanto, tal como afirma Vasilachis de Gialdino (2006), se intenta “comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p. 49). De este modo, concebimos que la tarea de investigar se despliega como un *montaje* (Denzin y Lincoln, 2012) que considera “(...) diferentes voces, perspectivas, puntos de vista y ángulos de visión” (p. 53) y el proceso reconoce diferentes *momentos* como la construcción del problema, el trabajo de campo o la comunicación de las conclusiones (*inconclusas*), que al tiempo que adquieren flexibilidad, construyen reglas metodológicas sistemáticas que le otorgan legitimidad.

En consecuencia, el paradigma interpretativo “(...) no supone un observador ajeno a la realidad estudiada sino, muy por el contrario, un investigador inmerso en ella, a fin de que pueda comprender su significado” (Krause, 1995, p. 25). Este posicionamiento, profundizado desde el enfoque de *profesionalización docente*, redundará en nuevos vínculos entre *investigación y acción* de los profesores, entre teoría (y quiénes la producen) y la vida cotidiana escolar (Herrera, 2013). De lo que se trata, es de proponer procesos de producción de conocimiento(s) que recuperen los saberes docentes y donde incluso los mismos profesores puedan participar en calidad de investigadores. Sin duda, la premisa epistemológica de esta propuesta es que la realidad se construye desde la perspectiva de quienes la habitan, desde las voces de los sujetos, y... ¿Quiénes experimentan más la cotidianeidad escolar que los estudiantes, que los profesores?

Más específicamente, esta investigación recupera como forma metodológica la del *estudio de caso* (Stake, 1995). Como es sabido, éste se caracteriza por abordar en profundidad un caso en particular, “(...) determinado fenómeno ubicado en tiempo y espacio” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 217). El estudio de caso se presenta como la manera más acertada para aproximarse al proceso de *aprender a enseñar* según González Sanmamed (1995), quien afirma que es recomendable realizar

interpretaciones en profundidad que nos permitan, entre otras cosas, obtener información sobre la incidencia de la formación inicial en el proceso de construcción de conocimiento profesional. En consecuencia, la elección de esta forma metodológica se remite en primera instancia al objeto de estudio, es decir, la *incidencia del trayecto de la práctica en la construcción de conocimiento profesional* y, por otro lado, se encuentra en consonancia con los supuestos que subyacen en esta investigación y la necesidad de incorporar la voz de los propios actores. Como manifiesta Stake (1995), no se trata de decidirse primeramente por una metodología sino que ésta queda definida por la pregunta problema y la situación problemática y el interés en un caso en particular.

Esto nos lleva a preguntarnos por otro aspecto de interés al momento de abordar la profundización de determinado fenómeno: la necesidad de *establecer un recorte* (espacial y temporal) y la pretensión de *generalización*. Por nuestra parte, decidimos priorizar intentar acercarnos al conocimiento del caso en su complejidad por sobre la posibilidad de establecer generalizaciones sin renunciar a ensayar, mediante las conclusiones de esta investigación, algunas líneas y premisas tanto conceptuales como prácticas que puedan ser de interés para otras perspectivas de análisis más amplias sobre el objeto de estudio. La posibilidad de construir estas nociones más bien de tintes generales se propone, tal como sugiere Achilli (2005), en términos conceptuales más que empíricos.

Es justamente la noción de *cristalización* la que nos permite provisoriamente superar la encerrona respecto a la pretensión de generalizar (tan presente en el campo científico a través de la perspectiva positivista y pos positivista) y la configuración de esta investigación desde la singularidad propia de la lógica cualitativa y, al mismo tiempo, *validar* el presente proceso de indagación. En este sentido, entendemos el proceso investigativo como práctica de interpretación que permite *visibilizar* aquello que nos interpela, como tarea de construir un *bricolaje* o *montajes* de fragmentos y piezas que se entraman, que configuran madejas. Como expresa Moral Santaella (2016), "(...) con la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes en la investigación sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino exponiendo la realidad de cada significado" (p. 167). Así,

la búsqueda de *evidencia* (tarea postulada por el positivismo y el pos positivismo) deja de ser una dificultad en la investigación cualitativa porque se asume que interesa asociar hechos a argumentos y *clarificar* “los caminos que llevan a la producción e interpretación del conocimiento” (Moral Santaella, 2016, p. 164).

Es este último punto el que también pone en jaque cualquier intento por afrontar en su totalidad el fenómeno a estudiar y nos enfrenta a la certeza de que solo podemos aspirar a reconstruir *trazos* que sean abordados desde un posicionamiento que reconozca la complejidad de *lo social*. Esto significa también asumir que es prácticamente imposible, desde donde nos situamos, construir *explicaciones universales* y que de lo que se trata es de recuperar el objeto desde su *particularidad*, realizar un recorte, incluso cuando esto signifique desistir de indagar en algunas dimensiones que pueden ser altamente significativas también. De este modo:

El investigador cualitativo entiende la investigación como un proceso basado en el arte y la política de la interpretación y se considera que no existe una singular y única interpretación que sea la ‘válida’ y la ‘verdadera’. Existen distintas y múltiples comunidades interpretativas, cada una de las cuales tiene sus propios criterios para evaluar e interpretar. (Moral Santaella, 2016, p. 168)

Aclarado este punto, estamos en condiciones de afirmar que en la presente investigación se configura como *caso único* el *CFPP* es decir, el *trayecto por la práctica* de un instituto seleccionado. Al mismo tiempo, queda definida también como un *estudio de caso instrumental* por eso su selección responde tanto a inquietudes personales como a la necesidad de continuar interpelando un área de conocimiento, la de la *práctica*, que si bien ha sido ampliamente investigada continúa presentando grandes interrogantes. En términos concretos, interesa recoger, organizar y sistematizar información sobre el caso particular elegido y paralelamente indagar en cómo se han materializado en los diseños curriculares y en los institutos de formación docente los grandes marcos conceptuales que se han construido en estos últimos años.

4.2. Instrumentos de recolección de la información

Como expresamos, la investigación cualitativa (Denzin y Lincoln, 2012) se convierte en un dispositivo altamente potente para provocar el análisis de las prácticas y la

reflexión sobre la acción y el trabajo docente. En este marco, la entrevista (Fontana y Frey, 2015) como “(...) proceso que involucra a dos (o más) personas cuyos intercambios representan un esfuerzo colaborativo (...)” (p. 141), adquiere gran notabilidad como instrumento para recolectar información relevante para la investigación cualitativa y habilita la reflexión *en y sobre* la práctica docente.

Este intercambio conduce a un *resultado/producto negociado*: no es posible concebir a la entrevista como una actividad neutral, sino que debe ser esbozada como una *interacción activa* (Fontana y Frey, 2015) que da lugar a un relato que presenta matices, contradicciones, consensos. Es así que el registro de la entrevista no puede ser abordado como un documento estático u objetivo: es, por el contrario, un corpus que necesita ser interpretado a partir de considerar que el “(...) investigador ejerce una gran influencia sobre qué parte de los datos se incluirán (...) y cómo se informará sobre ellos” (Fontana y Frey, 2015, p. 171). Asimismo, y tan importante como el registro de la entrevista, es considerar a partir de qué categorías se procederá a comprenderlo y resignificarlo, aun cuando esto implique, en cierta medida, acotar la multiplicidad de significados, tomar decisiones sobre qué analizar y qué excluir.

En este caso en particular, definimos realizar *entrevistas en profundidad* (Valles, 1999) basadas en un guion con aspectos centrales sobre los cuales indagar y que refirieron al *campo de la práctica*. Este guion previo permitió organizar las dimensiones de la conversación al tiempo que habilitó la pregunta y la respuesta por aspectos que los entrevistados quisieron incorporar. Asimismo, la entrevista se definió con *modalidad grupal* en el caso de que los entrevistados sean estudiantes y con *modalidad individual* en el caso de docentes (Taylor y Bodgan, 1992)¹⁸. Esta decisión se basó en la necesidad de generar, en el caso de los estudiantes, un cerco de confianza y contención donde expresar sus vivencias y experiencias sobre el trayecto de práctica y no abordarlo de manera aislada e individual.

Como podrá observarse, la entrevista fue uno de los principales instrumentos de recolección de información, no obstante, también recurrimos a la realización de

¹⁸ Por la configuración del dispositivo y la construcción de un guion es que preferimos referirnos a *entrevista grupal* o *encuentro grupal* y no a *grupo focal*.

cuestionarios¹⁹. Si bien el cuestionario no es un instrumento eminentemente propio del campo cualitativo, podríamos afirmar que se aproxima a esta lógica por sus características y por las cualidades que adquirió en la presente investigación: agilizó el registro y la recolección de la información y además su análisis eliminó la vaguedad y permitió focalizar las respuestas de los participantes en aquellos aspectos considerados significativos (Cea D'Ancona, 1996). Al mismo tiempo, nos permitió identificar sujetos susceptibles de ser entrevistados y contactarlos para las instancias de entrevistas.

En menor medida, recurrimos también para la recolección de información a la *lectura de documentos* (Valles, 1999) y paralelamente recuperamos esta técnica como forma de análisis (esto último lo profundizaremos más adelante). El tratamiento de los textos documentales tiene por intención transformar, mediante procedimientos de interpretación, un conjunto de información (Bardin, 1986) y, en este caso, nos centramos en documentos escritos de tipo *normativos* y *curriculares* que ayudaron a enmarcar e historizar el objeto de estudio.

Por otro lado, la recolección de la información y la entrada al campo supusieron asumir una serie de decisiones respecto a cómo contactar a los estudiantes, cómo recuperar información con carácter de interés para la presente investigación, en qué aspectos debíamos indagar y cuáles eran los mejores medios para hacerlo. A lo largo de este proceso, una de las principales inquietudes fue la selección de los estudiantes y definimos finalmente convocar a aquellos que manifestaron interés y disponibilidad para asistir a las entrevistas. Para su identificación se realizó un cuestionario inicial donde además se indagó sobre aspectos generales de los Talleres de Práctica I, II y III que se encontraban cursando al momento de efectuado el instrumento. Ese mismo cuestionario fue modificado y enviado por mail a estudiantes egresados y administrado (nuevamente con modificaciones) a estudiantes del Taller de Práctica IV. Posteriormente, procedimos a la realización de las entrevistas grupales con aquellos alumnos que accedieron a participar, con la estudiante adscripta al Taller de Práctica IV y con los docentes de los Talleres de Práctica dispuestos a ser consultados.

¹⁹ Cea D'Ancona (1996) expresa que el cuestionario es un instrumento básico para la recolección de datos en la investigación mediante encuesta. De este modo, el cuestionario es una forma que adquiere la encuesta.

Complementamos la recolección con la información manifestada en un encuentro grupal de discusión sobre el Taller de Práctica IV realizado como parte del cierre del espacio y el pedido de envío de narrativas (parte del trabajo final del mencionado espacio) a aquellos estudiantes que manifestaron interés. El trabajo de campo se realizó durante el segundo cuatrimestre del año 2019 principalmente y a fines del año 2020, principios de 2021, y fue un arduo proceso que consistió en solicitar la autorización correspondiente en el ISP seleccionado, en contactar a los interesados, comunicar el proyecto, administrar los instrumentos (ya sea cuestionario o entrevista), entre otras tareas.

En síntesis, la recolección de la información fue emprendida de la siguiente manera y con los mencionados instrumentos²⁰:

1- Cuestionario a estudiantes del Taller de Práctica I, II y III que se utilizó para realizar un sondeo inicial y seleccionar aquellos dispuestos a participar posteriormente de una entrevista en profundidad con modalidad grupal (C1, 2 y 3)²¹.

2- Cuestionario a estudiantes de Taller IV necesario para recuperar información sobre el Trayecto de Práctica. En este caso no se utilizó para identificar sujetos susceptibles de ser entrevistados dado que, por la cercanía con este espacio curricular²², la selección de estudiantes tuvo otros criterios como accesibilidad y disponibilidad, trayecto por el espacio, entre otros (C4).

3- Cuestionario a estudiantes egresados: distribuido por Google Forms a las direcciones de e-mail con la intención de que evalúen su experiencia por el Trayecto de Práctica (CE).

4- Cuestionarios a estudiantes del Taller de Práctica I, II, III y IV sobre el trabajo en época de pandemia²³ y a docente del Taller de Práctica II (TPE y TPDII).

²⁰ En el apartado de *Anexo* se encuentra la transcripción de las entrevistas, así como también copia de los cuestionarios realizados. Al mismo tiempo, puede encontrarse allí el *protocolo/guion* utilizado al momento de recolectar información.

²¹ Corresponde a codificación para el análisis.

²² Más adelante presentamos un apartado dedicado exclusivamente a abordar la cuestión de la implicación no como un rasgo negativo de la investigación cualitativa sino, por el contrario, como una experiencia a ser vigilada epistemológicamente (Bourdieu, 2002).

²³ Dado que la mayoría de las entrevistas (menos aquellas que corresponden a las Docentes del Taller de Práctica I y IV) fueron realizadas durante el año 2019 (pre-pandemia), en el año 2020 y 2021 se

5- Entrevistas grupales a estudiantes de Taller de Práctica realizadas de la siguiente manera con la intención de focalizar en la construcción de conocimiento profesional al interior de los espacios de práctica:

- Una estudiante cursante del Taller de Práctica II y una estudiante cursante del Taller de Práctica I (E1).
- Siete estudiantes cursantes del Taller de Práctica III y una estudiante cursante del Taller de Práctica II (E2).
- Cuatro estudiantes cursantes Taller de Práctica II (E4).
- Cinco estudiantes cursantes Taller de Práctica IV (E5).
- Siete y cuatro estudiantes cursantes de Taller de Práctica I respectivamente (E6 y E7).

6- Entrevista a estudiante egresada y adscripta a espacio del Taller de Práctica IV realizada para recuperar información sobre la práctica docente en ejercicio y los conocimientos aprehendidos en el Trayecto de Práctica y utilizados (E3).

7- Entrevistas a docentes del Trayecto de Práctica:

- Docente de Taller de Práctica II que asumió con el proceso de titularización en el año 2019 con reemplazos previos (EDII).
- Docente del Taller de Práctica I hasta el año 2018 inclusive y reemplazante en varias oportunidades en Taller de Práctica III, incluso en el 2019 (EDR).
- Docente reemplazante de Taller de Práctica III durante el año 2019 (EDRI).
- Docente del Taller de Práctica I desde el 2017 y titular a partir del año 2019 (EDI).
- Docente especialista titular del Taller de Práctica IV (EDIV).

8- Grupo de discusión realizado como parte del cierre del año del Taller de Práctica IV para que los estudiantes evalúen el espacio del taller, su organización metodológica, las actividades y materiales utilizados, entre otros (GFIV).

emprendió la recolección de información sobre la enseñanza durante el año 2020: para ello se realizaron cuestionarios a estudiantes y se le solicitó a los docentes entrevistados información sobre el desarrollo del Taller de Práctica (mediante Google Forms y Google Meet).

9- Narrativas²⁴ de dos estudiantes del Taller de Práctica IV donde valoran el recorrido por la práctica de residencia y los conocimientos puestos en práctica (N4.1 y N4.2).

10- Análisis de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 24/07 (en adelante, CFE) denominada *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional* y del Documento *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria*.

11- Análisis de la Decreto N° 528/09 *Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria*.

12- Proyecto de cátedra para el espacio de Taller de Práctica IV elaborado en el marco del concurso de Titularización de Horas Cátedras para el Nivel Superior en la Provincia de Santa Fe y narrativa de la docente titular generalista (NTIV).

13- Documento denominado *Organización Preliminar para la residencia en época de pandemia* (OPR).

Para la realización de las entrevistas y la recolección de información mediante cuestionarios se tomaron todos los recaudos éticos necesarios, especialmente considerando que se trabajó, en su mayoría, con estudiantes. En este sentido, la principal preocupación fue reconocer las relaciones de poder al interior de los ISP cuando se trabaja con alumnos y docentes y que esperamos hayan sido contempladas en la presente investigación: se informó de la intención de la investigación, se compartió el Proyecto de Tesis, se anunció cómo se trabajaría con la información y para qué sería utilizada y, en el caso de las entrevistas, se comunicó de su grabación para que la transcripción sea fiel a lo enunciado por los entrevistados. En el caso de los estudiantes del Taller de Práctica IV, y dada la estrecha relación entre los entrevistados y la autora de este informe de investigación²⁵, se optó por realizar, como ya se manifestó, cuestionarios con respuestas abiertas de manera anónima, entrevista con aquellas estudiantes que accedieron sin profundizar en lo concerniente al Taller de

²⁴ No se recurrió a la elaboración de narrativas como estrategia de recolección de la información a lo largo del proceso de investigación. Es por este motivo, que éstas fueron abordadas desde el estudio de documentos.

²⁵ Como se expresó, la autora de este informe final de investigación es, al mismo tiempo, docente de uno de los espacios sobre los cuales se está indagando. Este tema se amplía en el apartado sobre *implicación*.

Práctica IV, la solicitud de las narrativas finales realizadas como parte del trabajo final cedidas de manera voluntaria y un encuentro final de discusión una vez realizado el recorrido de los estudiantes por el mencionado espacio y aprobado.

4.3. El análisis de la información

Hablar es la aventura de ser hombres [o mujeres] (...) hablar no es un círculo. Hablar se parece más una multitud de puntos, sin un centro único, preestablecido. Es un movimiento en los márgenes y lo que sale de allí no es la verdad como mandato, sino un discurso amigable, sereno, discreto, sereno: una apuesta por una verdad construida en común.

(Vázquez, s/f, citado en Frigerio, 2017, p. 41)

Como expresa Vázquez (s/f, citado en Frigerio, 2017), el acto de *hablar* puede ser pensado *solo* como *una multitud de puntos*, como un *discurso amigable*, que apuesta a una *verdad construida en común*. Esta idea adquiere sentido si pensamos en el proceso como una conversación cuyo producto es un relato negociado y, más aún, si volvemos sobre la tarea de análisis que bajo ningún punto de vista puede ser emprendido como una tarea lineal, simple o espontánea. Por el contrario, se construye como un *movimiento en los márgenes* que exige del investigador gran responsabilidad y compromiso.

En este sentido, concebimos también que el análisis (de material empírico) se define como un proceso artesanal de articulación entre *teoría y práctica* en tanto se entiende que ambas están mutuamente imbricadas. Se espera, así, que la lectura de situaciones concretas desde los aportes teóricos *echen luz* sobre la acción al tiempo que la acción y la reflexión sobre la práctica permitan superar ciertas encerronas que la teoría por sí misma no puede superar. El análisis es producto (nunca acabado) del proceso intelectual de quien investiga al buscar recurrencias, contradicciones, similitudes, al bucear en situaciones concretas y singulares que desde esa lógica son enunciadas (o no). El análisis enfrenta al investigador a la afirmación de que lo que producimos solo es un *texto posible* entre muchos otros *textos posibles*, entre muchas *lecturas posibles*. Y es la confianza en esta infinitud la que hace de la tarea de análisis una tarea apasionante y de búsqueda constante y nos permite abandonar (en parte) toda pretensión de generalizar o de realizar afirmaciones definidas, como ya expresamos con anterioridad.

Por otro lado, es preciso reconocer que todas las fases del proceso investigativo se configuran como momentos analíticos, especialmente en un proceso de tipo cualitativo. No obstante, nos dedicaremos en este apartado a profundizar en las estrategias de análisis e interpretación de la información recolectada, la forma en que se ordenó y organizó la información, las relaciones que se establecieron entre lo recuperado y las categorías teóricas, la forma en que se secuenció la información y se jerarquizó.

Una pregunta central, llegados a este punto, es cuál fue el papel del marco conceptual en la lectura que realizamos de la información recuperada. Partimos de la noción de *trabajo conceptual* (Achilli, 2005) que entiende que todo proceso de investigación está mediado por la teoría:

No planteamos colocar lo conceptual entre paréntesis a fin de que las caracterizaciones emerjan solo desde la experiencia empírica, como proponen enfoques fenomenológicos. Tampoco partimos de un 'marco teórico' que delimite con precisión un campo observacional, como lo requieren los diseños desde enfoques ortodoxos. Más bien lo planteamos como un *proceso de construcción* que desde una flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones entre lo 'observable' y lo conceptual en el que se van construyendo *categorías analíticas* de diferentes niveles. (p. 91)

En este sentido, si bien partimos en esta investigación desde ciertas categorías de análisis y lecturas que orientaron la construcción de los instrumentos de recolección, el marco conceptual propiamente dicho se configuró de manera simultánea al trabajo de campo a partir de revisar qué nuevas categorías debían ser incorporadas para el trabajo de interpretación. Este proceso dialéctico nos permitió recuperar como categorías centrales aquellas que indicamos a continuación:

- Formación inicial y profesionalización (Ferry, 1997).
- Tradiciones en la formación del profesorado: tradición normalizadora, académica y eficientista; los enfoques práctico artesanal, personalista y hermenéutico reflexivo (Diker y Terigi, 1997; Davini, 2005).
- Práctica de enseñanza (Achilli, 1998; Edelstein, 2013). Enfoques de enseñanza: genérico, epistémico y consensual (Jackson, 2002).

- Conocimiento Profesional: conocimiento teórico, práctico y su relación (Montero, 2001), CDC (Shulman, 2001), otros tipos de conocimiento entre los que se incluyen el del contexto, el curricular, del grupo de aprendizaje, entre otros.
- Reflexión, campo de la formación en la práctica profesional y habitus profesional.
- Racionalidad técnica, racionalidad práctica y racionalidad crítica (Sanjurjo, 2002).

Una vez explicitado el lugar del marco conceptual en la presente investigación, podemos comenzar a definir cómo se realizó el proceso de análisis. Para esta tarea, asumimos que no hay fórmulas preestablecidas, especialmente en el campo de la investigación cualitativa, solo orientaciones generales (Valles, 1999). Por este motivo, nos posicionamos en dos premisas principales: primero, y como ya expresamos, en que la tarea de análisis es un proceso de *artesanía intelectual y creativo* y, por otro lado, en que es posible construir un *procedimiento metódico* (o varios) que acompañe(n) el proceso de interpretación.

En relación a la primera premisa, podemos afirmar que el trabajo de análisis se configuró desde la búsqueda paciente y atenta de recurrencias, similitudes, diferencias, siempre sosteniendo, como manifiesta Achilli (2005), que el análisis no es *reducción* sino *ampliación*. En este sentido, la complejidad del análisis radicó en la necesidad de organizar una cantidad considerable de material obtenido en diferentes momentos y situaciones, pero que versaban sobre los mismos hechos o fenómenos. Así, un primer paso fue identificar los tópicos o temas abordados al tiempo que comenzar a recuperar (e incorporar nuevas) categorías del marco conceptual para que oficien como *continente* o *cercos* (Frigerio, 2017) de la información recolectada y las primeras interpretaciones. Posteriormente, y como sugieren Taylor y Bodgan (1992), emprendimos la tarea de *codificar* la información (Gibbs, 2012), de *categorizar* a partir de encontrar *denominaciones comunes*. Simultáneamente, sostuvimos algunos de los siguientes momentos (aunque en muchos órdenes distintos):

La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que típicamente se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, el investigador trata de relativizar

sus descubrimientos (...), es decir, de comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. (Taylor y Bodgan, 1992, p. 159)

Paulatinamente, nos fuimos acercando a la necesidad de introducir alguna estrategia de análisis más sistemática y acorde a la segunda premisa que enunciarnos. Incorporamos como estrategia metodológica *auxiliar* al *análisis del contenido* (Bardin, 1986) o *análisis del texto* (Peräkylä, 2015) tanto para los textos escritos que recuperamos como para la interpretación metódica de las entrevistas y los cuestionarios. Focalizamos en la noción de *auxiliar* dado que no es un método que haya sido utilizado a lo largo del proceso de investigación como central o principal, lejos estamos de comprender la complejidad del análisis del discurso, pero sí fue significativo para identificar múltiples mensajes, identificar enunciados de interés, contrastarlos, reconocer qué mensajes circularon en los múltiples textos recolectados, lo que se dijo y lo que no. Bardin (1986) asimila la tarea de quien emprende el análisis del contenido a la de un arqueólogo que:

(...) Trabaja a partir de restos, los ‘documentos’ que pueden encontrar o suscitar. Pero esos restos son la manifestación de estados, de datos, de fenómenos. (...) El analista saca partido del tratamiento de los mensajes que manipula para inferir (deducir de manera lógica) conocimientos sobre el emisor del mensaje o, por ejemplo, su entorno. (p. 20)

Por último, la tarea de análisis implicó la construcción de referentes tanto para el momento de recolección de la información como para la interpretación misma. Esto significó volver sobre el marco conceptual ya enunciado, operacionalizarlo y construir observables que tuvieron un carácter provisorio y fueron modificados a lo largo del proceso de investigación. En términos generales, la versión con la que trabajamos fue la siguiente:

Tabla 1

Categorías de análisis

Dimensión	Categoría	Observables
-----------	-----------	-------------

Dimensión Formación Docente Inicial	Profesionalización.	Aportes de la Formación Docente Inicial. Contenidos que se prioriza enseñar.
Dimensión de la Práctica (CFPP)	Enfoques/Configuraciones/Tradiciones: práctico artesanal, normalizadora, academicista, personalista, hermenéutico, crítico.	Propuesta metodológica del Taller: Intención/Objetivo. Propuesta de Trabajo: actividades, tareas. Intervención del docente. Propuesta de Evaluación.
	Concepción de enseñanza, supuestos sobre la tarea docente.	
	Relación teoría y práctica. Racionalidad teórica, práctica y crítica.	
	Reflexión (Dispositivos).	
	Habitus (Profesional).	Incidencia de la biografía escolar.
		Revisión sobre esquemas incorporados.
Instancias de práctica.	Trabajo progresivo, experiencias, modo de organizarlas. Relación con escuelas asociadas, con docente coformador ²⁶ . Tareas que realizan.	
Dimensión Construcción Conocimiento Profesional	Conocimiento Práctico/Conocimiento teórico.	Concepciones, creencias. Aportes teóricos del Taller. Relación entre el marco conceptual y la práctica. Lugar de la observación.
	Conocimiento didáctico del contenido. Pedagógico general. Del campo disciplinar.	Métodos, contenidos, enseñanza.
	Conocimiento del sujeto, del aprendizaje.	Características de los estudiantes, nivel del sistema educativo.

²⁶ Entendemos por docente coformador a quien asume la tarea de acompañar al estudiante residente en la experiencia de práctica al interior de las escuelas asociadas.

	Conocimiento del Curriculum.	Del currículum prescripto, materiales curriculares, normativa, libros de texto.
	Conocimiento social, del contexto, político e ideológico.	Supuestos macros que orientan el trabajo docente.

4.4. Tratamiento de la información: el consentimiento informado

Una vez avanzada la investigación, y ya casi en la recta final, nos anoticiamos de la necesidad de solicitar los consentimientos informados de manera escrita a quienes habían participado en calidad de entrevistados o mediante la socialización de ciertos documentos como narrativas. Esta tarea no se realizó desde el principio de la investigación por desconocimiento y porque, como expresamos, sostuvimos otros procesos de comunicación de la investigación, tales como enviar el proyecto antes de la entrevista para su conocimiento, compartir la autorización institucional y solicitar, por supuesto, el consentimiento de manera oral y para grabar el encuentro.

No obstante, esto no fue suficiente y ahora a la distancia podemos decir que era de esperar. Luego de un momento de angustia y desasosiego, y gracias al acompañamiento de la directora de la Tesis, emprendimos la tarea de solicitar los consentimientos a los actores involucrados. Dada la situación de pandemia que es de público conocimiento, esta tarea fue realizada mediante el correo electrónico. Enviamos, en primer lugar, a los mails registrados en los cuestionarios y en los listados institucionales, el texto del *consentimiento informado* (que se encuentra en el *anexo*) solicitándole a los docentes y estudiantes que participaron que envíen un nuevo mail con ese mismo texto y completando sus datos sus datos personales: nombre y apellido, documento y mail. En una segunda instancia, y luego de haber recibido varios mails con el texto del consentimiento informado, insistimos por otros medios más informales como teléfono o redes sociales.

Al momento, contamos con los siguientes consentimientos²⁷:

- Entrevista N° 1: entrevistados N° 1 y N° 2.
- Entrevista N° 2: entrevistados N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5, N° 6, N° 7.
- Entrevista N°3: estudiante egresada.
- Entrevista N° 4: entrevistados N° 1, N° 2, N° 3, N° 4.

²⁷ En este caso, y para su mejor comunicación, organizamos la información según los consentimientos y no por instrumento, como sucede en el *Abordaje Metodológico* o incluso en el *Anexo*.

- Entrevista N° 5: entrevistados N° 1, N° 2, N° 3, N° 4, N° 5. Como mencionamos en la transcripción del instrumento, los mismos entrevistados participaron también en el Grupo de Discusión N° 1.
- Grupo de Discusión N° 1: consentimientos de la Entrevista N° 5 más consentimiento de entrevistados N° 6, N° 7, N° 8, N° 9 (que únicamente participaron de esta instancia).
- Narrativa N° 1 y Narrativa N° 2: correspondiente a estudiantes N° 3 y N° 1 respectivamente de la Entrevista N° 5 y Grupo de Discusión N° 1.
- Entrevista N° 6: entrevistados N° 1, N° 2, N° 4, N° 6 y N° 7. En este caso, faltan los consentimientos correspondientes a los entrevistados N° 3 y N° 5.
- Entrevista N° 7: entrevistados N° 2 y N° 3 y N° 4. Estos dos últimos corresponden a entrevistados N° 4 y N° 7 de la anterior entrevista. Falta el consentimiento de estudiante N° 1.
- Entrevista N° 8: docente de Taller de Práctica II. Al mismo tiempo, el consentimiento es también por el *Cuestionario sobre trabajo en época de pandemia (Taller de Práctica II)*.
- Entrevista N° 9: docente Taller de Práctica I hasta el momento de titularización y reemplazante en el Taller de Práctica III.
- Entrevista N° 10: docente reemplazante Taller de Práctica III.
- Entrevista N° 11: docente Taller de Práctica I.
- Entrevista N° 12: docente Taller de Práctica IV que también otorga el consentimiento por su participación en el Grupo de Discusión N° 1.

Concretamente, al día de la fecha contamos con todos los consentimientos informados, a excepción de los consentimientos que fueron detallados en el anterior listado y que en total corresponden a tres: dos de la Entrevista N° 6 y uno de la Entrevista N° 7. Llegados a este punto, nos enfrentamos a una nueva situación conflictiva dado que, una vez que habíamos solicitado los consentimientos como requisito para la utilización de la información, no podíamos omitir que había algunos, aunque un número muy bajo, que no habían sido otorgados por desconocimiento, olvido, por no utilizar el correo electrónico o hasta podemos suponer, por no querer participar. Aquí nos enfrentamos a dos posibilidades de acción: por un lado, quitar a estos participantes, en su totalidad estudiantes, de las entrevistas. No optamos por esta opción porque eran, como mencionamos, entrevistas grupales y eliminar algunas intervenciones podía generar

confusión en el texto. Preferimos entonces la segunda opción: considerando que el consentimiento había sido solicitado de manera oral, que trabajamos con adultos y que se les pidió también su aprobación para grabar las entrevistas con anterioridad, decidimos no eliminar las intervenciones y enviar un aviso solicitando que contesten y envíen un mail en caso de que explícitamente quieran que sus intervenciones sean borradas y no utilizadas. Al día de la fecha no hemos recibido tal indicación.

5. Implicación en el proceso investigativo y dispositivos de vigilancia epistemológica

(...) Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo,
la rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizarse los ojos (...).

(Pizarnik, 2010, p. 10)

Contrariamente a lo que habitualmente se sostenía (y aún sigue sosteniendo) desde los principios del paradigma positivista que impregnaron toda la lógica de la investigación, en el presente proceso de indagación sostenemos que, tal como expresa De Sousa Santos (2009), todo conocimiento es social en tanto se parte de la interpretación de quien investiga. Así, frente a un paradigma dominante que busca formular leyes científicas que ostentan pretensión de universalidad, proponemos sostener en este trabajo el conocimiento local y ordinario con altas posibilidades de acción. Frente a un paradigma que sostiene la neutralidad y la objetividad como banderas, decidimos formular este proceso reconociendo que la subjetividad es inherente a toda práctica humana, más aún a una práctica social como lo es la docencia. Porque sabemos que ya no se trata de pensar en el conocimiento como un producto aséptico, sino por el contrario, asumirlo como un constructo político, ideológico resultado de ciertas condiciones históricas, culturales, económicas y políticas.

Es importante recalcar, según lo expresa Guyot (2005), que todo proceso de investigación en clave cualitativa cuya intencionalidad sea entonces la de comprender/interpretar, requiere asumir ciertas decisiones de corte epistemológico y metodológico. En relación al conocimiento, implica hacerse cargo de que nosotros como actores sociales estamos fuertemente imbricados y somos protagonistas en el proceso de elaboración y validación propia del campo científico. Y esto no debe convertirse en un mero enunciado. En relación a las formas metodológicas, es menester reconocer la naturaleza del objeto de estudio: aceptamos que el conocimiento se reedita constantemente y que lo interesante del proceso es poder pensar desde la perspectiva de los actores involucrados.

Esto último nos lleva a realizar una aclaración: advertimos que es imposible no estar implicados en el proceso investigativo. Y frente a esta implicación necesaria e inevitable, que es consecuencia del posicionamiento político epistemológico y metodológico elegido, sabemos que es precisa una tarea de “(...) análisis de la propia subjetividad (...)” (Nicastro, 2015, p. 11). Porque esa implicación es “psico afectiva, ideológica, política, socio profesional y su análisis no solo despeja el campo de las adherencias naturales que la forma de entrar, de plegarse involucra, sino que aporta conocimiento acerca de lo que se estudia” (Souto, 2017, p. 113). Al respecto, Edelstein (2013) explicita que:

Lejos de ser obstáculos, la implicación y la subjetividad se vuelven modos de acceso a la producción de conocimiento en cuanto suponen la familiarización progresiva, enmarcada en una temporalidad con los objetos-sujetos de conocimiento (...) buscando una habilidad de interiorización-reapropiación y no de propiedad-dominación. (p. 113).

Tal es así que para la ética de la investigación lo útil o necesario “no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación (...), nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestras sobremotivaciones y desmotivaciones (...)” (Loreau, 1991, p. 3). Al referirse a la implicación, Enriquez (s/f) expresa que es preciso:

No olvidar que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí, es capaz de hacerme vibrar, y, por lo menos, de interesarme en el sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo. (p. 5)

Esto que les pasa a los otros, que nos pasa a nosotros, que nos conmueve e irrumpe al mismo tiempo, no puede sostenerse sin distancia, porque, “la distancia es necesaria” (Enriquez, s/f, p. 4), más aún cuando la implicación se manifiesta, en palabras de Barbier (1977), en tres niveles, a saber: nivel psicoafectivo, nivel histórico-existencial, nivel estructuro-profesional. Si bien no es nuestra intención desconocer en este apartado a los dos primeros (dado que consideramos que lo afectivo, por un lado, y el ethos y habito de clase del investigador por el otro, tienen fuerte incidencia en las prácticas de investigación), si interesa destacar en esta instancia el tercero, es decir, la dimensión que refiere a la actividad profesional y que claramente incluye las dos anteriores.

En este caso la posición docente, entendida como el modo en que los enseñantes piensan y asumen su tarea en una institución en particular y en el entramado de las políticas públicas (Southwell y Vassiliades, 2013), es una fuerte variable a considerar. Este proyecto de investigación nos encuentra, al tiempo que investigador, parte en calidad de docente de la institución que se abordará y, más específicamente, a cargo de uno de los espacios curriculares que forma parte del núcleo del objeto de estudio: el Taller de Práctica IV. Esto se dificulta incluso más cuando reconocemos las relaciones de poder implícitas en todo vínculo que adquieren mayor complejidad en esta investigación dado que definido como estudio de caso(s), trabajará con estudiantes y compañeros docentes.

Frente a esto último surge una pregunta que es de vital importancia para el presente proceso investigativo: ¿cómo construir conocimiento que sea legítimo al interior del campo científico aun reconociendo que estamos íntimamente implicados por nuestra posición docente/de clase, por el nivel estructuro-profesional? Si bien como expresamos el análisis de la implicación es tan, o más importante incluso, que reconocer la implicación misma, esto pareciera no ser suficiente cuando somos, a la vez, *juez y parte*. ¿Cómo tomar distancia, como *objetivar* aquello que parece tan cotidiano? Achilli (2005) propone hacer visible el proceso de vigilancia epistemológica, tan inevitable cuando ciertas nociones comunes prevalecen. Bourdieu (2002) expresa que la “vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la ciencia común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (p.27). ¿Cómo realizar la ruptura tan ansiada?

Souto (2017) sostiene que cuando la autorreflexión no alcanza “(...) es necesario el trabajo desde un tercero que no esté implicado de la misma manera para hacerme ver, dar cuenta de mi propia implicación en niveles no conscientes” (p. 111). La pareja pedagógica, formación propia de los Talleres de Práctica, aparece en este proceso investigativo como un dispositivo fuertemente potente donde convergen la reflexión, la autorreflexión y el análisis. La pareja pedagógica²⁸ como aquella que provoca, que

²⁸ En los espacios de la práctica, la pareja pedagógica está constituida por un docente del área de las Ciencias de la Educación y uno de la especialidad, nivel o modalidad. Esta organización es sostenida por la normativa vigente. El primero es denominado en la normativa como docente generalista y el segundo como docente especialista. La pareja pedagógica es también un dispositivo que se utiliza en el trabajo con estudiantes al interior de los espacios de la práctica. Para más información, ver Sanjurjo. (2009).

evoca explicaciones de la práctica cotidiana, que habilita otras miradas. Esta organización propia del CFPP debe ser recuperada porque como explicamos, trabajaremos con estudiantes y las relaciones de poder son evidentes. ¿Cómo acompañar el proceso de evaluación y acreditación siendo parte del espacio curricular/investigador? Si bien, por la organización propia de la cátedra, este suele ser un trabajo compartido, que la tarea no recaiga exclusivamente sobre el docente/investigador es, en principio, un atenuante al proceso de implicación. En segundo lugar, la grupalidad y la presencia de otro que nos interpela nos conduce a la explicitación constante de los fundamentos en la toma de decisiones que, como expresamos, nunca es individual, sino por el contrario, siempre compartida.

Como ya expresamos, la noción de *cristalización* (Moral Santaella, 2016) es pertinente para proyectar la implicación. Especialmente, porque desde la postura asumida, investigar se asemeja a la tarea de realizar un bricolaje, de moverse más allá de los límites de las disciplinas y es entendida principalmente como:

(...) Un proceso interactivo y personal, que no está nunca libre de valor, pues la investigación interacciona con la propia historia personal y social de los sujetos que participan en la investigación, tanto en los investigadores como en los investigados.

El producto del bricolaje se concibe como un «*collage reflexivo*» constituido por una serie de imágenes, interpretaciones y representaciones interconectadas. La estructura interpretativa del «*collage reflexivo*» es como un edredón o una secuencia de representaciones conectadas como partes de un todo. (p. 168)

Desde este posicionamiento, la implicación no es un *problema* o una dificultad, aunque sí un aspecto del cual (pre)ocuparse: es *algo* propio de los fenómenos sociales que nos atrapan, nos afectan, nos perturban y nos conmueven. La propuesta, entonces, no es ponernos “un caparazón” (Enriquez, s/f, p. 5) para protegernos, más bien admitir que:

Ninguna reforma podrá promoverse solo por el exterior, por las esferas superestructurales y los decretos institucionales si ello no pasa, al mismo tiempo, por la voz de aquellos que la aspiran y van finalmente a ejercerla. (Barbier, 1977, p. 11)

Capítulo III - Estudio de documentos normativos

6. Normativa y legislación - El curriculum para el profesorado y las concepciones subyacentes sobre la práctica

Algunos creían que podían formarse maestros infantiles con solo dos años de preparación: es decir, que se necesita muy poco para dirigir sabiamente la inteligencia y el corazón de la niñez; no se tenía presente o no se sabía, que cuando más profundamente afectan al alumno los errores del maestro es cuando el espíritu está más tierno y delicado en los primeros años. Se ve fácilmente que esa opinión no puede ser sino de personas que no han ejercido el magisterio, enseñando niños en una escuela primaria.

(La Educación, 1886, pp. 26-27)

Como podemos observar, la preocupación por la formación del profesorado, por los conocimientos que deben construir y poseer los docentes y por las formas metodológicas más pertinentes para tal fin ha sido una inquietud que se remonta a los orígenes del sistema educativo argentino. Ya a fines del Siglo XIX (e incluso antes, pero no de manera institucionalizada) encontramos discusiones que apuntan a cuestionar el lugar de los saberes teóricos y los saberes prácticos, si conviene profundizar en el conocimiento de las disciplinas o, caso contrario, en el conocimiento de la experiencia, e incluso qué características deben poseer quienes afronten la “(...) empresa homogeneizadora y civilizatoria de la escuela primaria (...)” (Diker y Terigi, 1997, p. 36). Si bien en los últimos cien años este debate se ha reeditado de manera incansable, en última instancia lo que subyace es la pregunta por los requerimientos epistémicos de la docencia y la profesionalización del trabajo. A desentrañar este interrogante nos dedicaremos en este apartado.

Gran parte de las posibles respuestas a estos interrogantes pueden encontrarse en los distintos planes de estudio del profesorado de nivel primario que se han discutido, aprobado y efectivizado, en algunos casos durante un período limitado y en otros durante un gran lapso de tiempo. Por este motivo, en el presente trabajo nos proponemos analizar e historizar el curriculum para la formación del profesorado: su estructura profunda, los supuestos y fundamentos que le dan sentido, los campos de la formación y contenidos que se plantean así como también su contexto histórico de producción. El propósito principal de este escrito es reconstruir cómo es abordado y pensado el CFPP en distintos momentos históricos, cuál es la lógica y enfoque que lo cimienta y cuáles son los conocimientos considerados esenciales para ejercer la

profesión y cómo se construyen. Para emprender esta ambiciosa tarea, realizaremos, en un primer momento, una caracterización de la formación docente, cómo surge y en qué condiciones. Posteriormente, abordaremos y definiremos qué entendemos por curriculum y los principales enfoques en la formación del profesorado. Por último, seleccionaremos planes de estudio (aspectos formales estructurales, De Alba, 1998) de la formación del profesorado y los agruparemos en cinco grandes momentos²⁹ para su análisis, a saber: el plan de estudio del año 1887 correspondiente a las Escuelas Normales y al momento fundacional³⁰; la modificación de los planes de estudio del año 1941 *Plan Rothe* (Decreto N° 101.107/41) que transforma la estructura al incorporar un ciclo básico común y un ciclo especializado; la *terciarización* de la formación docente con los sucesivos planes de estudio aprobados mediante las Resoluciones Nacionales N° 2.321/70, N° 496/72 y N° 287/73; el Plan Maestro de Enseñanza Básica (en adelante, MEB) aprobado mediante Resolución Nacional N° 530/88 que surge con el objetivo de modificar la formación y propone una reestructuración en el curriculum; y por último, el plan de estudio provincial N° 564/02, elaborado luego de la reforma de la década del noventa y la Ley de Transferencia Educativa N° 24.049. Por su parte, el actual plan de estudio del Profesorado Decreto N° 528/09 será objeto de análisis de otro apartado.

6.1. Sobre la historización de la formación docente - Normativa del nivel primario y cambios curriculares

Como es sabido, la historia de la formación docente y sus orígenes se encuentra íntimamente ligada a la conformación del sistema educativo nacional sucedido a fines del Siglo XIX y en consecuencia, a la configuración del Estado, a la incorporación al mercado mundial y a la consolidación del capitalismo al interior del país. Un Estado/Nación³¹ que no se exhibía en ese entonces como representante de la sociedad civil (como si sucedió en otros países) sino que, por el contrario, adquirió la ardua tarea de

²⁹ Menos el Plan N° 564/02, los demás corresponden a nación como jurisdicción.

³⁰ Si bien el plan de estudio 1887 no es el primero en normar la formación docente en nuestro país (previamente se sucedieron los planes 1876 y 1886 de tres y cuatro años de duración respectivamente), coincidimos con Alliaud (2007) en que su importancia se debe a que éste "(...) estuvo vigente por un período de tiempo bien prolongado, y definió, así, toda la etapa fundacional del magisterio en la Argentina (...)" (p. 106).

³¹ Sostenemos la construcción teórica de *Estado Nacional* que propone pensar el proceso de adquisición de estatidad (sistema de dominación) íntimamente imbricado al de nación (arco de solidaridades) tal como expresa Oszlak (1981).

conformarla (Alliaud, 2007). La educación se presentó en este contexto, tal como expresan Diker y Terigi (1997), como “(...) uno de los principales mecanismos de consolidación del Estado y una de las vías privilegiadas para llevar adelante el proceso de ‘creación’ del nuevo orden” (p. 31). Esta tarea implicó, al menos en parte, cimentar un conjunto de bases ideológicas compartidas y la conformación de una *nacionalidad argentina* en una época marcada por “(...) la afluencia de la inmigración masiva (...)” (Bertoni, 2007, p.18) y el *disciplinamiento*, además, de nativos y clases populares.

Los esfuerzos dedicados a tal fin se concentraron en la escuela primaria³² dado que permitió por un lado formar la mano de obra necesaria y por el otro cumplir con el anhelo *civilizatorio* propio de la época (Weinberg, 1987). La *integración para adentro*, tal como es llamada por Alliaud (2007), logró difundir la idea del “ciudadano libre de particularismos” (p. 50) en un nivel educativo que tenía la trascendencia suficiente para garantizar la universalidad. Como expresa Bertoni (1992) “(...) se consideró decisivo impulsar la formación de una nacionalidad no sólo como factor aglutinante para la cohesión social sino como un instrumento de afirmación de la nación y su soberanía (...)” (p. 22) y, en esta tarea, la escuela elemental o primaria ocupó un lugar central.

Tal es así que en el año 1884, y luego de acalorados debates donde se cuestionó y se pugnó por el lugar del Estado y la Iglesia, se sancionó la Ley N° 1.420 de *Educación Común* que formalizó el sistema educativo elemental y estableció los criterios fundamentales para su organización. En este contexto se visualizaron los primeros esfuerzos por institucionalizar la formación de docentes para el nivel con la intención de contar con un cuerpo determinado de especialistas para atender la instrucción pública (Diker y Terigi, 1994). En el año 1870 se fundó la Escuela Normal de Paraná y, si bien hubo intentos anteriores por garantizar la educación de docentes, este acontecimiento marcó el inicio de la expansión del normalismo. De este modo:

El magisterio se definió en los tiempos de construcción del Estado-Nación en la articulación compleja entre lo moral, lo vocacional y la misión de funcionario de Estado. Estos elementos se condensaron en la construcción de un lugar redentor para

³² La educación secundaria se desarrollará en un circuito paralelo donde se formarán, entre otros, profesionales y la clase dirigente.

el magisterio: proporcionar la salvación a los bárbaros y transformarlos en ciudadanos de esta nación. (Birgin, 1999, p. 6)

Si bien su propagación (en algún momento diversa y que atentaba contra la pretensión de homogeneidad) logró titular gran cantidad de docentes, “éstos constituían minoría entre los maestros en ejercicio hacia finales del siglo” (Diker y Terigi, 1997, p. 37). Esto último tal vez se debió a la búsqueda de trabajos mejor remunerados y como consecuencia son las mujeres quienes comenzaron a inclinarse hacia la carrera del magisterio que desde su conformación e institucionalización se encontró atravesada por la división sexual del trabajo docente y por dinámicas de género (Birgin, 1999). La carrera docente implicó para las mujeres la entrada al mundo del trabajo asalariado al tiempo que reprodujo, paradójicamente, la vía de la maternidad/domesticidad. Del mismo modo, el título docente garantizaba la idoneidad, otorgaba legitimidad en la tarea de difundir la cultura (Alliaud, 2007) y el magisterio quedó constituido como una tarea con reconocimiento por parte de la sociedad en su conjunto.

Las escuelas normales continuaron con su expansión y comenzó a diversificarse la formación de docentes en distintas instituciones del país. Tal es así que para el año 1916 existían más de un centenar de establecimientos que formaban docentes para el nivel primario (Cámpoli, 2004). Inicialmente, la carrera fue pensada con una duración de tres o cuatro años dependiendo del período histórico y en el año 1941 fue incorporada a la reforma de la educación media “que suponía un primer ciclo común a las modalidades bachiller, comercial y magisterio y un ciclo superior especializado, en una extensión total de cinco años, como el resto de las modalidades del nivel (...)” (Diker y Terigi, 1994, p. 12). Si bien existieron otros intentos de transformación de la educación media que giraron en torno a esta propuesta, el Plan Rothe (denominado así por el Ministro de Educación, Decreto N° 101.107) significó una serie de modificaciones de la estructura académica del nivel, por ejemplo, la extensión de la carrera del magisterio entre otros.

Es justamente esta reforma la que, en parte, habilitó el ingreso de otros sectores sociales a la educación media y superior a la par que evitó que estudiantes tengan que definir tempranamente la orientación de sus estudios. Como expresa Díaz (2009), en el marco del incipiente proceso de industrialización propio de la década, se configuraron “(...) ramas paralelas de índole técnica (proceso de segmentación horizontal)” (p. 17) y, al

diferenciar en ciclos, se habilitó una modalidad más de “(...) segmentación vertical (...)” (p. 19)³³. Al analizar en profundidad el Plan Rothe, Iglesias (2017) añade que éste se presenta:

(...) Como la opción más apropiada a la hora de resolver dos problemas (...): la existencia de una cantidad excesiva de maestros en relación a la disponibilidad de puestos de trabajo y la precoz elección vocacional de los adolescentes. (p. 55)

Como exponen Diker y Terigi (1994) “desde sus orígenes la carrera magisterial fue definida como una carrera de nivel medio” (p. 12) y podríamos afirmar que el Plan Rothe fue, como podrá inferirse, unos de los momentos hitos en la expansión del curriculum del bachillerato (Iglesias, 2017). No obstante, es a partir de una serie de cuestionamientos hacia el magisterio que ofrecía, según diagnósticos de la época, una *limitada formación* con un alto nivel de desempleo (Cámpoli, 2004), que se comenzaron a aplicar políticas de terciarización de la formación de maestros de nivel primario e inicial. Los fundamentos de tal decisión pueden encontrarse en el modelo desarrollista que tenía pretensión de consolidarse como tal y en esta línea “se enfatizó el carácter profesional del trabajo docente desde la concepción de implementar una capacitación específica y habilitante y el manejo de técnicas y conocimientos instrumentales” (Suárez citado en Birgin, 1993, p. 24).

La nueva carrera docente preveía la “la creación de Cursos de Profesorado de enseñanza primaria y pre primaria anexos a las escuelas normales, de nivel superior no universitario” (Diker y Terigi, 1997, p. 50). En 1970, mediante la Resolución N° 2.321/70 se aprobaron los profesorados de enseñanza elemental a cursarse en los Institutos Superiores de Formación Docente con una duración de dos años y cuyo requisito era ser egresado de las modalidades de nivel medio. Más tarde, en 1972, hay una nueva reforma y para el año 1973 se configuró la orientación (bachiller) pedagógica en el nivel medio que apareció como requisito no excluyente, pero de suma importancia. Así, se define que:

³³ Díaz (2009) afirma que con “la creación de los colegios nacionales y las escuelas normales, se produjeron procesos de segmentación vertical y, luego, con la creación de las escuelas comerciales e industriales, se inició un proceso de segmentación horizontal” (p. 17).

La carrera completa de magisterio se cursaría en dos etapas, una vez cumplido con el ciclo básico del nivel medio. La primera etapa correspondería a los dos últimos años de la enseñanza secundaria y en ella se incluirían unas cuatro materias del área pedagógica. La segunda etapa estaría formada por dos años a cumplir en el nivel terciario, donde se estudiarían materias técnico-profesionales orientadas a lograr una formación adecuada para el desempeño docente en la escuela primaria. (Trombetta, 1998, p. 64)

Independientemente de los distintos cambios curriculares y las denominaciones del título expedido, el traslado de la carrera de formación docente del nivel primario a los Institutos Superiores se hizo con la intención de jerarquizar la profesión al extender la duración y al adecuar los estudios a las particularidades propias del profesorado (Diker y Terigi, 1997). Al respecto, Trombetta (1998) expresa que:

De acuerdo con el primer plan experimental (Resolución N° 2.321/70), el título sería el de Profesor de Nivel Elemental. Sin embargo, con la modificación de 1972 (Resolución N° 496/72), se volvía al título de Maestro Normal. El plan del año siguiente (Resolución N° 287/73), por su parte, retomaba la primera denominación y la cambiaba por la de Profesor para la Enseñanza Primaria. El elemento común que se mantenía por detrás de estos diferentes títulos era su obtención en el nivel superior. (p. 64)

El nuevo plan subsistió sin modificaciones de fondo hasta que, recuperada la democracia y post dictadura, se intensificó la discusión por la calidad de la formación docente (Cámpoli, 2004) y finalmente se reformó en el año 1988 el curriculum de la carrera para la educación primaria³⁴. El Plan MEB³⁵ (aprobado por Resolución Nacional N° 530/88) se presentó como una experiencia piloto que retornó la formación docente al nivel medio, es decir, “en los dos últimos años de la escuela se cursaban los dos primeros años de una carrera de formación docente que se extendía luego durante dos años más, totalizando una formación de cuatro años” (Diker y Terigi, 1997, p. 52). En principio, se acusó al MEB de retroceder en relación a la terciarización de la carrera

³⁴ Desde 1973 y en adelante puede identificarse un momento de estabilización curricular (Davini, 1998).

³⁵ Posteriormente, entre 1991 y 1995 se sostiene la propuesta de formación *Programa de Transformación de la Formación Docente* (PTFD, R.M. MEJ N° 2547/91). Cappellacci et al. (2014) sostienen que tanto el Plan MEB como el Plan PTFD poseen características similares al resignificar la relación teoría y práctica. En ese trabajo decidimos analizar el Plan MEB en profundidad por la irrupción que acarrea en la formación docente, aunque no desconocemos la importancia del Plan PTFD.

docente, pero se alegó que este plan resolvía la tensión entre la formación, que era considerada insuficiente, y la imposibilidad de extender la carrera docente más allá de los dos años de duración dada la proyección del trabajo (Diker y Terigi, 1997). Dicho plan implicó para la formación un cambio de perspectiva que intentó acercar la formación teórica y la formación práctica (Davini, 1998) al tiempo que sentó un antecedente al plantear el vínculo entre el campo de la docencia y la investigación (Cappellacci et al., 2014). Para Porta y Aguirre (2017) “constituyó un primer intento de política nacional innovadora para la formación docente, luego de casi dos décadas sin políticas sectoriales específicas que cubrieran aspectos institucionales y curriculares del sistema formador” (p. 94).

Más tarde, con la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 que proyectó que todos los procesos de formación docente debían dictarse en el nivel superior (Diker y Terigi, 1997), se obstaculizó el desarrollo del Plan MEB que llegó a producir dos promociones de egresados. Esta normativa se presentó como la primera ley general de educación luego de la Ley N° 1.420 y en materia de educación superior, diferenció institutos de formación docente y de formación técnica, todos ellos bajo la denominación de *etapa profesional de grado no universitario* (Trombetta, 1998). A esta legislación, se adicionaron la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley N° 24.049) y la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521) como parte del proceso de descentralización³⁶ del Estado y las políticas públicas neoliberales de la época³⁷. Por un lado, la Ley de Transferencia previó el traspaso de los institutos terciarios a las jurisdicciones³⁸ que comenzaron a tener facultades sobre estas instituciones. Feldfeber (2003) sostiene que el Estado se desresponsabilizó, no sin oposición, con una fuerte intención fiscal y económica. Por otro, la Ley de Educación Superior dedicó parte de

³⁶ La política educativa propia de la época solo puede entenderse a partir de recuperar la relación paradójica entre descentralización y recentralización: traspaso de responsabilidades financieras al tiempo que el Ministerio de Educación asume un papel central, por ejemplo, en la definición de los contenidos.

³⁷ Este período histórico fue altamente estudiado y algunos autores como Feldfeber (2003) coinciden en afirmar que las políticas de la época estuvieron sostenidas desde una lógica puramente tecnocrática. En la formación docente, por ejemplo, se destacan los mecanismos de evaluación y acreditación.

³⁸ La Ley de Transferencia de los Servicios Educativos exceptúa, en primera instancia, a las Escuelas Normales e Institutos Superiores que quedan a merced de la decisión del Poder Ejecutivo. Más tarde, en 1992, se efectúa el paso de los denominados institutos terciarios no sin antes enfrentarse a movimientos que manifestaban su posición contra el proceso de transferencia (Feldfeber, 2003).

su articulado a los denominados institutos terciarios y, al respecto, Trombetta (1998) expresa que esta legislación introdujo importantes modificaciones en el nivel, a saber:

En primer lugar, desapareció el nivel nacional como administrador o supervisor de establecimientos terciarios. En segundo lugar, se reconfiguró el sistema educativo. Sobre este punto, cabe conjeturar que la obligatoriedad escolar extensa ha de colaborar en la expansión del nivel medio y, como consecuencia de ello, en el aumento de la matrícula de la enseñanza superior (...). En tercer lugar, la legislación les dio una nueva forma de reconocimiento a las instituciones terciarias. En efecto, a su ya reconocida integración dentro del nivel superior, los terciarios sumaron como objetivo a cumplir la articulación curricular con los estudios universitarios. (p. 84)

Aprobado el corpus jurídico que finalmente consolidó la terciarización de la formación docente, una tendencia mundial de jerarquización propia del momento histórico, cada una de las jurisdicciones comenzó a proyectar la propia oferta formativa. Esta tarea se realizó en el marco de una gran heterogeneidad fundada en las diferentes “capacidades financieras y técnicas, [la] situación socioeconómica, [la] tradición política” (Feldfeber, 2003, p. 428) de las propias jurisdicciones que debieron enfrentarse a la falta de recursos, a la segmentación del sistema educativo, a un gran desconcierto en cuanto al curriculum y a condiciones de trabajo docente paupérrimas bajo el pretexto de la *profesionalización y autonomía del profesorado*. Consecuencia de este contexto es el plan de estudio aprobado por Decreto Provincial N° 564/02 en la provincia de Santa Fe³⁹.

Posteriormente (año 2003 en adelante) comenzó a inaugurarse un nuevo panorama para la formación docente que intentó revertir la fragmentación del sistema educativo en general y de los profesorados en particular (Feeney y Alliaud, 2014). Se avizoró la sanción de un nuevo corpus normativo en el marco de un Estado que recuperó la centralidad, mediado por el CFE, en la planificación y ejecución de políticas educativas destinadas al nivel. En este marco se configuraron nuevos planes de estudio para la formación docente y líneas de acción general como el DC N° 528/09 de la provincia de

³⁹ Decidimos tomar este Plan de Estudios como parte del corpus dado que es representativo de un momento histórico. No obstante, tal como expresa Welti (2009), no es el único Plan de Estudios de la Provincia de Santa Fe ni el primero.

Santa Fe no abordado en este proceso de reconstrucción histórica, pero de suma importancia para la formación docente.

6.2. Sobre el curriculum y los planes de estudio

El maestro (...) necesita, además del método, poseer el espíritu y los fundamentos de la materia, sin empero llegar a los extremos de una erudición que comprometa la medida de los conocimientos que el niño debe adquirir.

(Memoria, 1898, citado en Alliaud, 1993, p. 135)

Como expresamos con anterioridad, el interrogante por los conocimientos y saberes propios de la profesión docente ha sido (y aún lo es) un tema de gran interés, tanto para quienes la transitan en calidad de estudiantes y alumnos como para la planificación y ejecución de políticas educativas. Esto último nos conduce, necesariamente, a la pregunta por el curriculum, por los intereses en pugna, por los conocimientos que se priorizan y por los modos de organizar la formación docente.

En principio, podemos afirmar que por curriculum entendemos una forma particular de organizar, pensar y proyectar las prácticas educativas (Grundy, 1987). Si continuamos complejizando esta conceptualización, podemos afirmar que además es posible definirlo como una:

Síntesis de elementos culturales (...) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios (...). Propuesta conformada por aspectos formales-estructurales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares, que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. (De Alba, 1998, pp. 59-60)

Esta noción, por cierto, ha sido una de las más difundidas en el campo curricular dado que destaca el valor social, político y cultural del curriculum al tiempo que reconoce los distintos grupos y sectores que participan en su construcción. En este sentido, Bernstein (1985) afirma que “cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo, que ella considera debe ser público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social” (p. 1) y por

lo tanto no puede pensarse la trasmisión del conocimiento formal como una cuestión aséptica o neutral.

No obstante, y si bien no es posible (ni deseable) reducir o restringir exclusivamente la noción de curriculum a la de documentos o planes de estudio, si es factible reconocer que es uno de sus aspectos constitutivos. Los aspectos estructurales-formales (De Alba, 1998) conforman un cerco cognitivo (Frigerio, 1995), una estructura organizadora que, en el encuentro con los aspectos prácticos procesuales, encuadran, enmarcan, dan sentido a la tarea docente, permiten y habilitan intersticios, posibilidades de acción. Los planes de estudio materializan relaciones de saber-poder (Cox y Gisling, 1990), evidencian los conocimientos considerados legítimos en el marco del discurso social y un momento histórico y son el resultado de operaciones de selección, distribución y organización entre campos e instituciones determinadas. Entendemos en este sentido que el análisis de los planes de estudio y programas, pensados desde una noción de curriculum crítico, permite acercarnos a los modos en que en cada momento histórico configuró esta síntesis de elementos culturales del mismo modo que es posible reconocer los supuestos sobre la formación a partir de pensar cuáles son los conocimientos que se deciden priorizar, legitimar, o por el contrario, borrar o anular en determinados momentos históricos, al menos (pero no menor) en la letra escrita.

Asimismo, y con la intención de situar el análisis en el campo que nos interesa, el de la práctica, podemos recuperar los aportes de Sanjurjo (2002) y Davini (2005) quienes explicitan los paradigmas e intereses presentes al momento de definir dicho campo y las tradiciones que predominan en la formación docente respectivamente. Los enfoques *técnico*, *práctico* (o interpretativo) y *crítico* caracterizan de manera diferente la noción de práctica y por lo tanto tienen implicancias directas en los planes de estudio y en el modo en que se pretende que los docentes aprendan aquellos conocimientos considerados *esenciales*. Por su parte, Davini (2005) entiende por tradiciones “(...) configuraciones de pensamiento y de acción” (p. 20) que se sedimentan históricamente. Ya presentamos en el abordaje teórico a las tradiciones: la *normalizadora*, la *academicista*, la *eficientista* o *tecnicista*, entre otras.

Los aportes de Cox y Gisling (1990) resultan necesarios si, además, interesa indagar específicamente en los aspectos estructurales y formales, en cómo organizan los

conocimientos a enseñar, cuáles se priorizan y cuáles no, cómo se clasifican o presentan. Estos autores construyen categorías teóricas pertinentes para desentrañar la relación entre contenidos y estructura y, en principio, clasifican los saberes seleccionados por el curriculum en tres campos de conocimientos: el *campo general* (en relación al nivel cultural), *formación profesional* (aquí podemos subdividir en aquellas materias pedagógicas y las relativas al campo de la práctica, entre otras subcategorías) y *formación en la disciplina* (específica). Al mismo tiempo, otras categorías como *conjunto* (extensión temporal del plan), *jerarquía* (valor posicional), *límites* (división entre categorías) y *secuencia* (ubicación temporal) configuran la matriz categorial propuesta por estos autores. Sumamos en este apartado, además, las nociones de *clasificación* y *enmarcación* (Bernstein, 1985) para dar cuenta de la estructura subyacente del curriculum, de la relación entre los campos disciplinares y de la autonomía del profesorado.

Las categorías hasta aquí destacadas serán consideradas al momento de volver y resignificar los planes de estudio seleccionados y las reformas del profesorado de los programas nombrados inicialmente, a saber: plan de estudio del año 1887, plan de estudio del año 1941 *Plan Rothe*, planes de estudio aprobados mediante las Resoluciones Nacionales N° 2.321/70, N° 496/72 y N° 287/73, el Plan MEB aprobado mediante Resolución Nacional N° 530/88 y el plan de estudio provincial N° 564/02.

6.3. Análisis de los planes de estudio para el profesorado

6.3.1. Plan de estudio para las maestras normales 1887

La institucionalización de la formación docente en nuestro país se sucedió con la expansión del *normalismo* y de la mano de la consolidación del nivel primario. En este caso, el análisis se centrará en el plan de estudio para las Maestras Normales 1887 dado que estuvo vigente por un periodo de tiempo prolongado⁴⁰ y porque consolidó el proceso de expansión de la profesionalización docente. Una de las discusiones más acaloradas⁴¹ al aprobarse el mencionado plan remite a la duración del mismo que disminuyó la extensión de su antecesor, el plan de estudio para Maestras Normales de

⁴⁰ Según figura en el Atlas de Historia de la Instrucción Primaria de la República Argentina, sin ser el mejor, el plan de estudio 1887 estuvo vigente hasta el 30 de enero de 1990.

⁴¹ La discusión pone el eje en la calidad de la educación brindada y la duración de los planes de estudio.

1886, vigente por un corto período de tiempo. Así, a partir de 1887 se definió la duración de la carrera docente en tres años y se organizó sujeta a un curriculum que propugnaba la formación de docentes capaces de alfabetizar al tiempo que priorizaba la tarea de *culturalizar*, es decir, transmitir valores, normas y costumbres para disciplinar moralmente. La *tradición normalizadora-disciplinadora* (Davini, 2005) se materializó en nuestro país y el docente se constituyó en *modelo* en la formación del ciudadano.

Ya en ese entonces, nos enfrentamos también a fuertes disputas por los campos de saber, por los conocimientos considerados socialmente legítimos que el docente debía construir y por el tipo de formación que el Estado debía brindar. Tal como expresa Alliaud (2007), en los planes de estudio para Maestras Normales (y esto se evidencia en el plan 1887), el “conocimiento pedagógico aparece en posición subordinada frente a las condiciones conductuales o morales [no obstante] el saber cómo enseñar adquiere prioridad frente al saber de las distintas disciplinas” (p. 148). Como puede observarse, la afirmación de que el docente debía *saber enseñar* y transmitir conocimientos específicos fue la premisa que impulsó la creación de las escuelas normales. Un *conocimiento* que fue definido en términos *instrumentales* o de *aplicación* y que se relacionó específicamente con el aprendizaje de los *métodos de enseñanza* o la *didáctica* dado que “(...) el ejercicio profesional de la enseñanza [iba] a implicar que todos sus miembros cuenten no solo con la posesión de los saberes de las distintas disciplinas sino también con el conocimiento específico (metodológico) necesario para su transmisión” (p. 100). Al respecto, Sanjurjo (2002) expresa que se trató “de una visión ingenieril de la teoría que supone la posibilidad de abordaje neutral y control absoluto de las prácticas y coloca al docente en el papel de técnico que aplica teorías” (p. 20).

Para cumplir con tal fin, el plan de estudios previó que en cada Escuela Normal funcione anexa “(...) una escuela primaria completa, que servirá de modelo a los aspirantes al magisterio, y en tanto éstos se ejercitarán practicando los sistemas y métodos pedagógicos y aplicando las reglas fundamentales del arte de enseñar” (plan de estudio 1887, artículo N° 2, citado en Alliaud, 2007, p. 197). La denominada *Escuela de Aplicación* fue la instancia donde se aprendía, mediante la ejercitación práctica, la tarea

de enseñar. Aparecen en el currículo, desde primer a tercer año, espacios curriculares denominados *Práctica en la Escuela de Aplicación* cuya carga horaria correspondía a cinco horas semanales (en primer y segundo año) y seis horas semanales (en tercer año). Si comparamos dicha carga horaria con la que atañe a otros espacios curriculares, observamos que la *práctica* duplicaba a otros espacios como *Geografía* o *Ciencias Naturales* y sólo se equiparaba a otros como *Idioma Nacional*, lo cual es esperable según el contexto explicitado. Asimismo, la *Práctica en la Escuela de Aplicación* se encontraba ubicada en el plan de estudio junto a otras *asignaturas* como *Dibujo Lineal* o *Gimnasia* en un campo de la formación denominado *Ejercicios* que podríamos asimilar al *conocimiento práctico*, de la *experiencia* y vinculado a aplicaciones inmediatas.

En este marco, es pertinente recuperar palabras que Mercante (1918) años más tarde escribió para argumentar la creación de las *Escuelas de Aplicación*: “se advirtió que los cursos teóricos no contribuían a perfeccionar las aptitudes didácticas del enseñante; que la maestría profesional es el resultado del ejercicio, bajo una dirección experta, de la enseñanza en la escuela primaria” (p. 201). Sin duda, las Escuelas de Aplicación sientan precedentes de gran relevancia en la formación de profesores y, especialmente, en lo que concierne al *campo de la práctica* o de la *formación profesional*.

6.3.2. Plan Rothe - Decreto N° 101.107/41

Con el pretexto de solucionar la dificultad relacionada a la cantidad excesiva de maestros y la precoz elección vocacional de los jóvenes y adolescentes, en 1941 y después de múltiples intentos de reforma, se sancionó el Plan Rothe bajo Decreto N° 101.107. Dicha reforma se respaldó en la anterior modificación de las bases para exámenes y evaluaciones (Decreto N° 88.584/41, citado en Iglesias, 2017) que trajo aparejada la necesidad de redistribuir las asignaturas de los planes de estudio vigentes hasta el momento. Como consecuencia, “los estudios de bachillerato y de magisterio pasaron a tener un ciclo básico común de tres años de duración y un ciclo superior de dos años diferenciado para cada orientación” (Cámpoli, 2004, p. 13) y, en el caso del magisterio, se incrementó un año de extensión con el pretexto de que “el término de cuatro años para la formación del maestro [era] excesivamente breve [para] alcanzar (...) una preparación científico literaria (...) y, además, adquirir conocimientos teóricos

prácticos de Pedagogía (...)” (Informe de la Inspección General de la Enseñanza, 1941, p. 10). La especialización del conocimiento y la profesionalización se dio en los años superiores⁴² al concentrar los cursos de “Psicología General y Aplicada, Pedagogía General, Didáctica General y Especial, Observación y Práctica de la enseñanza, Trabajo Manual y Labores (...)” (Iglesias, 2017, p. 51) mientras que el ciclo común quedó exclusivamente destinado a uniformar la preparación previa.

De esta manera, se consolidó una matriz esencialmente disciplinar y se materializó un discurso fuertemente clasificado “tanto desde el punto de vista del contenido de las asignaturas, como de su secuenciación, si bien, al introducir nuevas reglas que desplazan a los años superiores esta mayor clasificación construye en los primeros un registro común” (Iglesias, 2017, pp. 60 - 61). Podemos hipotetizar que se estimó la enseñanza de las disciplinas por sobre la formación pedagógica, aunque es preciso destacar que en este caso no se desvalorizó la formación en la práctica de enseñanza, no obstante, ésta fue postergada al ciclo superior y se respaldó en que el anterior plan de las Escuelas Normales:

(...) Impone ‘el estudio’ de la Pedagogía desde el primer año, con anterioridad al de la Psicología, y obliga a ejercitarse en la enseñanza de las materias instrumentales antes de que el practicante haya efectuado el estudio de las formas. La preparación de cada clase requiere, pues, el estudio parcial del tema hasta adquirir un cierto dominio del mismo, además de la preocupación por el empleo acertada de los recursos didácticos. (Informe de la Inspección General de la Enseñanza, 1941, p. 18)

Estos inconvenientes fueron, según el Informe de la Inspección General de la Enseñanza, modificados con la implementación del Plan Rothe que, al contrario que el anterior plan vigente, propuso que “(...) la preparación básica en cada una de las materias que el practicante deberá enseñar, será adquirida en el primer ciclo, y la ejercitación didáctica se efectuará en el segundo” (p. 18). Tal es así que si observamos el plan de estudio de 1941 reconocemos en el ciclo básico una gran carga de materias disciplinares como *Ciencias Biológicas*, *Geografía* o *Historia* (con carga horaria superior a las tres horas semanales) y en el ciclo superior espacios como *Observación* (una hora cátedra en cuarto) y *Práctica de la Enseñanza* (seis horas cátedras en quinto)

⁴² Se cree que esta redistribución favorecía también el ingreso selectivo basado en la noción de *vocación*.

acompañadas de otras asignaturas del campo de la formación pedagógica (*Pedagogía, Didáctica o Psicología*). En este marco, se escinden el campo de la formación didáctica y el campo de la formación profesional, su cursado deja de ser realizado de manera simultánea a la formación disciplinar y las instancias de prácticas quedan ubicadas en el ciclo superior.

6.3.3. Terciarización de la formación docente - Resolución Nacional N° 2.321/70, Resolución Nacional N° 496/72 y Resolución Nacional N° 287/73

A partir de 1968 se sucedió el proceso de terciarización de la formación docente que clausuró, tal como expresa Welti (2009), el “(...) centenario ciclo normal, por una parte, y por otra, [estableció] la transferencia de la formación del magisterio al nivel terciario” (p. 3). La reforma que se inauguró con la Resolución Nacional N° 2.321 de 1970 propuso la creación de “Cursos de Profesorado de enseñanza primaria y preprimaria anexos a las escuelas normales, de nivel superior no universitario” (Diker y Terigi, 1997, p. 50). Para 1973 con las Resoluciones Ministeriales N° 496/72 y N° 283/73, se procedió a cursar la carrera docente en dos tramos:

(...) La primera etapa correspondería a los dos últimos años de la enseñanza secundaria y en ella se incluirían unas cuatro materias del área pedagógica. La segunda etapa estaría formada por dos años a cumplir en el nivel terciario, donde se estudiarían materias técnico-profesionales (...). (Trombetta, 1998, p. 64).

Con esta reforma, la carrera quedó dividida en dos segmentos de dos años de duración cada uno, se convirtió en requisito tener certificado de aprobación del bachillerato pedagógico y se habilitó la posibilidad de que otras modalidades del nivel medio puedan ingresar al segundo tramo cursando un régimen de equivalencias. El primer segmento incluyó al primer y segundo año (correspondían a cuarto y quinto del Bachillerato con Orientación Docente) y fue dedicado a la formación general mientras que el segundo quedó destinado a la formación técnico profesional. Los argumentos para tal distribución pueden encontrarse en la Resolución Ministerial N° 496/72 que expresaba que nuestro país no podía quedar relegado en un movimiento universal que imponía una mayor formación para el docente que el nivel secundario no estaba preparado para brindar.

En relación al tema que nos convoca, podemos afirmar que el curriculum propuesto en la década del setenta “(...) se caracteriza[ba] por el predominio de una *lógica disciplinar* y por una *clasificación fuerte* (...) que implica[ba] el aislamiento y la baja integración de los contenidos separados por límites rígidos (...)” (Welti, 2009, p. 5). En el caso del plan de estudio aprobado por Resolución Ministerial N° 2.321/70, se propusieron tres núcleos básicos distribuidos en dos años, a saber: *Fundamentos del Proceso Educativo*, *Desarrollo del Curriculum* y *Organización y Administración*. Asimismo, se incorporó el cursado de actividades optativas, se estableció una división por asignaturas y se explicitaron los contenidos a desarrollar, si bien fue luego tarea de los profesores a cargo la elaboración de los programas (artículo F de la mencionada resolución).

Inicialmente, la residencia suponía para el estudiante “(...) la obligación de permanecer cuatro meses durante un turno completo en uno o más establecimientos comunes” (Resolución Ministerial N° 2.321, 1970, p. 13) y podía ser realizada en el último tramo del segundo año de estudios (en horario distinto) o al finalizarlo. Un apartado especial merecía la instancia de la práctica de enseñanza en la resolución tratada. El apartado D expresa que:

La práctica de la enseñanza se realizará fundamentalmente durante el periodo de la residencia, bajo la supervisión conjunta del profesor encargado de esta actividad y de un docente del establecimiento donde tenga lugar. Antes del periodo de residencia los alumnos observarán y dictarán clases dentro del tiempo asignado para el estudio del desarrollo del curriculum. La residencia tiene por objeto igualmente compenetrar al estudiante con la organización, administración y funcionamiento de la unidad escolar. (pp. 18-19)

Posteriormente, la Resolución Ministerial N° 496/72 destacó los Departamentos de Aplicación como espacios de central importancia para iniciarse en la práctica de observación y enseñanza y se aprobó la asignatura *Residencia y Práctica de Enseñanza* ubicada en segundo año y con una carga horaria de 6 horas. Por último, la Resolución N° 287/73 recuperó la *Residencia Pedagógica* de un cuatrimestre de duración y propugnó, entre sus objetivos, la tarea de formar un docente que, entre otros aspectos, posea conocimiento de las técnicas de planificación y conducción del aprendizaje,

conocimiento de las normas que regulan el funcionamiento de las instituciones educativas y conocimiento de otras problemáticas como educación preprimaria o educación de adultos.

De lo anteriormente expresado podemos inferir dos aseveraciones que si bien son parciales y transitorias, colaboran en la caracterización que interesa realizar de los planes de estudio mencionados hasta el momento. El curriculum de la década del setenta materializa lo que Davini (2005) abordó como *tradición tecnicista* y de los tres planes de estudio analizados en el período 1970, 1972 y 1973, es el último el que acentúa el carácter eficientista (Davini, 1998) “al considerar la planificación, la previsión organizada de la enseñanza, las Didácticas y a Conducción del Aprendizaje antes que la especificidad de las disciplinas (...)” (Chaile, 2019, p. 7).

Por otro lado, la ubicación del período de residencia (paralela al último tramo o al finalizar) evidencia una *lógica aplicacionista* que subyace especialmente en los planes de estudio de la década del setenta, pero, además en los anteriores, si bien con matices y debates internos. Soneyra (2012) define al período que corresponde entre 1825 y 1987 como un momento donde:

Se instaló el modelo aplicacionista del conocimiento en la formación docente y ésta se organizó en una cantidad variable de años, abarcando clases organizadas según la lógica de las disciplinas en las que los alumnos recibían contenidos proposicionales que luego debían aplicar en sus prácticas en las aulas (...). (p. 47)

Estos parámetros comenzaron a modificarse una vez que en nuestro país se produjo el retorno de la democracia y comenzaron a circular nuevos enfoques y teorías donde la práctica aparecía como objeto de estudio privilegiado (Soneyra, 2012).

6.3.4. El Plan MEB - Maestro de Enseñanza Básica - Resolución Nacional N° 530/88

El Plan MEB aprobado por Resolución Nacional N° 530/88 propuso una reformulación del curriculum con una fuerte crítica hacia los planes de estudio anteriores, especialmente, el N° 287/73. Extendió la formación a cuatro años de duración, es decir, dos años durante los últimos años de la educación secundaria (dos primeros años de carrera docente) y dos años más luego y se sostuvo bajo el argumento de profesionalizar

la formación docente frente a cuestionamientos respecto a la calidad de los docentes egresados de planes anteriores.

Asimismo, y de gran importancia para el presente escrito, son las críticas que se sostienen desde el nuevo plan al lugar otorgado a la teoría y práctica en anteriores versiones. El Plan MEB anunció entre sus fundamentos la necesidad de superar el desacople existente entre teoría y práctica, propuso su desarrollo desde el inicio de su formación (Cappellacci et al., 2014) e inauguró así un nuevo período para la formación docente. Se abandonó el supuesto anterior de aplicabilidad de la teoría:

[Y el] esquema lineal previo (primero la teoría luego la práctica) por nuevos modos que bien pueden representarse como espirales o ciclos de revisión permanente de la teoría y de la práctica. De esta manera los períodos de observación y práctica, que los alumnos de los profesorados cumplían al finalizar su formación, se presentan desde el inicio. (Soneyra, 2012, p. 55)

Interesaban no solo los conocimientos sino que el estudiante de la carrera docente sea capaz de volver sobre las propias concepciones (Porta y Aguirre, 2017), la incorporación de nociones relativas a la reflexión en la profesión y la democratización de las instituciones en consonancia con el contexto político del país. Podríamos hipotetizar que prevalecieron los supuestos de la racionalidad práctica o interpretativa que prevé que:

(...) La articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes, en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas o teorías de acción, que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. (Sanjurjo, 2002, p. 22)

Esto último se observa en la jerarquía que adquirió el campo de la formación general y profesional por sobre el de las disciplinas y en la organización del nuevo plan de estudio que presentó una distribución en *áreas* como *Ciencias del Lenguaje*, *Ciencias Sociales*, *Ciencias Naturales*, *Ciencia Matemática* y *Ciencias de la Educación*. El Área de Ciencias de la Educación incorporó módulos como *La Institución*, *El Sujeto*, *El Aprendizaje*, *La Didáctica General*, *La Organización Escolar* y la *Residencia Docente* (cuarto año) y quedó definida como un área clave que debía no solo articular a partir de

su contenido específico, sino con otras áreas o campos de conocimiento. Esta propuesta abandonó la organización por disciplinas, promovió una alta integración entre los campos de conocimiento y sus respectivos módulos, jerarquizó, como se expresa reiteradas veces en el curriculum prescripto, la interdisciplinariedad y democratizó el curriculum al otorgarle a las instituciones y a los docentes autonomía en la definición las unidades didácticas y espacios a conformar cada módulo así como también a los estudiantes la opción de cursar espacios optativos con intención de regionalizar la formación docente.

En consonancia con lo expresado con anterioridad, la letra del Plan MEB expresa que se espera que se introduzca al estudiante desde el inicio en una institución real (por ejemplo, en el Módulo *La Institución*) para culminar con el módulo *Residencias Docentes* “(...) en tres campos diferenciados, pero complementarios: a) educación formal o sistemática, b) educación no formal o asistemática y c) investigaciones explorativas” (Plan N° 530, 1988, p. 15). Más allá de los *espacios de educación formal*, se incorporó no solo la práctica en los denominados por el plan *educación no formal*, sino que además, se introdujo y ponderó la investigación como forma de favorecer la reflexión: trabajo de campo y conocimientos se entramaron. Las demás áreas pasaron a ser subsidiarias y se enunció que “(...) el período de residencia es la culminación del proceso de formación iniciado tres años antes. No debe aparecer como una instancia separada de las anteriores y meramente dedicada a *aplicar* lo aprendido (...)” (Plan N° 530, 1988, p. 19). La residencia docente contemplaba una carga horaria de 150 horas en total y pretendía superar la noción de la mera permanencia en los espacios de la práctica para:

Constituir una modalidad de aprendizaje centrada en el análisis crítico de la realidad educativa. Ensayar nuevas formas de comunicación, poner a prueba las aptitudes y habilidades docentes aprendidas, observar y tratar de comprender los procesos que sufre la vida de los grupos, cotejar los conocimientos teórico técnicos con la práctica profesional, vivenciar la complejidad de la profesión, son algunas de las posibilidades que brinda esta etapa de la carrera. (Plan N° 530, 1988, p. 19)

Los distintos campos de experiencia propuestos (instituciones escolares, instituciones no escolares e iniciación en la investigación) no son una cuestión menor a considerar

dado que evidencian el interés del Plan MEB por garantizar una formación integral y de calidad coherente con el objetivo general de:

(...) Lograr la formación de un profesional de la educación con espíritu inteligentemente crítico, reconstructivo del saber científico y no científico, sensible a la problemática socio cultural en su triple dimensión: regional, nacional y universal y diestro en el procedimiento didáctico de enseñar y aprenda con niños, jóvenes y adultos. (Plan N° 530, 1988, p. 12)

6.3.5. Plan Provincial Decreto N° 564/02 - Profesorado de Primer y Segundo Ciclo de Educación General Básica

Podemos afirmar que el Plan N° 564/02⁴³ de la provincia de Santa Fe le otorgó una gran importancia al campo de la práctica al proponer, en los tres años que posee de duración y en su estructura curricular, el *Trayecto de Práctica* como secuencia formativa⁴⁴ constituida por cuatro espacios curriculares: *Taller de Práctica I* (3 horas), *Taller de Práctica II* (3 horas), *Taller de Práctica III* (6 horas) y *Seminario de Integración y Síntesis* (2 horas). Como podrá observarse, y al igual que en el anterior plan analizado, se sostuvo un espacio de iniciación a la investigación para abordar cuestiones relativas a los tres campos de formación y contenidos de los Talleres de Práctica. Además, se presentaron, tanto el Seminario como los Talleres de Práctica II y III, como espacios compartidos entre un docente del campo general y un docente especialista del nivel primario.

Es importante destacar que en el curriculum no se prescribieron contenidos a desarrollar en cada uno de los espacios y, por el contrario, se indicó que sería cada institución la que debía definir los temas a abordar brindando un margen de autonomía y alto grado de control a la institución y a los docentes en la selección y organización. Aparece como una condición a considerar la pauta de que se deben integrar los tres campos de la formación y que la inserción del futuro docente en las instituciones destino debe hacerse de manera gradual y en un proceso espiralado de asunción gradual de las funciones.

⁴³ No se encontró suficiente información para contextualizar la sanción de dicho plan de estudio.

⁴⁴ Y transversal a los demás campos de formación: *Campo de la Formación General Pedagógica, Campo de la Formación Especializada y Campo de la Formación Orientada.*

Por otro lado, y en términos generales, la práctica se definió en este plan de estudio de manera amplia, es decir, no se limitó exclusivamente a la tarea de enseñanza, sino que la excedió y alcanzó las dimensiones de la clase, la institución y el contexto más amplio. Se propuso, además, asumir una concepción de teoría y práctica que las entienda íntimamente relacionadas y se aclaró que la presencia de los estudiantes en las instituciones educativas desde momentos iniciales de la carrera carece de valor formativo sino hay una reflexión crítica sobre la realidad educativa. La reflexión, la incorporación de herramientas metodológicas propias del campo de la investigación y la presencia de los Talleres de Práctica desde el primer año de la carrera sin duda reposicionaron a la práctica en un lugar de jerarquía.

Capítulo IV - Análisis de los espacios curriculares que componen el Trayecto de la Práctica

7. El Plan de Estudio N° 528/09 de la provincia de Santa Fe y la formación en el campo de la práctica profesional

Me encanta enseñar [...]. Pocas veces me siento tan feliz y contento como cuando estoy aquí con mis páginas de anotaciones y mis textos llenos de marcas y con personas como ustedes. En mi opinión, no hay en la vida nada que pueda compararse a un aula. A veces, en mitad de un intercambio verbal -digamos, por ejemplo, cuando alguno de ustedes acaba de penetrar, con una sola frase, hasta lo más profundo de un libro-, me viene el impulso de exclamar: «¡Queridos amigos, graben esto a fuego en sus memorias!» Porque una vez que salgan de aquí, raro será que alguien les hable o los escuche del modo en que ahora se hablan y se escuchan entre ustedes, incluyéndome a mí, en esta pequeña habitación luminosa y yerma.

(Roth, 2013, citado en Recalcati, 2016, p. 113)

Ya nos preguntamos a lo largo de este informe qué es necesario aprender para la tarea de enseñar y tal vez no tengamos respuesta a esta pregunta, o construyamos muchas, provisorias, circunstanciales. Lo cierto es que variados autores e investigaciones han cimentado un corpus conceptual sobre este tema y que, además, este corpus se ha materializado en marcos normativos y DC. Sobre este punto avanzaremos en este apartado, especialmente en lo que corresponde a la normativa vigente sobre la formación docente en nuestro país y el DC para el profesorado de la provincia de Santa Fe.

Como sabemos, a partir del año 2003 se inauguró en nuestro país un ciclo que algunos historiadores han denominado *nuevo signo* posterior a la crisis institucional, económica y política de 2001 (Feldfeber y Gluz, 2012). Si bien aún continuaron existiendo resabios de la anterior política propia de la década del noventa, reconocemos un renovado interés por recuperar la centralidad del Estado y esto último se plasmó en materia educativa. Se sancionó la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante, LEN) como parte de un corpus normativo más amplio que incluyó, entre otras, a la Ley de Educación Técnica N° 26.058, la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 y la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150.

La LEN N° 26.206 incorporó fuertes modificaciones a su antecesora⁴⁵ al disponer que la educación es un derecho social y un bien público (artículo N° 2), al establecer una

⁴⁵ Nos referimos a la Ley Federal de Educación N° 24.195 ya analizada.

estructura académica común en pos de superar la fragmentación propia de las anteriores políticas (artículo N° 15) y al extender la obligatoriedad (artículo N° 16), entre otros aspectos. Sin duda, tuvo también un alto impacto en las políticas de formación del nivel superior y se planteó como objetivo principal revalorizar la formación docente al plantear una carrera de cuatro años de duración para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria e incorporar formas de *residencias* acordes a las particularidades de cada región (artículo N° 74). Asimismo, se creó el CFE; artículo N° 116) y el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD; artículo N° 76) que según sus tareas específicas debe acordar y proyectar política educativa para el nivel superior. Es en este contexto que comenzaron a reformularse los planes de estudio del profesorado en la provincia de Santa Fe y que se sancionó, luego de un largo proceso, el DC para el Profesorado de Educación Primaria por Decreto N° 528/09, actualmente vigente.

Para acercarnos a dicho diseño curricular y a su proceso de concreción, nos detendremos en dos apartados, a saber: por un lado, la normativa a nivel nacional; por el otro, el análisis en detalle del curriculum prescripto para el Profesorado de Educación Primaria para la provincia de Santa Fe y, especialmente, del campo de la práctica.

7.1. Marco Normativo: Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución N° 24/07⁴⁶ del Consejo Federal de Educación

Como ya manifestamos, un nuevo ciclo se inauguró con la aprobación de la LEN N° 26.206 en nuestro país. Luego de un contexto marcado por la ausencia del Estado en materia de política educativa y reducción del gasto público, esta nueva legislación acompañó una etapa donde se reubicó al sistema educativo en una posición central (y, en consecuencia, al Estado como garante principal). Alliaud (2014) sostiene que:

La nueva ley nacional avanza sobre otros aspectos pendientes en nuestro país referidos al trabajo docente. Entre ellos se pueden destacar: la enunciación conjunta del mantenimiento de la estabilidad laboral y el acceso a los cargos por concursos de antecedentes y oposición, la definición de la carrera docente que admitirá al menos dos

⁴⁶ La Resolución del CFE N° 24/07 tiene sus antecedentes en la Resolución del CFE N° 23/07 que aprueba el *Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010*. Allí, hay una clara preocupación por la formación docente y por los espacios de la práctica. El diagnóstico refiere a la escasa formación en competencias de la práctica docente y débiles dispositivos para responder a las necesidades y demandas de las escuelas.

opciones (desempeño en el aula y desempeño de la función directiva y de supervisión) y la formación continua como una de las dimensiones básicas para el ascenso. Respecto a las condiciones laborales y también a las prioridades otorgadas a la formación de los docentes la Ley de Financiamiento Educativo establece las pautas que aseguran un incremento progresivo en la inversión educativa. (p. 203)

Asimismo, y como ya manifestamos, la LEN N° 26.206 creó el INFD cuya intención principal fue (y es) el fortalecimiento del sistema formador y se reeditó la discusión por los saberes necesarios para el ejercicio de la profesión en un país fuertemente desigual. Una de las propuestas de la nueva normativa frente a la desarticulación propia de la década del noventa fue construir ciertas orientaciones generales que garanticen una base común y, simultáneamente, consideren las particularidades que cada jurisdicción poseía. En este marco comenzaron a delimitarse algunas resoluciones del CFE que pretendían garantizar una *normativa común* tanto para la formación docente inicial como para el desarrollo profesional y continuo y se emprendió el proceso de revisión curricular de los profesorados, en consonancia con la mencionada ley y la nueva duración de la carrera.

Mediante la Resolución del CFE N° 24/07 se aprobaron los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* en el año 2007. Dicha normativa estableció la necesidad de revisar la estructura curricular de la formación docente inicial y homologarla para cuatro años de duración, entre otros aspectos. Se presentó dicho documento con la intención de acompañar el proceso y acordar cierta integración nacional al otorgar:

(...) Congruencia y complementariedad, a la formación inicial, asegurando niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones, logrando mayor articulación para facilitar la movilidad de los estudiantes durante la formación entre carreras y entre jurisdicciones y asegurar el reconocimiento nacional de los títulos de los egresados. (pp. 4-5)

En este proceso de adecuación, el INFD ocupó un lugar central: acompañó con financiamiento y asistencia técnica a las jurisdicciones que así lo demandaron para la revisión de los DC. La necesidad de orientar la *formación docente inicial* se sostuvo en la premisa de que ésta es altamente significativa y se la concibió desde las nociones de

profesionalización y autonomía, categorías que están presentes a lo largo de todo el documento como finalidades de este proceso. En consonancia con esto, la *docencia* fue entendida como un *trabajo profesional* que se centra en la *práctica de enseñanza* y que demanda determinados *requerimientos epistémicos* (Jackson, 2002) entre los cuales se encuentra como prioritario el *proceso de reflexión*. Asimismo, este documento explicita la necesidad de incluir lecturas de las *condiciones sociopolíticas* y comprensión de la *cultura*, hecho que pone de manifiesto la cercanía a ciertos supuestos de tinte *críticos* dentro de los enfoques de la formación docente inicial. En esta línea se expresa que es preciso “(...) asumir que los docentes son trabajadores intelectuales y trabajadores de la cultura que forman parte de un colectivo que produce conocimientos específicos a partir de su propia práctica” (Resolución CFE N° 24, 2007, p. 8).

Aparece también como noción central aquella que corresponde al *desarrollo profesional* entendida ésta como el proceso donde paralelamente se acerca a los futuros docentes a la identidad propia de la profesión y se aprenden los conocimientos y habilidades específicas para su ejercicio (Marcelo y Vaillant, 2009). Esta categoría fue ampliada luego en la Resolución del CFE N° 30/07 y se menciona que:

La expresión ‘desarrollo profesional’ pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes. (p. 20)

Un principio fundamental de esta perspectiva reconoce que es preciso revalorizar los saberes y conocimientos propios de la cotidianeidad y propone superar la escisión entre teoría y práctica dado que “a través de su desarrollo profesional, el docente identifica, plantea y busca soluciones a problemas de su práctica” (p. 21).

Llegados a este punto, podemos retomar además otros *requerimientos epistémicos* que se proponen (pero no menores) en la Resolución del CFE N° 24/07: la contextualización de las situaciones de enseñanza y en determinada institución (conocimiento del contexto), el trabajo desde una perspectiva democrática y el docente como garante (junto a otros actores) del derecho a la educación (conocimiento de los fines de la enseñanza), autonomía y responsabilidad profesional en la toma de decisiones, conocimiento de las formas apropiadas para la trasmisión según los estudiantes y el

contexto, reflexividad en la enseñanza. Asimismo, se explicita que se espera que los futuros docentes puedan, entre otros aspectos:

Dominar los conocimientos a enseñar y actualizar su propio marco de referencia teórico. (...) Identificar las características y necesidades de aprendizaje de los alumnos como base para su actuación docente. Organizar y dirigir situaciones de aprendizaje, utilizando al contexto sociopolítico, sociocultural y sociolingüístico como fuente de enseñanza. (...) Tomar decisiones sobre la administración de los tiempos y el ambiente del aula para permitir el logro de aprendizajes del conjunto de los alumnos. (...) Reconocer las características y necesidades del contexto inmediato y mediato de la escuela y de las familias. (...) Trabajar en equipo con otros docentes, elaborar proyectos institucionales compartidos y participar y proponer actividades propias de la escuela. (Resolución CFE N° 24, 2007, pp. 8-9)

7.1.1. El campo de formación en la práctica profesional en la normativa nacional

Uno de los principales aspectos que se definieron en la Resolución del CFE N° 24/07 es la duración de la formación inicial, que ya expresamos pasa a ser de cuatro años, pero en este caso se especifica la cantidad de horas que corresponden a un total de 2600. Asimismo, se inaugura una etapa de cambio curricular de los DC jurisdiccionales y se definen criterios de selección, organización y secuenciación de los conocimientos considerados esenciales. Al respecto, Morelli e Iturbe (2018) manifiestan que:

Los lineamientos, junto con la normativa complementaria que los acompaña, establecen una clasificación que regula la formación docente con el propósito de asegurar niveles de formación y resultados equivalentes en las distintas jurisdicciones: (a) se ordena una estructura unificada para todos los diseños curriculares estableciendo un sistema de clasificación social, política y pedagógica para regular la formación docente inicial; (b) se presenta un núcleo de capacidades para orientar el perfil profesional; (c) se regulan los componentes del curriculum (...) y (d) se establece una organización de los saberes clasificados en tres campos de conocimiento. (p. 48)

Los nuevos lineamientos curriculares establecen tres *campos de formación* para el curriculum del profesorado que corresponden a los distintos campos de conocimiento y las agrupaciones que se realizan: el *campo de la formación general* (destinado a la formación humanística), el *campo de la formación específica* (según especialidad) y el

CFPP. Es este último el que nos interesa y que queda definido como el campo de “(...) aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos” (Resolución CFE N° 24, 2007, p. 11).

Un punto interesante a considerar es la sugerencia respecto a la distribución de estos campos de conocimiento y, por lo tanto, el *valor posicional o jerarquía* en el curriculum (Cox y Gisling, 1990). De este modo, se recomienda que la formación general ocupe entre el 25% y el 35 %, la formación específica entre el 50% y el 60% y el CFPP, entre un 15% y 25% de la carga horaria total. Puede observarse como hay una preponderancia de la formación específica que se sugiere corresponda a aproximadamente la mitad de la carga horaria, quedando la restante repartida entre los dos campos remanentes.

Asimismo, la mencionada resolución indica que se recomienda que el CFPP “(...) acompañe y articule las contribuciones de los otros dos campos desde el comienzo de la formación, aumentando progresivamente su presencia, hasta culminar en las Residencias Pedagógicas” (p. 11). Se especifica que:

Las unidades curriculares destinadas a las prácticas docentes representan la posibilidad concreta de asumir el rol profesional, de experimentar con proyectos de enseñanza y de integrarse a un grupo de trabajo escolar. Incluye tanto encuentros previos de diseño y análisis de situaciones como encuentros posteriores de análisis de prácticas y resoluciones de conflictos en los que participan los profesores, el grupo de estudiantes y, de ser posible, los tutores de las escuelas asociadas. (p. 25)

Por otro lado, y en relación al campo de la práctica, se detalla que:

La extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial y para la Educación Primaria (Ley Nacional de Educación, art. 75) no implica el simple agregado de un último año para la Residencia Pedagógica, ni sumar unidades curriculares a los actuales planes de estudio. Por el contrario, representa la oportunidad para operar una mejora sustantiva a la formación inicial de los docentes, superando vacíos y debilidades aún presentes, tanto en estos Profesorados como en otras especialidades y orientaciones de formación. (p. 10)

En el CFPP se espera que los estudiantes se acerquen a las *capacidades* para la acción de manera progresiva. Desde primer año a cuarto año los estudiantes comenzarán con actividades de:

Observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos, análisis de experiencias, microclases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral. (p. 17)

En consonancia con esto último, se pretende que la noción de la formación que ubica a la práctica al final de trayecto (concepción *aplicacionista*) quede superada y se entienda que el CFPP debe operar, según las indicaciones de la normativa marco, como *eje vertebrador* del proceso de profesionalización. Esta postura asociada a una *racionalidad práctica* con tintes *críticos* supone establecer nuevas relaciones con las escuelas sede y los docentes que comienzan a ocupar un lugar central la construcción de un proyecto de formación común. De este modo, el vínculo no se remite únicamente al momento de asistencia de los estudiantes a las escuelas del nivel para el que se está formando, sino que se pretende constituir “(...) sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados” (p. 18). Este posicionamiento trae aparejado una nueva forma de concebir la relación *teoría y práctica*: no se trata, en las prácticas y residencias, de *aplicar* la teoría sino de construir una visión integrada del conocimiento mediante la cual se supere la relación dicotómica habitualmente existente entre estos dos aspectos.

Se hace especial hincapié en que los estudiantes deben *aprender a enseñar* y que eso significa que los docentes a cargo del CFPP revisen cómo *enseñan a enseñar*. Por este motivo, se sugiere que las prácticas pedagógicas de quienes enseñan se cimienten:

En tres pilares fundamentales: que la clase misma sea una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas; que el nivel y/o modalidad para el cual se está formando se haga presente de algún modo en dicha construcción metodológica; que también la clase pueda vivirse como un ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes. (p. 22)

Posterior a la Resolución del CFE N° 24/07 se socializa un documento denominado *Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares para Profesorado de Educación Primaria*. En este documento, la práctica profesional queda definida como:

Un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica ‘no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación’ (...). (Hisse, 2009, p. 156)

En consonancia con el corpus normativo y curricular de la época, este documento propone superar la escisión entre teoría y práctica, la noción *aplicacionista* de la práctica y, en consecuencia, la tendencia de pensar a las *escuelas destino* únicamente como receptoras de los institutos de formación docente. Se amplían algunos supuestos a considerar en la construcción de los diseños curriculares: se destaca la necesidad de acompañar el proceso de formación de profesionales reflexivos a partir de comprender que “(...) la base de este proceso es la observación y el registro de situaciones (...)” (p. 158) para su posterior interpretación, se reconocen las relaciones de poder al interior de los vínculos entre estudiantes, docentes y escuelas sede y se interpela el lugar de la evaluación, el docente de práctica y lo que se espera que los estudiantes realicen en sus propias prácticas. Estas concepciones son cercanas a los nuevos paradigmas sobre las prácticas y los enfoques más críticos. Al respecto, se manifiesta la inquietud de que los esquemas prácticos y teóricos que se construyen durante la formación se diluyan en el proceso de socialización profesional, coherente con algunas de las preocupaciones manifestadas por los teóricos de las prácticas, entre ellos, Pérez Gómez (1997). Se espera que esos esquemas teóricos o prácticos, atravesados principalmente por una práctica reflexiva y colaborativa, sean incorporados al *habitus profesional* a partir de promover al menos tres aspectos de interés:

- Capacidad para compartir y hacer público el conocimiento y la experiencia que se construye y produce cotidianamente en las escuelas.
- Integrar el análisis de las ‘rutinas’ y ‘rituales’ que forman parte de la vida social y escolar, como estructurantes de las prácticas. Habitualmente se acostumbra a connotar negativamente a estos reguladores prácticos que permiten poner en marcha a las organizaciones. En tal caso, habrá que analizar qué “nuevas rutinas” deberán ser instaladas y qué otras son para recuperar.

- Integrar la inscripción de las prácticas docentes en el sistema educativo y aún en sus efectos sociales, en términos de ser parte de algo que va más allá de la institución. Con frecuencia, se habla del Estado como de algo ajeno, como una esencialidad que demanda y de la que no se forma parte. El análisis de esta cuestión cobra mayor importancia cuando las prácticas suponen mayores niveles de responsabilidad y decisión en las bases. (p. 163)

El aprendizaje de los conocimientos considerados esenciales para el trabajo docente debe realizarse, según el documento que estamos abordando, a lo largo de los cuatro años de formación y de manera gradual. Se sugiere así la organización en cuatro espacios curriculares destinados a la práctica ubicado uno en cada año denominados *Práctica* (I, II, III y IV) y se propone que focalicen en:

- Primer Año: a realizar las primeras participaciones en las escuelas sede. Acercamiento a las técnicas de recolección y análisis de la información. Aproximación a las instituciones educativas.
- Segundo Año: observación participante en las aulas y colaboración en las actividades docentes. Análisis del diseño curricular para el nivel y acercamiento a la programación de la enseñanza y gestión de la clase.
- Tercer Año: desarrollo de clases por parte de los estudiantes. Coordinación de grupos de aprendizaje y adquisición de estrategias de trabajo con dinámicas grupales. Acercamiento a la evaluación de los aprendizajes.
- Cuarto Año: realización de la residencia pedagógica y sistematización y reflexión sobre experiencias.

7.2. El diseño curricular N° 528/09 para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe

Como recuperan Morelli e Iturbe (2018), aprobado el mencionado corpus normativo a nivel nacional se emprende el proceso de “(...) actualización curricular de la formación docente inicial (...) para que las propuestas jurisdiccionales sean aprobadas y los títulos de cada carrera docente obtengan la ‘validez nacional’, requerida por el federalismo” (p. 48). En este marco, se aprueba en el año 2009 el Decreto N° 528/09 en la provincia de Santa Fe como respuesta a la demanda de revisión de los DC.

El proceso de cambio curricular es impulsado por la nueva normativa, no obstante, Carbonari et al. (2010) coinciden en afirmar que es demandado también por los actores de los institutos de educación superior, especialmente los profesores. Si bien, y tal como se expresa en la carta adjunta del Decreto N° 528/09 escrita por la *Comisión de Cambio Curricular*, se buscó que se trate de un proceso participativo, paulatinamente esta intención se fue diluyendo. Hay posturas encontradas respecto a la participación de docentes y estudiantes que oscilan entre que ésta fue real y se trató de un proceso participativo y otras que sostienen que fue simbólica “(...) puesto que desde la Comisión de Cambio Curricular se les otorgó a los IFD un poder de decisión que luego se tornó inexistente” (p. 349).

Otra situación polémica en torno al cambio curricular en la provincia de Santa Fe se encuentra en la disputa entre los docentes del campo general y aquellos del campo de la formación específica. Mientras que los primeros sostenían, según estos autores, que “cada especialista privilegiaría su espacio curricular disciplinar en detrimento de la Formación General” (p. 350), los segundos, pertenecientes principalmente al área de educación física y artística, marcaban diferencias al momento de discutir la estructura curricular.

Luego de muchas discusiones y un intento por sostener la participación al interior del cambio curricular, en el año 2009 se presentó la versión final del nuevo DC para la provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Primaria. En términos generales, nos encontramos con un DC que se orienta desde el *paradigma de la complejidad* en tanto considera *obsoletos* los demás paradigmas. Los *fundamentos epistemológicos* que lo cimientan toman como base explícita los aportes de Morin (2002) y se posicionan desde una *racionalidad crítica* con una evidente intención de transformación social. Así, se manifiestan en el curriculum prescripto al menos tres aspectos de interés que son presentados como innovaciones: “se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad” (p. 7), se incorporan nuevos lenguajes, entendidos éstos como el “conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, [que] configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización”

(p. 8) y se incluyen la “alfabetización múltiple y nuevas tecnologías” (p. 9) como lenguaje a considerar. En esta línea aparecen espacios curriculares como *Movimiento y Cuerpo* o *Itinerarios por el Mundo de la Cultura* que dan cuenta de lo anteriormente mencionado.

En relación a la *formación docente inicial*, este DC entiende, a partir de recuperar autores clásicos de este campo como Ferry (1997), que “formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que -como mediación- ayude a formarse como maestro o profesor” (p. 11). Asimismo, se concibe al docente como un *intelectual transformativo* y se intenta superar aquella postura que lo presenta como *operario* que *ejecuta* proyectos en consonancia con el marco normativo que se presenta a nivel nacional. Se hace hincapié en el conocimiento como aspecto central de la profesión y se entiende a la *experiencia* como *praxis, reflexión y acción*, como “dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Diseño Curricular N° 528, 2009, p. 11). Son justamente estos aspectos los que se pretende que los estudiantes construyan como *habitus profesional* y se priorizan como conocimientos a enseñar. Asimismo, se ponderan otros *esquemas teóricos y prácticos* que focalizan en un docente que, entre otras condiciones, construya su propio *conocimiento profesional* y:

Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.

Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.

Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación más que la mera ‘posesión’ de los mismos.

No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.

Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.

Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada. (p. 12-13)

Coherente con los requerimientos hacia la formación, el DC incorpora algunos espacios que son novedosos tales como *Tecnologías de la Información y la Comunicación, Resolución de Problemas y Creatividad, Área Estético Expresiva o Sexualidad Humana y Educación*. Asimismo, se incorporan modificaciones sustanciales en el campo de la práctica. Sobre este tema profundizaremos a continuación.

7.2.1. El Campo de la Formación en la Práctica Profesional en el diseño curricular N° 528/09

Como expresamos, el corpus normativo a nivel nacional menciona y distribuye la carga horaria para cada uno de los campos de la formación. En el caso del nuevo DC, el porcentaje asignado al CFPP corresponde a 22% con un total de 619 horas reloj, mientras que los campos de la formación específica y de la formación general ocupan la carga horaria restante (51% y 27% respectivamente).

Asimismo, se incorporan algunas novedades en relación al campo de la práctica. En primer lugar, se costea mayor carga horaria para los docentes del taller y se recupera un reclamo histórico que es el de tener horas pagas a disposición para las tareas de los *espacios de práctica* tales como la observación⁴⁷. Por otro lado, se incorporan espacios curriculares en consonancia con lo dispuesto por el marco normativo nacional como el *Ateneo* (en cuarto año) o *seminarios* para el abordaje de temáticas específicas como *Lo Grupal* o las *Instituciones Educativas* al interior del CFPP (segundo y tercer año). Sobre este aspecto volveremos más adelante en la descripción y análisis de la estructura curricular de cada uno de los espacios de este campo.

Por su parte, los fundamentos epistemológicos que cimientan el CFPP apuntan a la necesidad de construir *conocimientos* para actuar en diferentes contextos, tanto escolares como socio-comunitarios. El DC N° 528/09 manifiesta que:

⁴⁷ En los Talleres de Práctica I y II las horas presupuestadas son las que pertenecen al dictado de clases: 3 y 4 horas respectivamente. En el caso de los Talleres de Práctica III y IV, el costeo de horas se realiza de la siguiente manera: 4 horas para el dictado de clases y 4 horas para el trabajo de observación y con las escuelas asociadas; 4 horas de clases y 5 horas para el trabajo de Residencia, respectivamente. Únicamente en los profesorados de Nivel Inicial (529/09) y Nivel Primario (528/09) se presupuestaron horas de esta manera. Los nuevos diseños curriculares aprobados en la provincia de Santa Fe a partir del año 2015 no contemplan esta situación.

A los efectos que los estudiantes conozcan los distintos contextos en los que pueden desarrollar su trabajo se establecerán convenios con diversas instituciones del nivel (urbanas, urbano-marginales, rurales u otras instituciones que ofrecen servicios educativos del nivel, incluyendo situaciones en las que se integran sujetos con discapacidades transitorias o permanentes), y con instituciones socio-comunitarias (bibliotecas, museos, organizaciones no gubernamentales, clubes, vecinales, dispensarios, medios de comunicación, hospitales, entre otras). Lo que no supone que cada estudiante deba pasar por todas las experiencias (sí por distintas), por cuanto ello impediría la profundización de las mismas; sino que en el proceso de socialización en el taller todos tengan la posibilidad de conocer distintos lugares de inserción laboral. (p. 42)

Se observa la pretensión de formar un docente con amplitud para el trabajo pedagógico y se insiste en el concepto de *praxis* como articulador del proceso de formación. Al igual que sucede con la Resolución N° 24/07 del CFE, se pretende superar la visión *aplicacionista* de la formación (con la residencia) y se piensa el recorrido por la práctica como un trayecto de *inserción* paulatina y progresiva. Al respecto, el Trayecto de Práctica:

(...) Es considerado como una secuencia formativa centrada en la construcción de las prácticas pedagógicas, entendiéndolas como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales que exceden la definición clásica que las asimila exclusivamente a las prácticas escolares de enseñanza y a la tarea de dar clase. (Decreto N° 528, 2009, p. 41)

Se menciona la noción de *habitus* y la necesidad de interpelar el proceso de formación y los esquemas internalizados a partir de dispositivos pensados para tal fin. El CFPP aparece como instancia privilegiada para *reflexionar* y “confrontar teoría-práctica y (...) socializar las nuevas construcciones que dicha confrontación genere” (p. 41). Se pretende superar además aquella posición *inmersionista* que entiende que la práctica se experimenta solo por *inserción* y se propone al Trayecto de Práctica como articulador de los demás campos de la formación al tiempo que se procura se aborden contenidos propios y específicos para intervenir en procesos concretos de enseñanza. En este proceso aparecen las *instituciones asociadas* y los *docentes coformadores* como actores

centrales para articular la formación teórica y la instancia práctica y como ambientes de formación y aprendizaje de los saberes necesarios para el desempeño docente.

En consonancia con los supuestos que fundamentan el mencionado *Trayecto de Práctica*, se proponen cuatro talleres articulados entre sí distribuidos de primer a cuarto año que aseguren, como se expresó con anterioridad, la inserción paulatina y graduada de los estudiantes en las escuelas asociadas. Se plantea que estos espacios curriculares oficien como *eje vertebrador* de la formación, que contemplen experiencias en contextos variados, tanto escolares como socio-comunitarios y el abordaje progresivo de instrumentos de investigación. Se garantiza el trabajo en pareja pedagógica de los docentes en los Talleres de Práctica III y IV y se incorporan en los Talleres de Práctica II y III *seminarios* de abordaje de temáticas específicas a ser desarrolladas por los docentes a cargo del espacio. De esta manera, conforman el CFPP los siguientes espacios formativos:

- Primer Año: Taller de Práctica I. Análisis reflexivo de la propia construcción subjetiva en relación a la carrera. Abordaje de la coformación histórica de la profesión. Abordaje de instrumentos de lectura y análisis de las prácticas. 32 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Segundo Año: Taller de Práctica II. Inserción en experiencias socio-comunitarias y en instituciones escolares. Profundización en instrumentos que comenzaron abordarse en el Taller de Práctica I. Trabajo con la observación de situaciones áulicas y materiales curriculares. Incorporación del Seminario *Lo Grupal y los Grupos en el aprendizaje*. 64 horas a cumplimentar en las instituciones asociadas.
- Tercer Año: Taller de Práctica III. Abordaje intensivo de la enseñanza en el aula enmarcada en el contexto, tanto institucional como socio-político. Inserción en distintos ciclos del nivel primario con el desarrollo de clases y asumiendo las tareas que ello supone. Incorporación del Seminario *Las Instituciones Educativas*. 96 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas.
- Cuarto Año: Taller de Práctica IV. Experiencia de práctica intensiva por un período de tiempo prolongado: Residencia Pedagógica. Trabajo de manera paralela con el

espacio curricular de *Ateneo* de las áreas del campo de la formación específica. 256 horas a cumplimentar en las escuelas asociadas⁴⁸.

7.3. Reglamento de la Práctica Docente Marco N° 4200/15 de la provincia de Santa Fe

En este breve apartado, nos dedicaremos a realizar una síntesis del RPDM N° 4200/15⁴⁹ de la provincia de Santa Fe. Si bien es posterior al DC N° 528/09 para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe, regula aspectos de la práctica que son de interés para la presente investigación.

El RPDM se enmarca en la LEN N° 26.206, la creación del INFD y las resoluciones del CFE N° 24/07, N° 74/08 y N° 140/11 que establecen, como ya vimos, la necesidad de aprobar nuevos DC para la formación docente inicial y establecer condiciones mínimas de funcionamiento para los ISP. Es así que el RPDM viene a reemplazar, a partir del año 2015, un marco normativo que ya estaba obsoleto, el Reglamento Orgánico de Institutos Superiores de gestión pública oficial N° 798/86 (ROIS) y el correspondiente a los institutos de gestión privada, y define su ámbito de aplicación tanto en los institutos de gestión pública como privada. Aprobado este nuevo corpus normativo, se delegó en los institutos la tarea de conformar su propio reglamento institucional sobre la práctica y, si bien, esta tarea fue emprendida en la mayoría de los casos, no fue aprobado aún por la Dirección Provincial de Educación Superior de la provincia de Santa Fe.

En términos generales, el nuevo reglamento sobre la práctica pretende ser superador al presentar algunos aspectos que pueden ser considerados innovadores. Coherente con los DC para la formación docente, entiende a la práctica desde su dimensión social y como un dispositivo para sostener el diálogo permanente entre teoría y práctica.

⁴⁸ En el próximo apartado de análisis de la información recolectada volveremos sobre cada uno de estos espacios y profundizaremos en los contenidos específicos de la formación según lo explicitado por el DC y lo enunciado por los entrevistados.

⁴⁹ Antes que el RPDM, se aprueba el Reglamento Académico Marco N° 4199/15 y juntos conforman el nuevo marco normativo de la provincia de Santa Fe para la formación docente. El Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores no se encuentra totalmente derogado puesto que todavía regula cuestiones de funcionamiento correspondientes a Consejo Académico, jefaturas de sección, funciones de los actores, entre otros. Si bien se presentaron versiones preliminares, no se aprobó aún un nuevo Reglamento Orgánico Marco.

Asimismo, destaca que la inserción en los espacios de la práctica no es una actividad limitada únicamente a las instituciones escolares, sino que amplía la perspectiva de inserción docente también en espacios denominados *no escolares*. Incorpora, en consonancia con la normativa nacional, la figura del docente coformador que es aquel docente que acompañará la incorporación paulatina de los estudiantes en las actividades de las instituciones asociadas. Incluso, se prevé un reconocimiento de esta tarea a partir de cumplimentar con ciertos requisitos como acompañamiento o asistencia a encuentros en los ISP (título 7), que, si bien puede ser visto como insuficiente, corresponde a una constancia de desempeño de 12 horas cátedra⁵⁰. Este reconocimiento a la tarea del coformador no sólo legitima esta figura al interior del proceso de prácticas sino que regula las tareas que éste debe realizar y que, como expresamos, no se limitan a *recibir* a los estudiantes, sino a garantizar su acompañamiento y a reivindicar esta tarea como una instancia de formación.

En consonancia con esto último, el docente coformador constituye, junto al Coordinador de la Práctica⁵¹ y los profesores de los Talleres (tanto especialista como generalista), el *equipo coformador*. Además, esta misma normativa se menciona como *actores* del CPFPP a los supervisores de los niveles y modalidades correspondientes, al supervisor del nivel superior, a los equipos directivos, tanto de las instituciones asociadas como del ISP y a los alumnos integrantes del grupo clase. Cada una de las funciones otorgadas a estos actores puede ampliarse en la mencionada normativa, pero en este apartado focalizaremos en tres de ellos: docentes de los espacios de la práctica, docentes coformadores y estudiantes.

Docentes del Campo de la Práctica Profesional

Los docentes del campo de la práctica tienen adjudicadas funciones y deberes que van desde el inciso *a* al inciso *p* de la mencionada normativa. Algunas que podemos mencionar corresponden a:

⁵⁰ Para más información sobre esto, puede consultarse la Resolución N° 1.558/17 de la provincia de Santa Fe sobre la certificación a coformadores.

⁵¹ En los ISP de la provincia de Santa Fe existe la figura de Jefes de Sección o Coordinadores que se distribuyen según profesorado o campo de conocimiento.

(...) b) Definir con el Equipo Formador de la Práctica Docente el encuadre específico en el que se desarrollará la práctica formativa una vez acordada la instancia de práctica entre el IES y las instituciones asociadas.

(...) d) Gestionar y diseñar dispositivos para la apertura real de espacios que favorezcan prácticas docentes múltiples y habilitantes de experiencias educativas que provoquen aprendizajes a todos los implicados en las prácticas.

e) Elaborar y articular, en el marco del Proyecto del Campo de las Prácticas Profesionales, diferentes propuestas de intervención y líneas de acción para el ingreso, permanencia y egreso del territorio educativo, que aseguren la trayectoria de los/as estudiantes en la formación docente.

(...) g) Promover alternativas para reflexionar acerca del aprendizaje de los alumnos de los niveles para los que forma.

h) Diseñar dispositivos de observación de las prácticas, registro y recuperación de las mismas.

(...) k) Orientar en la construcción de proyectos de intervención y el análisis reflexivo de las propias prácticas.

l) Mantener una comunicación fluida con las instituciones asociadas y los/as co-formadores⁵² para una óptima implementación y mejoramiento del trayecto de los Talleres de Práctica Docente. (Reglamento de Práctica Docente Marco N° 4200, 2015, pp. 11 y 12)

Estas tareas exceden la función que tradicionalmente se le adjudicó al docente de práctica, la de *observar* el desarrollo de las clases al interior del aula de los estudiantes practicantes⁵³, y lo posicionan como actor central en la organización y diseño de la experiencia de inserción. Asimismo, el acompañamiento esperado se relaciona con la posibilidad de configurar dispositivos de reflexión sobre las situaciones de la práctica y la construcción de proyectos de intervención y análisis.

Docentes coformadores

Como expresamos, las funciones de los docentes coformadores también son ampliadas en esta normativa:

⁵² En la literatura pertinente la categoría de *co-formador* aparece escrita con guion. También, encontramos textos que lo escriben sin. En nuestro caso, optamos por la segunda forma.

⁵³ Esta tarea, tal como expresa la normativa, puede ser definida en los reglamentos institucionales.

- b) Consensuar con el Equipo Formador criterios de seguimiento y modalidad de registro de evaluación.
- c) Posibilitar a los estudiantes que se relacionen con los Proyectos Institucionales, con las normas que los rigen y con el contexto.
- d) Orientar en la elaboración y análisis de los proyectos/planificaciones.
- e) Promover la autoreflexión de la práctica del estudiante dejando registro de las mismas.
- f) Participar de espacios de encuentro acordados con el Equipo Formador de los IES con el objetivo de propiciar un trabajo colaborativo, con de intercambio de ideas, de modos de trabajo, de estrategias de intervención, para la formación profesional de los futuros docentes.
- g) Participar del proceso de evaluación de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios acordados. (Reglamento de Práctica Docente Marco N° 4200, 2015, pp. 12 y 13)

De este modo, y en consonancia con la normativa a nivel nacional, se intenta superar también aquel posicionamiento que sostiene que las escuelas asociadas únicamente tienen la tarea de *recibir* a los estudiantes de los institutos y se propone resignificar el vínculo entre ambas instituciones desde una nueva postura sobre teoría y práctica que entiende que éstas están ampliamente imbricadas. En otras palabras, el conocimiento teórico no queda únicamente relacionado con los institutos y el conocimiento práctico con las escuelas asociadas, por el contrario, se pretende un trabajo de cooperación y encuentro para participar en la formación de los estudiantes de manera integral.

Estudiantes

Por su parte, los estudiantes tienen asignados los siguientes deberes y funciones:

- d) Presentar las propuestas de trabajo áulico, respetando los tiempos y modalidades establecidas para los mismos. De ser desaprobada deberán realizar las modificaciones correspondientes con el fin de dar continuidad a sus prácticas.
- e) Trabajar colaborativamente con el co-formador en las tareas inherentes al rol docente.
- f) Analizar y reflexionar sobre las prácticas del co-formador y las propias, teniendo en cuenta propuestas curriculares, criterios didácticos, nivel, especialidad y/o modalidad para los cuales se forma, sin perder de vista el contexto.

- g) Participar de otras actividades que se realicen en las instituciones asociadas.
(Reglamento de Práctica Docente Marco N° 4200, 2015, p. 13)

Puede observarse que lo que se presenta como funciones o deberes de los estudiantes en el marco normativo está en consonancia con el planteo de la normativa nacional en cuanto a requerimientos o a un *desempeño* deseable: se espera que construyan representaciones didácticas acordes a los tiempos y modalidades del trabajo áulico y que acompañe el trabajo del docente coformador no solo en el desarrollo de las clases, sino también en otras actividades instituciones que demanden su presencia y participación. Esto último es coherente con la noción de que la práctica docente no se restringe a la enseñanza que, si bien es central, no es la única tarea pedagógica realizada por el colectivo docente.

En otro orden, esta normativa presenta las condiciones de cursado y evaluación de la práctica docente, particularmente de la *residencia*, a partir de los títulos N° 5 y N° 6. Así, se establece el régimen de correlatividades (acorde con el curriculum prescripto de cada profesorado), los criterios para la regularidad y acreditación y los criterios para la evaluación. En este caso, nos detendremos en los criterios de evaluación de la práctica de residencia que prevé como aspectos centrales los que corresponden a responsabilidad y asistencia en las tareas asignadas, planificación y participación en las tareas docentes, la preparación relativa al conocimiento pedagógico, la elaboración de propuestas de intervención, entre otros. EL RPDM menciona también condiciones de extensión y suspensión de la práctica, calificación, la organización general de las instancias de práctica, aspectos que son profundizados en la normativa mencionada.

8. Análisis del Trayecto de Práctica

Una vez puesta la vista en el planisferio, por de pronto medimos mal las distancias. La escala no es clara y meridianamente significativa más que para los acróbatas en aritmética, los superdotados en cálculo. Me hace pensar en el chiliágono cartesiano: concebible mental y globalmente, es verdad, pero nunca en sus detalles. Intelectualmente entiendo bien un polígono de mil lados, pero de él no veo todas sus facetas. Por la misma razón, concibo bien la lejanía del cabo de Hornos y del estrecho de Bering o el significado de una vuelta al mundo completa, pero cómo no constatar que en materia de geografía tropezamos con las dificultades habitualmente reservadas a la teología con la cuestión de los nombres de Dios. ¿Cómo referirse al mundo con un mapa que se contenta con representarlo y reducirlo a convenciones conceptuales?

Inmediatamente nos encontramos atrapados en esta extraña paradoja: el planisferio parece pequeño y el mundo vasto, cuando lo cierto es a la inversa: el planisferio es vasto y pequeño el mundo. Pues, no obstante, su naturaleza y su alejamiento, cualquier destino se alcanza hoy en día, la modernidad del transporte obliga, en plazos muy adecuados. Los lugares antiguamente más alejados -la India de Marco Polo, el África de René Caillié, el Oriente de Nerval, la Oceanía de Bougainville- se alcanzan ahora por vías de acceso trazadas sobre mapas definitivamente liberados de sus manchas blancas. Todos los destinos se han hecho posibles: cuestión de tiempo. En ese campo de posibilidades, ¿cómo elegir un lugar? ¿Qué escoger? ¿A qué renunciar? ¿Y por qué razones? Entre las combinaciones pensables, ¿cuál preferir y por qué?

(Onfray, 2016, pp. 22-23)

Llegados a esta instancia del informe final, decidimos recuperar la metáfora del viaje, de los mapas, de su configuración y de la cartografía para explicitar cuál fue el proceso de análisis emprendido y cómo se desarrolló. Especialmente, interesa dilucidar las decisiones que se asumieron tanto en la lectura y selección del material empírico como en la organización de la escritura. Antes de continuar, algunas aclaraciones.

En primer lugar, queremos insistir, aunque ya lo hicimos en reiteradas oportunidades, en que la tarea de análisis estuvo plagada de posibilidades y, tal como manifiesta Onfray (2016), este proceso se caracterizó por *elegir* comunicar algunos aspectos y *renunciar* a otros. Entre estas dos opciones, entre todas las *combinaciones pensables*, se construyó el *entramado* que finalmente decidimos compartir en este apartado. Asimismo, la tarea de análisis estuvo en consonancia con las categorías explicitadas en el *marco teórico* que oficiaron de orientadoras: permitieron interpelar la información empírica, cuestionar los propios supuestos y construir *analizadores* en tanto reveladores (Lappassade, 1979) del material recolectado.

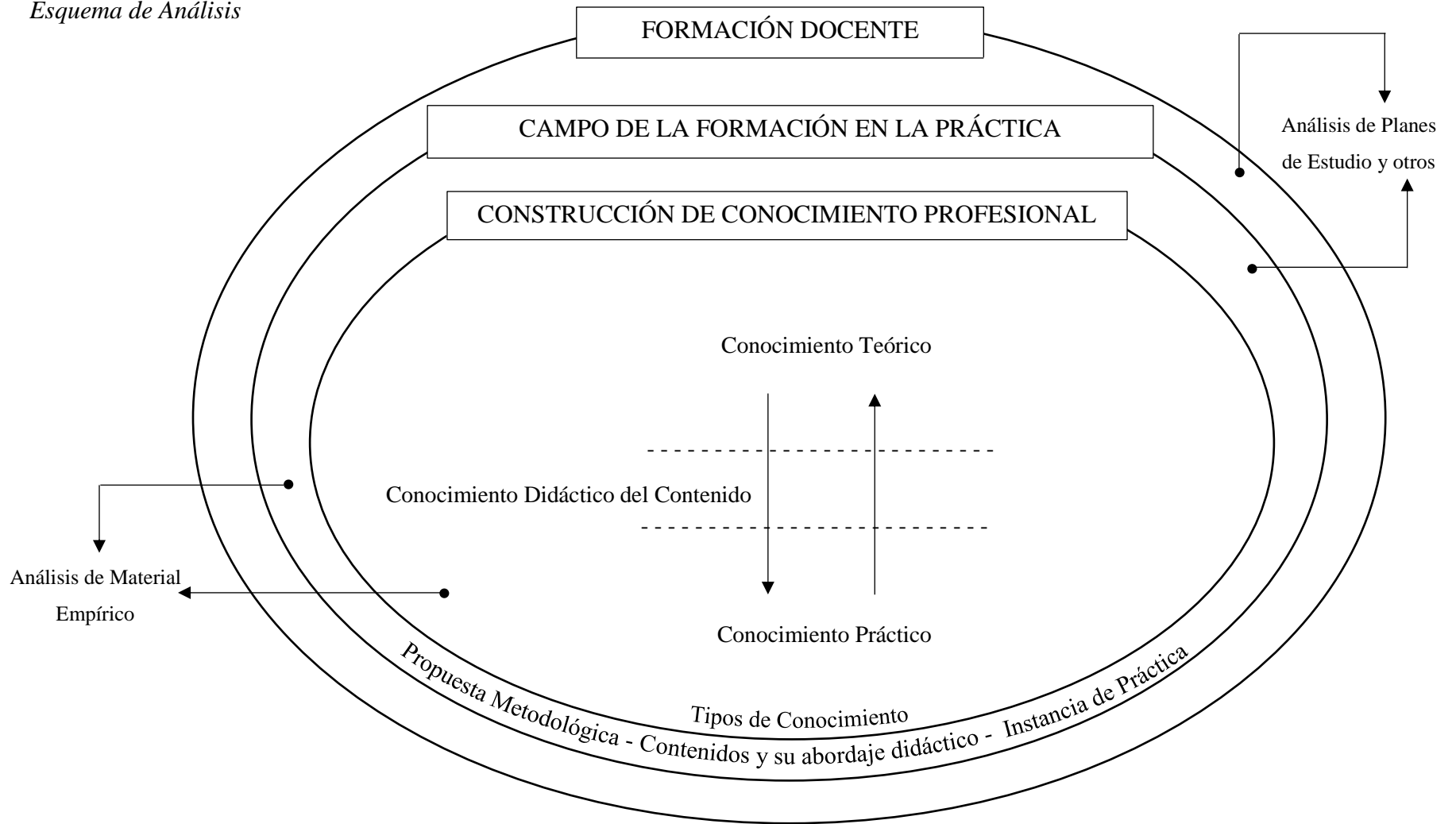
Así, comenzamos con la lectura de los documentos normativos y planes de estudio de la formación docente en nuestro país y su interpretación está explicitada en el Capítulo III de este informe. Continuamos con el estudio de las resoluciones emitidas por el CFE para el profesorado y, especialmente, del DC aprobado por Decreto N° 528/09 de la provincia de Santa Fe para el Profesorado de Educación Primaria en el Capítulo IV. Si bien ambos apartados preceden el análisis que realizamos a continuación del material empírico, los recuperamos para esta instancia dado que la lectura de documentos fue organizadora de la tarea de interpretación y orientó, entre otros aspectos, la construcción de dimensiones de análisis que luego fueron resignificadas para la lectura de la información recolectada mediante cuestionarios y entrevistas.

La explicitación de la tarea de análisis se realizó de manera exhaustiva en el apartado de *Abordaje Metodológico*, no obstante, es preciso recordar que una vez recolectado el material empírico comenzamos con un proceso más bien artesanal e intuitivo (en sus primeros momentos) y posteriormente fuimos construyendo estrategias más sistemáticas de organización de la información. Estas estrategias consistieron en encontrar recurrencias, similitudes, así como también diferencias, contradicciones e incoherencias, en organizar gran cantidad de información según los aspectos comunes y aquellos que no lo eran tanto, en decidir, entre otros aspectos, cómo sistematizar la información y comunicarla.

Luego de la lectura de los documentos y del acercamiento a la información primero, de la lectura atenta después, realizamos el esquema *organizador/revelador* de análisis que compartimos a continuación:

Figura 1

Esquema de Análisis



Decidimos referirnos a la anterior presentación como *esquema* porque interesa, mediante esa construcción, *re-presentar* aquellos aspectos organizadores del proceso de análisis⁵⁴. Ahora bien, ¿cómo leer este entramado?

En primer lugar, exponemos las tres dimensiones de análisis que anticipamos en el apartado de *Abordaje Metodológico: Formación Docente Inicial, Campo de la Formación en la Práctica Profesional y Construcción de Conocimiento Profesional*. Decidimos utilizar la figura de un *óvalo* para manifestar que estas dimensiones se encuentran en continuo movimiento y construcción: no son estáticas y mucho menos inalterables. Asimismo, podrá observarse que la dimensión de *Formación Docente Inicial* se presenta como la más general y amplia y que las dimensiones de *Campo de la Formación en la Práctica Profesional y Construcción de Conocimiento Profesional* se inscriben en esta primera. Por su parte, la dimensión de *Construcción de Conocimiento Profesional* es presentada como un microespacio específico (y donde focalizamos el análisis con el material empírico) y esta decisión está en consonancia con el objeto de estudio de nuestra investigación.

Cada una de estas dimensiones fue construida a partir de la información de manera particular. Es preciso aclarar que si bien se ponderó determinada información para cada una de las dimensiones eso no significa que esta información no haya aportado al análisis de manera general o para otro micro espacio específico. Para la interpretación de la primera dimensión realizamos una historización de los planes de estudio de la formación docente en nuestro país (Capítulo III). En el caso de la segunda dimensión, recuperamos tanto el análisis de los planes de estudio y documentos pertinentes (especialmente el DC para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Santa Fe y resoluciones del CFE) como la interpretación del material empírico. Por último, para dilucidar lo correspondiente a la tercera dimensión nos focalizamos

⁵⁴ Para su elaboración, recuperamos como orientador el esquema presentado por Guyot (2011) al cual nos acercamos en otro proceso investigativo realizado en el marco del CAI+D (UNL) junto a la Profesora Mercedes Monserrat y la Profesora Natalia Díaz denominado *Procesos de formación en el marco del Concurso de Titularización docente de horas cátedra para los profesados de educación inicial y primaria en la provincia de Santa Fe (2017-2018)*. Este *modelo de la práctica docente* propuesto por esta autora presenta, entre otros aspectos, *microespacios* en que se inscribe la práctica docente que "(...) condicionan y normativizan sus operaciones" (p. 43).

especialmente en el material empírico. Estos dos últimos apartados se encuentran en el Capítulo IV del presente informe.

El material empírico, aspecto que interesa en este apartado, fue interpelado desde cuatro *ejes o tópicos de análisis* que son presentados en cada uno de los análisis particulares que se realizan de los espacios del *Trayecto de Práctica* a continuación, a saber, *Taller de Práctica I, II, III y IV*. Estos ejes son configurados a partir de las siguientes denominaciones: *propuesta metodológica, contenidos y su abordaje didáctico, instancia de práctica* (en relación a la dimensión de *Campo de la Formación en la Práctica Profesional*) y *tipos de conocimiento* (en relación a la dimensión de *Construcción de Conocimiento Profesional*). Cada una de estas dimensiones mencionadas y los ejes se relacionan de manera particular según las particularidades de los espacios analizados y la información recolectada. Asimismo, recuperamos una de las nociones principales manifestadas en el marco teórico para dilucidar lo correspondiente a los *tipos de conocimiento* propuesta por Perrenoud (1994) quien expresa que para superar la *aparente oposición* entre *conocimiento formal* y *conocimiento práctico* es preciso focalizar en la tarea de *transposición didáctica* y, en nuestro caso, esto se expresa en la categoría de *conocimiento didáctico del contenido* (e intenta representarse en el esquema mediante una figura).

Concretamente, para el análisis del material empírico decidimos recuperar cada uno de los espacios curriculares que componen el Trayecto de Práctica como anticipamos: el Taller de Práctica I, II, III y IV. A continuación, se presenta un apartado que corresponde a cada uno de ellos. Se intentó en los análisis sostener cierta organización similar para facilitar la comunicación de la información y ayudar al lector. En primer lugar, procedimos a explicitar el análisis de cada espacio curricular según la información recuperada en el DC para el Profesorado de Educación Primaria aprobado por Decreto N° 528/09. Posteriormente, en el subtítulo denominado *Trazos de referencia* explicitamos cómo recolectamos la información, mediante qué instrumentos y con qué sujetos. Luego, procedimos al análisis propiamente dicho en el subtítulo *Análisis de la información empírica reunida*. Por último, anticipamos algunas conclusiones parciales en el subtítulo *Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales*.

8.1. Sobre el Taller de Práctica I

El Taller de Práctica I (en adelante, TPI), se presenta en el DC para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09 como aquel espacio que corresponde al primer año del CFPP.

Según el curriculum prescripto, este espacio es concebido como *momento inaugural* en el trayecto de la carrera donde se interpelan aspectos relacionados con lo específico de la tarea docente, la conformación de la profesión, los mandatos culturales y sociales sobre el trabajo, las *metáforas* acerca de la tarea (madre, apóstol, oficio, entre otros) y, principalmente, sobre los propios supuestos subjetivos e históricos. Es en este último punto que se hace especial hincapié y:

(...) Se apunta a que, desde la reflexión, los estudiantes puedan desandar procesos históricos sociales que impactan en la constitución subjetiva: la relación con el conocimiento, la autoridad, la vinculación con las normas, el control del cuerpo, las problemáticas de género entre otras. (Decreto N° 528, 2009, p. 43)

Los contenidos explicitados se encuentran en consonancia con esta intencionalidad del TPI. Se proyecta como eje de trabajo el que corresponde a *Hacer docencia hoy: la constitución subjetiva y social del trabajo docente* y éste atraviesa cuatro grandes grupos: *La modalidad de Taller*, que prescribe contenidos como los agrupamientos y espacios propios de este formato y la relación entre teoría y práctica; *Las prácticas como construcciones subjetivas* donde deberían abordarse aspectos relacionados con la formación docente como trayecto, la biografía escolar y la dimensión subjetiva del trabajo docente; *Las prácticas como construcciones sociales* en consonancia con la constitución histórica, cultural y social del trabajo docente y, por último, *Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas* que proyecta el tratamiento de algunas herramientas del campo de la investigación como la observación y el trabajo etnográfico.

8.1.1. Trazos de referencia

En este punto y en el siguiente nos dedicaremos al análisis del TPI. Para emprender esta tarea, recuperaremos la información reunida a partir de cuestionarios iniciales y de

entrevistas grupales a estudiantes cursantes de los Talleres de Práctica desde primer a cuarto año, a estudiantes egresados y a dos docentes.

Comenzaremos el análisis enmarcando la valoración general del TPI. De este modo, organizamos y presentamos en primer lugar la información reunida a partir de los siguientes cuestionarios:

- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica I (C1).
- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (C4).
- Cuestionarios realizados a estudiantes egresados (CE).

La lectura y el análisis de las entrevistas, por su parte, presenta información que está en consonancia con lo anteriormente planteado, pero nos enfrenta a la tarea de tomar decisiones sobre cómo organizar la comunicación de lo interpretado en un espacio que adquiere características particulares. Como expresamos en reiteradas oportunidades, a partir del año 2017 (con toma de posesión en el año 2019), se llevó adelante en Santa Fe el Concurso de Titularización de horas cátedras para el Profesorado de Nivel Primario y tal vez sea el TPI el espacio más afectado por los cambios que esto produjo. Es un proceso *hito* y define el desarrollo del TPI a partir de dos momentos clave: antes del Concurso y luego de éste. Y es esta la lógica que utilizaremos para realizar el análisis de la información recabada en las entrevistas. Concretamente, las entrevistas serán utilizadas de la siguiente manera:

Antes Concurso de Titularización:

- Entrevista N° 1: estudiante de Taller de Práctica II (E1).
- Entrevista N° 2: estudiantes cursantes del Taller de Práctica III (E2).
- Entrevista N° 3: estudiante egresada y adscripta al Taller de Práctica IV (E3).
- Entrevista N° 4: estudiantes de Taller de Práctica II (E4).
- Entrevista N° 5: estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (E5).
- Entrevista a docente Reemplazante del Taller de Práctica III e interina hasta el año 2018 inclusive en el Taller de Práctica I (EDR).

Después Concurso de Titularización:

- Entrevista N° 1: estudiante de Taller de Práctica I (E1).

- Entrevista N° 6: estudiantes de Taller de Práctica I (E6).
- Entrevista N° 7: estudiantes Taller de Práctica I (E7).

Ambos momentos:

- Entrevista a docente Titular del Taller de Práctica I (EDI).

Decidimos avanzar en el análisis a partir de cuatro dimensiones de interés: la *propuesta metodológica del taller*, los *contenidos propios del espacio* y *cómo son abordados didácticamente*, la *experiencia de práctica de observación* y, por último, pero no menos importante, *los tipos de conocimiento y sus características*. Para este análisis recuperamos tanto la información empírica como el enfoque conceptual que ofició de fundamento de la interpretación de la información reunida.

8.1.2. Análisis de la información empírica reunida

En primer lugar, y a partir de la información recolectada mediante cuestionarios realizados a estudiantes, podemos aseverar que hay coincidencia en afirmar en la mayoría de los casos (a excepción de muy pocos estudiantes que manifiestan estar indecisos, pero no expresan por qué) que el TPI es *probablemente* y *definitivamente* un espacio interesante, siendo esta última opción la que se destaca. Los motivos parecen ser varios. En primer lugar, se manifiesta que es “un espacio interesante y de aprendizaje” (C1-4), que son “fundamentales los temas que se desarrollan” (C1-2), que permite “pensar, evaluar, corregir, reflexionar y perfeccionar para [el] futuro trabajo” (C1-25) e incluso se lo designa como “uno de los más importantes de la formación docente” (C1-13). La propuesta metodológica del espacio es otro aspecto que es bien valorado por los estudiantes; al respecto, se expresa que “[la docente] te explica bien todo y explica cómo enseñar” (C1-6), que “la clase es muy entretenida y llevadera, se aprende diferente” (C1-18), “nos saca miedos y dudas frente a las prácticas” (C1-12), permite “ver diferentes puntos de vista de los autores sobre la escuela y el aprendizaje” (C1-22) y “acerca mucho más la visión a la docencia” (C1-7). Por su parte, la realización de la tarea de observación propia de este espacio es reconocida como un aspecto positivo porque permite aproximarse a la escuela desde diferentes perspectivas (C1-20 y 21) y acerca, según sus propias expresiones, a la futura tarea docente.

Según la información recolectada en otros cuestionarios realizados a estudiantes que cursaron el TPI en años anteriores al del trabajo de campo, este espacio curricular acercó a los estudiantes a tareas centrales como la observación institucional y la escritura de la biografía escolar (C4-5 y 6), a la “lectura de diferentes autores sobre institución” (C4-5), el acercamiento a la “actividad institucional, su funcionamiento, rituales de entrada y salida” (CE-4), “materiales y autores” (CE-6) y el abordaje de la “enseñanza y aprendizaje como proceso constructivo” (C4-6).

Por otro lado, y como ya expresamos, la información recolectada mediante las entrevistas nos permite *reconstruir e historizar* de manera incipiente el devenir del TPI en los últimos años. De este modo, podemos comenzar afirmando que son dos las docentes que en el último tiempo han estado a cargo del TPI: denominaremos por un lado, y siguiendo la codificación de las entrevistas, EDR (profesora especialista del nivel) a quien estuvo hasta el año 2018 inclusive como docente interina del espacio; y por otro lado, EDI (docente generalista o del campo de las Ciencias de la Educación) a quien ingresó en el año 2017 a este espacio (que fue compartido en principio) y a quien titularizó y tomó posesión de las horas correspondientes al TPI en el año 2019.

Una de las primeras preguntas que emergen es por qué hasta que se efectiviza el Concurso este espacio, que por el curriculum prescripto debería estar sólo en manos de un docente con competencia en el área de formación general o del campo de la práctica, es compartido. Las docentes entrevistadas dejan entrever algunas pistas sobre esta configuración particular que adquiere el TPI en el ISP investigado y al respecto, la EDI expresa que ingresa en el año 2017 en condición de interina “con una construcción bastante particular, porque (...) el Taller está ubicado dentro del campo de la práctica profesional y es como que tenemos mayor competencia los profesores en Ciencias de la Educación” (EDI), a tal punto que, como expresamos, en los dos primeros años, el Taller de Práctica está reservado para aquellos profesionales que ostentan este título⁵⁵. No obstante, durante un tiempo el TPI queda a cargo de dos docentes: un docente del campo de la formación general y un docente del nivel primario: ochenta y cuarenta

⁵⁵ Como expresamos con anterioridad, los dos primeros años del CFPP están a cargo, principalmente, de docentes generalistas mientras que los dos últimos años corresponden a pareja pedagógica conformada por un Profesor en Ciencias de la Educación y un docente del nivel primario o especialista.

minutos (dos horas cátedra y una hora cátedra) respectivamente. ¿A qué se debe esta organización? Tal como comenta la EDR esto se debe a una reasignación de horas porque “yo tomo horas de una persona que estaba con tareas diferentes. (...) Me iban poniendo en diferentes, di Taller II, que antes, nunca se puede dar Taller II con especialista (...), como en el Taller I, que no tendría por qué haber estado como especialista” (EDR).

En términos generales, podemos afirmar que antes del Concurso la propuesta de trabajo consiste, en palabras de una de las docentes entrevistadas, en abordar una parte teórica y una parte práctica. En la *parte teórica*, con “(...) diferentes autores, con, bueno, Lidia Fernández, Sanjurjo, quién más, Diker y Terigi. Un montón de autores con los que trabajamos, las alumnas se ponían como en futuras docentes, cómo aplicar todo eso que nosotras hacíamos y ellas leían” (EDR). En este enunciado, se observa que esta conformación particular que este espacio adquirió, donde lo que se destaca es la diferencia de carga horaria para cada una de las docentes a cargo, se replica en el TPI con una clara división entre *teoría* y *práctica*, donde la primera es entendida como la *lectura de autores* (y asignada a la docente *generalista*) y la segunda como la *aplicación* de los enfoques teóricos (que correspondería a la docente *especialista del nivel*) y que es enérgicamente valorada por los estudiantes entrevistados porque acerca, según sus propias palabras, al nivel primario y sus características mediante ejemplos concretos. Se pondera una *perspectiva aplicacionista* en la formación inicial, especialmente en este espacio, y los estudiantes entrevistados se manifiestan al respecto con afirmaciones como “(...) una era más basada en la práctica y otra en teoría” (E1), “una planteaba una postura a través de distintos autores y otra era como más de la práctica, pero sin autores” (E4). Esta misma situación es reconocida por otra de las docentes entrevistadas quien desde una postura más bien crítica expresa que:

Por momentos el espacio y la producción estaban tramados en lo anecdótico y en los relatos experienciales. Que son muy importantes, pero sentía que a veces quedaban como desvinculados de la producción académica y teórica propia del nivel, del campo de la práctica (...) y del trabajo pedagógico. (EDI)

Este escenario, sin duda, se reproduce en el trabajo metodológico del TPI. En primer lugar, los estudiantes expresan que la propuesta central consistía en “leer bibliografía,

analizarlas en clase, escuchar la exposición del docente, cómo explicaba el material bibliográfico” (E5). Son dos los contenidos que son reconocidos como principales en el TPI: por un lado, aquel que corresponde a la escritura de la *biografía escolar* y, por el otro, el que incumbe al abordaje de perspectivas de análisis sobre *instituciones educativas* y que culmina con la inserción en las escuelas.

Por su parte, la escritura de la biografía escolar (en momentos anteriores al Concurso) focaliza en volver sobre aquellas huellas o marcas propias del trayecto por la escolaridad para asumir “desde qué lugar queremos ser también docentes” (E4). En esta línea, se les solicita a los estudiantes que recorran “(...) toda su, su estadía en la escuela primaria a través de docentes destacados, a través de momentos que quisieran repetir y otros que no, y formas de trabajo o modelos de enseñanza o modelos de aprendizaje de diferentes docentes” (EDR). La lectura que se realiza del recorrido por el propio paso por la escuela remite a identificar *conductas* y *comportamientos* que podrían ser reproducidos o no en tanto *buen o mal* profesor (E1), a proyectarse como docentes en el futuro trabajo (en clave de identidad profesional) y a la identificación de docentes memorables, pero no habría, al menos por lo que se indica, una lectura crítica de esos supuestos implícitos y que no lo son tanto. No obstante, se destaca que la biografía ayuda al “ejercicio de la memoria. Entonces uno recuerda cosas puntuales de cada maestro, de cada maestra (...). Eso fue un buen ejercicio porque (...) fue ponerme a pensar cómo, cómo era ese día a día en la escuela primaria” (E3) y se destaca que ciertas “reflexiones surgen a partir de (...) de la escritura de la biografía escolar entre otras cosas. Porque uno no reflexiona en otro momento que no sea ese, el de la biografía escolar” (E5).

Otro de los contenidos principales de este espacio curricular concierne al abordaje de marcos de análisis de las instituciones educativas y el acercamiento a escuelas del nivel para realizar la práctica de inserción. Esta aproximación se realiza desde un enfoque que pondera la *dimensión material* de las instituciones; ayuda al acercamiento institucional y focaliza en “el contexto, dónde estaba [la escuela], la infraestructura (...), cómo estaba compuesta, cuántos salones tenía (...)” (E4) o “el comedor, el barrio, los negocios que la rodeaban” (E4). De este modo, interesa, según una de las docentes entrevistadas, observar “qué transmitían las paredes del patio, los juegos, lo que estaba

instalado en las escuelas, las galerías, qué nos decían” (EDR). Es interesante destacar que el curriculum no prescribe para el TPI el abordaje de marcos de análisis de las instituciones porque éste es, principalmente, objeto del *seminario* del Taller de Práctica III. El énfasis en este contenido tal vez sea un resabio del anterior DC donde los objetos de cada Taller de Práctica eran definidos de manera institucional.

Si bien la experiencia de práctica de observación es pensada como una instancia que acerca al futuro espacio/tareas de trabajo, se evidencia cierta tensión entre el conocer la escuela como estudiante (en tanto la observación se realiza en escuelas de la localidad de origen y habitualmente se va a las propias) y la posibilidad de *leer* desde otra perspectiva lo observado. De este modo, entre los estudiantes entrevistados hay quienes manifiestan haber observado cambios y modificaciones desde esta nueva posición y quienes no. Sobre la primera posición, se expresa que “(...) cuando fui a observar, ya conocía la maestra, los porteros, ya sabía cuándo salían, cuando entraban” (E2); por el contrario, y en relación a la segunda postura, otros expresan que “a mí me pasó de ver la institución educativa desde otro lado” (E5) o “a mí me tocó la escuela de mi pueblo (...). Fue como volver a mi infancia, estar en mi lugar... Pero desde otra postura ya” (E5). Tal vez esto se relacione con que el lugar en que se ubica al futuro profesor y las tareas asignadas no exceden, en la mayoría de los casos, la observación no participante y la información a la que pueden acceder desde esta posición es escasa. Asimismo, esta observación se limita al tránsito por los espacios comunes de la escuela elegida dado que “solamente podíamos estar en el patio o en las zonas que nos permitieran, pero no podíamos tener ni acceso al aula ni a la biblioteca, ni tener contacto (...)” (E3). Algunos de los entrevistados sostienen que este acercamiento inicial era insuficiente porque “yo estudiaba con ganas de dar clases, yo tenía más ganas de acercarme a hablar con una docente o los alumnos que de estar ahí sentada mirando” (E3), una demanda recurrente en el CFPP.

Por su parte, la observación se encuentra orientada por una *guía de observación* que era entregada por las docentes a cargo. Si bien esta podría organizar la aproximación para quienes están en los inicios del proceso formativo y no tienen *entrenada la mirada*, en palabras de los estudiantes limitaba lo que se tenía que observar porque “estar con la guía es estar pensando todo el tiempo *tengo que llenar esto*” (E1). Los estudiantes

expresan que en esta instancia registraban todo aquello que concernía a “(...) la vida institucional. Los horarios de entrada, de salida, los rituales, los cambios de hora, las horas especiales (...), mirar si los chicos llegaban a la escuela solos, acompañados (...)” (E3). En relación a la duración de la inserción, el tiempo de estadía en las escuelas oscila entre una y dos semanas. Si bien es un tiempo contemplado para la inserción por el curriculum prescripto (32 horas cátedra), los estudiantes expresan que “(...) en la primera semana ya registras todo (...). Miras cómo están pintadas las paredes, cómo llegan, cómo se van, qué distancia (...). Todos los mínimos detalles que vos puedas” (E2) o que “estuvimos observando tres días y los otros días estuvimos sentados en un banco toda la mañana para que nos firmaran la asistencia” (E2). Según los estudiantes, el tiempo de inserción es excesivo en relación con las exigencias de la instancia de aproximación y los registros a realizar. Respecto al trabajo de inserción en las instituciones educativas, otra de las docentes entrevistadas manifiesta que, desde su perspectiva, a esta instancia “le faltaba cierta rigurosidad, deconstruirla a partir del acercamiento a ciertas... Textos, autores, y (...) estrategias del campo de la investigación educativa” (EDI).

Por otro lado, el acercamiento a las escuelas es referenciado como un conocimiento central, el *saber práctico* o de la *experiencia*, pero éste se redefine en relación al *conocimiento teórico* (o está subordinado a éste), que pareciera preponderar en el TPI. De este modo, la inserción institucional importa en tanto permite obtener *orientaciones prácticas* sobre el saber formal. Los estudiantes entrevistados manifiestan que:

Vos tenías que unir la observación. Es así, vos venías, leías los autores acá, los dejabas en tu casa, después ibas a la observación, después tenías que llegar a tu casa y unir la observación con los autores. Y yo veo eso también, no se conectan las prácticas pedagógicas con el instituto. (E2)

En consonancia con la anterior afirmación, también se expresa que la experiencia de práctica era retomada en el trabajo del TPI porque hacían:

(...) Un análisis de lo que... Ponían la teoría, que eran los autores que habíamos dado, con el análisis, o sea, hacemos un análisis de lo observado. (...) También se hacía (...) como si fuera una comparación, entre lo que decía la teoría, si se cumplía cuando ellas después iban a observar. (EDR)

Se observa nuevamente cierta escisión entre el *conocimiento práctico* y el *conocimiento formal* en tanto, y según palabras de los entrevistados, “te llenan de autores, vos tenés que leer, debatimos en clases y después recién a observar. Sería bueno observar y después hacer un debate. (...) Entonces ahí podés articularlo” (E2). Frente a la pregunta de qué significaba para los entrevistados trabajar con autores, los estudiantes manifestaron que implicaba “tener otra mirada, discutir con *ese* otro” (E5), “reconocer otra postura” (E5), “aprender a posicionarte en base a algo” (E5), “tener otra lectura, no es lo que yo pienso... Eso fue lo que primer año a mí me abrió. Decir, tener otra lectura, otros autores” (E5). Como expresamos, el TPI pondera el *conocimiento formal* que está relacionado, especialmente, con el proceso de *alfabetización académica*: no solo se trata de *leer textos* sino de acercarse a esos textos desde la lógica de ciertos campos disciplinares, desde ciertos procesos como la *argumentación* y así lo destacan también los entrevistados al sostener que “lo importante que era posicionarte desde un autor para dar fundamento a lo que estás diciendo... Porque necesitas sustento a la hora de hablar” (E5) o que “me costaba un montón la introducción y siempre decía *no puede ser que no, que no me salga nada*, pero porque claro, yo nunca me había manejado con autores” (E5).

Por otro lado, podemos emprender el análisis del TPI luego del Concurso para reflexionar, entre otros aspectos, sobre cómo se configura este espacio con el cambio de docente, qué condiciones se mantienen y cuáles son modificadas. Según la EDI, el año 2019 “(...) fue el primer año donde yo me pude, después de la toma de posesión, me pude hacer cargo plenamente de este espacio y un poco reconstruirlo (...) como un espacio en el cual me reconozca” (EDI). El ingreso como docente del espacio, un espacio que ya no es más compartido y que respeta lo indicado por el curriculum prescripto en término de competencias, permitió tener mayor autonomía en la configuración del TPI. Este proceso, estuvo mediado por el Concurso que habilitó una instancia de reflexión, “(...) una instancia de cierta formación, obvio, y de demora, de decir qué deseaba para ese espacio. Porque muchas de las cosas que yo venía haciendo tenían que ver con lo que ya estaba dado” (EDI). En este sentido, el TPI es pensado como un *ensayo* permanente (EDI) que es continuamente *reajustado* y que toma como eje central, según la docente entrevistada, aquel que indica el curriculum prescripto, a saber, *Hacer docencia hoy: la construcción subjetiva y social del trabajo docente*,

porque es *pertinente e interesante*, un objeto “(...) complejo, como caleidoscópico, tiene muchas formas y aristas desde las cuales mirarlo, estudiarlo, analizarlo y pensarlo” (EDI).

En términos concretos, el trabajo al interior del TPI se caracteriza en este nuevo momento, y según los estudiantes entrevistados, por ser un espacio de acompañamiento. Se expresa que “a mí me pareció importante la confianza que brinda el profesor que está a cargo de un Taller” (E6) y que “(...) ya llegues y no te pongan un uno de entrada, sino que te den la posibilidad de volver a completar, y esforzarte por un nuevo parcial, eso es muchísimo” (E6) porque habilita la “reflexión, reflexión en lo que vos vas haciendo y cómo vas aprendiendo de tus propios errores” (E6). Al mismo tiempo, sintetizan la propuesta a partir de afirmar que se trabaja “de a dos o de manera individual, o sea en filas” (E1) y que “(...) llegamos a clases, trabajamos la teoría, qué no entendimos, de los autores, qué dice tal autor” (E1). La docente entrevistada menciona que el trabajo se adecua, entre otros aspectos, a las particularidades del grupo y que por este motivo:

(...) A veces empezamos con algunas lecturas en las cuales podemos pensar por qué hablamos de trayecto en los espacios de los Talleres de Práctica, qué implica tomar la formación como un trayecto. (...) Allí particularizamos en la biografía escolar, después vamos desde la biografía escolar, pensamos desde nuestros recuerdos, este trabajo genealógico de la memoria, por qué hablamos de la dimensión social y cultural del maestro (...). Y me gusta mucho en las clases iniciales anticiparles a las chicas y les estudiantes el itinerario. (EDI)

Acorde con este eje central mencionado, se definen:

Dos (...) núcleos en tanto jugué con la figura de núcleos y la figura de tramas. Entonces definí como dos núcleos transversales, dos núcleos teórico-metodológicos: por un lado, la lectura y la escritura, como trabajo de análisis en torno a las prácticas docentes, pensar ahí la escritura como modo de producción de conocimiento, el trabajo con borradores, con versiones de lo escrito, y ahí también ir tramando la idea de Taller. (...) Pensar, también, cuando decimos el *registro de escritura*, bueno, el registro de escritura de la biografía escolar, que tiene un formato particular. (...) Observar las prácticas, por lo menos en lo que a mí me parece, tiene un registro de escritura muy singular (...). Y el segundo núcleo sería como un acercamiento a un ensayo etnográfico me gusta decir,

o al menos como pispear un poquito de qué se trata la etnografía como metodología de investigación, como modo de acercamiento a las prácticas, el trabajo de campo, la observación participante, el registro etnográfico... Desde allí la construcción de la mirada que atiende a una dimensión material y simbólica de la vida cotidiana escolar, por decirlo así a grandes rasgos. Y después los dos ejes o las dos tramas que yo tomé como contenidos más teóricos son, la primera, las *prácticas como construcciones subjetivas* y la segunda, *son las prácticas como construcciones sociales*. Pero las pienso como dos tramas, no es que trabajo un eje primero y otro después. Intenté romper con esa secuencia como más lineal, más gradual, e ir jugando. (EDI)

Los contenidos propuestos son acordes a lo planteado por el curriculum prescrito y el foco ya no está puesto exclusivamente en la experiencia de observación o la escritura de la biografía escolar, sino en entender esas dos instancias en el marco de un trabajo teórico complejo, de contextualización, de escritura como modo de producción de conocimiento, de un trabajo previo y posterior de acercamiento, de configuración de registros de escritura y observación. Podríamos inferir que emergen algunos contenidos que son propios de los Talleres de Práctica en general, del TPI en particular, a saber: la escritura, tanto de la biografía escolar como del registro de observación y de las prácticas, el acercamiento a herramientas de la investigación, en este caso en particular, a la etnografía, el trabajo de campo, la observación participante y la aproximación a la dimensión material y simbólica de la institución escolar, de la cotidianidad escolar desde una lógica que no es lineal, sino recurrente, dialéctica, de reciprocidad. En relación a esto último, se manifiesta que interesa focalizar en:

(...) Qué implica pensar la escuela como institución y qué implica pensar allí la posición de quien enseña, de quien está a cargo de la enseñanza como una posición institucional. Porque por momentos sentía que en planteos anteriores había una posición muy reduccionista: *bueno, el docente está en el aula, enseña, planifica, arma actividades y responde a demandas*. Y pensar el trabajo docente, no la docente o el docente, sino el trabajo docente, como un trabajo, un trabajo que en términos de Dubet tiene prescripciones, tiene normativas, pero también intersticios para recrear (...). (EDI)

El anterior planteo está en consonancia con lo manifestado por los estudiantes entrevistados quienes expresan que “me parece que es una de las materias más

importantes de la carrera, porque se trabaja sobre la institución en sí, eh, sobre el docente en sí, no como una particularidad” (E6).

En relación con esto último, la observación en la escuela asociada es pensada, en primer lugar, como una tarea institucional e interinstitucional de configuración de acuerdos de trabajo, como un trabajo artesanal, de contacto con las escuelas a las que los estudiantes asisten y que demanda “un marco institucional de una escuela y otra para poder acompañar la inserción” (EDI). Es preciso, según la docente entrevistada, resignificar ese vínculo, ser cuidadoso con los espacios y los actores institucionales para comenzar a resquebrajar “(...) esa sospecha o este enigma de qué se hace con las observaciones en el instituto” porque muchas veces las “maestras que están en las escuelas se sienten como observadas, un poco invadidas” (EDI). En términos generales, se resignifica el modo en que se piensa a la escuela: ya no es entendida como el espacio de *aplicación* o como un *lugar de paso*, y se comienza a pensar en la escuela como espacio de construcción de conocimiento pedagógico, se la concibe “en su potencia, en lo que tienen y lo que tienen por delante para recorrer y en los procesos que se van dando” (EDI). Asimismo, la docente entrevistada expresa que “hay que pensar en las condiciones para que una experiencia sea posible. (...) Si tengo que estar viajando tres horas para llegar a la escuela, la verdad va a ser más un peso que una experiencia posible” (EDI).

De la misma forma, no se concibe el acercamiento institucional o la experiencia de práctica únicamente como el momento de inserción. Por el contrario, se proyectan y piensan “muchos ejercicios anteriores a esa instancia o estaba en la escuela, o tránsito por la escuela” (EDI) y:

(...) Tenemos todo un trabajo previo de lectura, de producción escrita a partir de trabajos prácticos. Armamos un cronograma, con algunas fechas importantes, más o menos una semana, diez días, de una observación institucional más amplia y después la invitación a que si las condiciones institucionales lo permite[n], (...) puedan visitar algún espacio áulico, algún espacio pedagógico más amplio, la biblioteca, el desarrollo de alguna actividad transversal interdisciplinaria. (EDI)

En consecuencia, “primero (...) hay un momento de reconstrucción territorial o al menos de reconocer algunas escuelas que a las estudiantes y a los estudiantes les

motiva” (EDI). El momento de inserción se proyecta desde “la etnografía como una descripción detallada, precisa, lenta y no como aquello donde voy a valorar, donde voy a decir si lo hacen bien o mal” (EDI) y, como expresamos, desde una lectura que contemple tanto la dimensión material como simbólica de la cotidianidad. El trabajo solicitado es definido por una de las estudiantes entrevistadas cuando expresa que “teníamos que detallar el horario, fecha, lo observado en forma descriptiva y una interpretación de los autores sin juicio de valor” (E7), un modo de abordaje coherente con el enfoque de investigación asumido y que implica, entre otros puntos, la enseñanza del registro de observación desde esta lógica. El acercamiento pone en tensión la configuración del trabajo docente como *profesión* y la singularidad de la vida de cada escuela. Sobre esto último, son los mismos estudiantes entrevistados quienes reconocen que “en el momento de definir el docente o la escuela no se puede generalizar. Porque las escuelas son todas distintas” (E6) y que el foco está puesto en muchos otros aspectos más allá de individualizar en un docente. En esta línea se expresa la docente entrevistada:

Nos encontramos con que las escuelas de Coronda no funcionan todas igual, con que tenemos escuelas de primera, de segunda, de tercera, de cuarta. Nos encontramos con que hay maestras que están en las escuelas urbanas y también en escuelas de zonas rurales y trabajan distinto. Nos encontramos con que la dinámica organizacional y pedagógica de una escuela a otra es particular. (EDI)

La experiencia de observación es bien valorada por los estudiantes entrevistados porque “te acerca mucho más a lo que algún día vamos a lograr ser, te acerca a la institución, a las reglas, a todo lo que eso conlleva” (E6). Asimismo, se la reconoce como significativa porque “no es lo mismo venir y aprender contenido que uno va a dar a ya acercarte al salón, ir viendo cómo uno se ve presentando delante de los alumnos” (E6). Sobre este punto hay que reconocer que la observación asumida en el TPI es participante y que les permite a los estudiantes mayor implicancia en la tarea, incluso los habilita a recorrer otros espacios, como se menciona en otra de las afirmaciones realizadas por la docente y que ya fue anticipada. También, permite ver *con otros ojos* aquello que para los estudiantes era habitual o “capaz [que] hay cosas que nos parecen re normales, como la bandera, y no son re normales. O sea, hubo un tiempo en que no existieron... Cuestionar eso” (E6). Se destaca el lugar del docente en el

acompañamiento en este proceso de acercamiento institucional y se sostiene que “cuando entras a observar [estás] llena de miedos y te vas encontrando con diferentes cosas que (...) ya hablaste con tu profesora” (E6); afirmación que destaca, tal como menciona la docente entrevistada, que el trabajo de aproximación es también un arduo trabajo previo.

En esta línea, y como expresamos, la experiencia de *práctica* no queda subsumida únicamente al momento de inserción institucional como suele suceder al interior de los Talleres de Práctica. Este posicionamiento redefine la lógica del taller y permite superar en parte cierta escisión reconocida entre el *conocimiento teórico y práctico*. Los aportes teóricos trabajados permiten resignificar la instancia de observación, les otorgan a los estudiantes herramientas para resignificar los conceptos y categorías abordados. Al respecto, y sobre su inserción a la institución educativa, una de las estudiantes expresa que pudo acercarse a lo “que decía Freire sobre la profesionalización y todo lo que acarrea la tarea docente, va más allá de enseñar” (E7). Es posible en este espacio “acercar al autor a nuestra experiencia, a lo que vamos observando. Y también lo que creemos que ese autor nos está diciendo” (E6) y son sobrados los ejemplos a lo largo de las entrevistas sobre la articulación realizada. Hay quienes destacan a ciertos autores como “Masschelein y Simons... En la polis griega, la noción de escuela era tiempo libre. Entonces ellos hablan de recuperar la escuela y que sea tiempo libre” (E7) u otros que expresan que:

Yo destacué a Antelo porque él habla de la asistencia que el docente hace en los niños. Que se dice que los chicos a la escuela van a comer y no a aprender. Entonces él dice que el asistir a los chicos, en los niños en sus problemáticas, también es enseñarle. (E7)

Estos conceptos teóricos les permiten a los estudiantes resignificar su propio recorrido o trayecto, tal como indica el curriculum prescrito, y ésta tal vez sea una de las intencionalidades más claras del Trayecto de Práctica. La docente entrevistada da como ejemplo lo que sucede con uno de los trabajos mencionados:

Esta dimensión subjetiva que vamos construyendo (...) las encontró en un sacudón muy fuerte con sus propias biografías escolares. (...) Al inicio, a aquellas docentes a quienes más reconocían eran aquellas que se asemejaban a su madre. Que las quería, que las trataba amorosamente. Y ahora descubren que *opa, qué pasó, yo no me quiero*

pensar desde ese lugar. Porque pensarme desde ese lugar política, éticamente y profesionalmente puede tener muchas trampas. (EDI)

Son las mismas estudiantes quienes destacan lo expresado por la docente. En sus propias palabras:

A partir de la tercera carta de Freire [entendí] cómo deben tratar a las maestras. (...) Sé que hay que tenerles respeto, obviamente, pero veo que mucha gente lo tiene como algo inferior. (...) Lo que me llamó la atención lo de que decían que la tenían como condición de tía, que acá por lo general le dicen mamá, y que está mal. (E6)

Es claro que hay una clara referencia a autores y sus planteos conceptuales y esto puede deberse a la cercanía de los estudiantes con éstos por el momento en que se realizaron las entrevistas (justo cuando cursaban el TPI). No obstante, inferimos que podría deberse también al trabajo al interior de este espacio, un trabajo específico del Taller de Práctica en general, del TPI en particular. Al respecto, la docente entrevistada menciona que:

El Taller tiene el desafío de que en realidad los registros de escritura no son un informe de los textos, es un registro de escritura reflexivo, donde con los textos y juntos a los autores y sus posiciones vamos como adoptando aquellas posiciones personales con las que me identifico, voy como tomando posición. Voy, empiezo a argumentar, empiezo a encontrarme con algunos modos de mirar, con algunos análisis en que puedo reconocermé, me identifico, discuto las experiencias de mi biografía escolar. (EDI)

Más allá de que se ubica en un nuevo lugar al *conocimiento práctico* y se resignifica la relación entre saber experiencial y formal, éste último tiene preponderancia en el trabajo y es una situación esperable en tanto, como expresa el curriculum prescripto, este TPI es inaugural en la formación inicial. Así, los estudiantes expresan que “todo se basa mucho más en teoría que práctica, capaz que ahora porque después vamos a ir a observar a las escuelas, entonces capaz que primero tenemos que basarnos en la teoría para después ir a observar” (E1). En consonancia, recordemos, tal como expresa EDI, que la estructura de las carreras de profesorado (y de cualquier carrera posterior) dista de su recorrido por la escuela secundaria entonces es preciso “compartirles, fundamentar, argumentar por qué pensé el Taller en este sentido” (EDI). Este conocimiento teórico no está asociado únicamente a la lectura de autores, como

expresamos con anterioridad, sino a un conocimiento más bien relacionado con la alfabetización académica (que también, podríamos afirmar, es conocimiento formal) y la pregunta central es cómo se enseña el trabajo intelectual, “(...) ¿cómo recuperamos a los autores, ¿cómo trabajamos desde los y las autoras? ¿Qué producimos con eso que leemos?” (EDI).

8.1.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales

- El TPI es entendido como un momento inaugural en la formación docente, no sólo por estar ubicado en primer año de la carrera, sino por los contenidos que allí se abordan y el contacto incipiente con las instituciones asociadas. En este sentido, el TPI acerca, según entrevistados, al trabajo futuro, a las tareas de la profesión, ayuda a rectificar o ratificar la elección de la carrera, entre otros aspectos.
- Más allá de lo que prescribe el curriculum, el TPI adquiere matices diferentes según cuáles sean los docentes o el docente a cargo. Antes del Concurso, se observa una escisión entre el saber teórico (adjudicado a la docente generalista) y el saber práctico (en manos, según palabras de los estudiantes, de la docente especialista). Éste último es fuertemente valorado por acercarse a las características y condiciones del nivel primario. No podemos inferir cuál es el motivo de esta aparente división (en otros Talleres con pareja pedagógica no es reconocido como evidente, aunque sí mencionado como algo destacable). El Concurso se presenta como momento hito, no solo porque readecua el espacio a lo expresado por el curriculum prescripto en términos de competencias, sino porque permite realizar una pausa para proyectar la configuración del espacio.
- Antes del Concurso, los contenidos que se presentan como principales se corresponden con la escritura de la biografía escolar y el acercamiento a marcos de análisis de las instituciones educativas (y la consecuente inserción). En relación al primero, se focaliza en identificar docentes memorables y prácticas que los estudiantes buscarían, una vez recibidos, reproducir o por el contrario modificar, en pensar la configuración de la identidad docente a partir de lo que se *quiere hacer* o *no*. En el segundo caso, se presenta una concepción más bien *aplicacionista* en el acercamiento a las escuelas asociadas. La valoración de esta práctica oscila entre reconocerla como importante por los cambios que pueden observarse desde el nuevo lugar asumido en la

formación en las escuelas y quienes manifiestan no reconocer ningún cambio aparente desde que eran estudiantes de esas mismas instituciones. La observación de la vida escolar es un momento esperado por los estudiantes y focaliza, especialmente, en la dimensión material de la institución educativa.

- Luego del Concurso, el TPI se reconfigura según los contenidos del curriculum prescrito. Se reconocen algunos contenidos/conocimientos propios del Trayecto de Práctica en general, del TPI en particular: la escritura, de registros particulares, como la biografía o el registro de observación institucional y el acercamiento a herramientas de la investigación, la etnografía, el trabajo de campo, la observación participante y la aproximación a la dimensión material y simbólica de la institución escolar. La observación institucional no se limita a la inserción concreta en las instituciones, sino que se destaca un trabajo previo y posterior de lectura y análisis que centra la mirada en la dimensión material y simbólica de la vida escolar. En consonancia, el conocimiento práctico no se restringe exclusivamente a la inserción escolar y el conocimiento formal permite resignificar lo observado, es reconocido como preponderante en la formación, aunque el conocimiento práctico no queda subsumido a éste, sino que es reinterpretado.

- En ambos casos, el conocimiento formal o teórico está relacionado con el trabajo y la lectura de los autores y sus marcos conceptuales y con el acercamiento a la alfabetización académica: no solo se trata de *leer*, sino de hacerlo en clave académica, con la lógica de los campos disciplinares. Por su parte, la experiencia de inserción en las escuelas es esperado como momento clave en el trayecto del TPI en tanto acerca, como expresamos, a los requerimientos de la profesión y el acercamiento a estos saberes prácticos fuertemente esperados. La implicancia o no de los estudiantes en las actividades escolares condiciona la experiencia de observación.

8.2. Sobre el Taller de Práctica II

El Taller de Práctica II (en adelante, TPII) se presenta en el DC como el espacio que corresponde al segundo año del CFPP del Profesorado de Educación Primaria. Se espera que en esta instancia los estudiantes:

Comiencen a asumir el trabajo pedagógico como una práctica socio-política, fundamentada, rigurosa y comprometida individual y socialmente, en el que el trabajo áulico como espacio privilegiado para el desarrollo de la enseñanza, adquiera un lugar primordial, aunque no único, en una formación inicial que los habilita para ese desempeño. (Decreto N° 528, 2009, p. 45).

Asimismo, se indica en el curriculum prescripto la inserción de los estudiantes (64 horas cátedra) en espacios denominados *socio-comunitarios* así como también en *instituciones educativas* para comprender el quehacer socioeducativo y se explicita que se espera que se recuperen los instrumentos abordados en el TPI para la sistematización y comunicación de las experiencias. Por otro lado, se señalan en el DC como agrupaciones de contenidos a desarrollar los que corresponden al *desafío del trabajo docente: la atención a la heterogeneidad e instrumentos de lectura y análisis de las prácticas*, siendo el eje de trabajo el que corresponde a *múltiples sujetos y prácticas*.

Por último, se incorpora el abordaje de un seminario, a saber, *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje*, que debe desarrollarse dentro de la carga horaria que corresponde al TPII con una duración de 24 horas cátedra. Tiene como intención que los estudiantes se acerquen a los procesos y dinámicas grupales dentro de los escenarios socio-comunitarios y el aula. Se expresa, además, que los principales ejes de trabajo corresponden a *aportes teóricos a la comprensión de los procesos grupales, los grupos educativos y dimensión técnica*.

8.2.1. Trazos de referencia

En este punto y en el siguiente nos dedicaremos al análisis del TPII del Profesorado de Educación Primaria. Para ello, recurriremos a la información recolectada a través de cuestionarios iniciales y de entrevistas grupales a estudiantes cursantes de los Talleres de Práctica desde primer a cuarto año, a estudiantes egresados y a la docente del TPII. Más específicamente, dicha información fue reunida a partir de:

- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica II (C2).
- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (C4).
- Cuestionarios a estudiantes egresados (CE).
- Entrevista N° 1: estudiante cursante del Taller de Práctica II y estudiante cursante del Taller de Práctica I (E1).
- Entrevista N° 2: estudiantes cursantes del Taller de Práctica III y una estudiante cursante del Taller de Práctica II (E2).
- Entrevista N° 3: estudiante egresada y adscripta al Taller de Práctica IV (E3).
- Entrevista N° 4: estudiantes cursantes Taller de Práctica II (E4).
- Entrevista N° 5: estudiantes cursantes Taller de Práctica IV (E5).
- Entrevista a docente a cargo del Taller de Práctica II (EDII).

Es preciso mencionar que solo las entrevistas N° 1, N° 4 (estudiantes) y N° 8 (que refiere a la docente) se corresponden y pueden ser leídas de manera sincrónica sobre el objeto de estudio. El resto de las entrevistas realizadas atañen a estudiantes que cursaron el TPII en otro año y, por lo tanto, en otras condiciones y con otros docentes.

Decidimos interpretar la información recolectada desde diferentes ejes, a saber: *propuesta metodológica del taller, contenidos y su abordaje didáctico, práctica de observación*, tipos de conocimientos y sus características: *conocimiento práctico y conocimiento teórico, relación teoría y práctica y conocimiento didáctico del contenido*. Para ello, fundamentaremos el análisis desde las categorías teóricas explicitadas en el marco teórico y el material empírico reunido a partir de los instrumentos de recolección de la información.

8.2.2. Análisis de la información empírica reunida

En primer lugar, todos los estudiantes encuestados que se encuentran realizando al 2019 el TPII coinciden en que *probablemente y definitivamente* es una *instancia de aprendizaje e interesante*. Los motivos son varios, pero acuerdan en que es un espacio que acerca al trabajo docente mediante la realización de las observaciones y ayuda a reflexionar sobre la profesión. Algunos enunciados como “nos encontramos con la tarea docente en práctica, en especial a la hora de las observaciones” (C2-2) o “nos aporta la experiencia necesaria para la profesión” (C2-3) reafirman lo inferido. Además, se

sostiene en ciertos casos que la experiencia de observación permite *ver* los contenidos abordados en el Taller.

Según los cuestionarios realizados a estudiantes de cuarto año (C4) y estudiantes egresadas (CE), el TPII les permitió acercarse, entre otros, a contenidos como “manejo de grupo, tipo de instituciones” (CE-1), “cómo trabajar con contextos variados” (CE-3) “sobre la actividad institucional y su funcionamiento” (CE4), “planificación” (C4-1), “enseñanza y aprendizaje como proceso constructivo” (CE-5 y 6).

Por otro lado, y a partir de lo inferido en las entrevistas, podemos afirmar que la propuesta metodológica del TPII se define como una propuesta de trabajo grupal y de debate. Se expresa en reiteradas oportunidades que “(...) estamos trabajando mucho en grupos, ya de por sí llegamos y nos ubicamos para trabajar en grupos (...)” (E1) o que se caracteriza por proponer “(...) actividades en semicírculo, más participación”, “debatir” e “intercambio de opiniones” (E5). Este trabajo de intercambio busca identificar:

Las ideas principales de los textos y autores y qué pensamos nosotras en relación a eso, si tenemos alguna crítica o algo, y tratar de formar (...) un contenido del trabajo del autor como resumen (...) para después poder compartir. (E1)

Al respecto, la docente entrevistada⁵⁶ manifiesta que “(...) yo expongo mucho, pero voy preguntando, como decíamos antes, recuperando esas experiencias y preguntándoles a ellas” (EDII). Destaca, tal como lo hacen los estudiantes, el trabajo en grupo, la puesta en común, el debate y el trabajo colectivo y colaborativo. Asimismo, se recuperan las experiencias de los estudiantes y su trayectoria, así como también la anterior experiencia del TPI y otras áreas.

Los contenidos específicos de TPII coinciden, en parte, con lo propuesto por el DC para el profesorado. Especialmente, lo que corresponde al *ámbito de las prácticas educativas y las distintas experiencias socio-comunitarias e institucionales*, tal como se observa en las afirmaciones de los estudiantes que expresan que se abordó la “educación formal y no formal” (E2). Además, podríamos inferir que el eje que corresponde a los

⁵⁶ Actualmente a cargo del TPII. Las entrevistas a estudiantes N° 1 y N° 4 corresponden al cursado con esta docente. En los demás casos, las referencias corresponden a otros profesores.

instrumentos de lectura y análisis de la práctica es de gran importancia y esto se evidencia en la propuesta de clases según se expresa en las entrevistas.

En relación a lo señalado anteriormente, los estudiantes explicitan también que abordaron como contenidos principales “(...) la triada didáctica y se centró mucho en el profesor” (E1). La docente entrevistada sintetiza los contenidos e indica que se concentran en “las observaciones áulicas (...), en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las dinámicas grupales, para poder trabajar el Seminario⁵⁷ que queda inconcluso, las formas básicas de enseñar” (EDII). La estudiante egresada afirma, por su parte, que se plantearon como contenidos propios del taller lo referente a las *inteligencias múltiples* (E3) y esto último solo es aportado por esta entrevistada. Por este motivo, podemos inferir que este tema fue abordado de manera excepcional en el año en que la entrevistada lo cursó y con una docente que no continúa a cargo del espacio (y que no corresponde a EDII).

Ninguno de los estudiantes entrevistados reconoce como contenido específico del Taller el que corresponde al *Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje*. No tenemos suficientes elementos para aseverar por qué sucede esto, si es que no se abordó como tal o es que no fue significativo para la formación, incluso cuando se especifique en el curriculum prescripto el desarrollo de este seminario. Algunas de las afirmaciones de la docente actual nos dejan entrever posibles motivos que podrían explicar su ausencia en las entrevistas: señala que no llegó a abordar el seminario por cuestiones de tiempo e imprevistos, pero que deberían destinársele seis clases. No obstante, “lo incluimos como una de las categorías a abordar” (EDII) en el material bibliográfico. Una de las dificultades más importantes que la docente encuentra para implementar dicho seminario remite a que “lleva tiempo investigar (...), enseñarles a ellas el tema del seminario, cómo trabajar en seminario, que investiguen” (EDII).

Por otro lado, la observación es también un contenido propio del TPII tanto en lo prescripto como en el curriculum real. Al respecto, los estudiantes entrevistados destacan que se abordó en el TPII “(...) cuál es la diferencia que existe entre el observar

⁵⁷ Corresponde al *Seminario de lo grupal y los grupos en el aprendizaje* propuesto por el DC.

y el ver, o sea, qué significa observar” (E1) y esto es reconocido como un aspecto relevante del espacio curricular.

Esta práctica está organizada en dos momentos: por un lado, la observación de *instituciones socio-comunitarias* y, por el otro, de *instituciones educativas*. La primera se desarrolla en tres observaciones y corresponde a ámbitos de educación no formal (talleres, clubes, entre otros) según la docente entrevistada. La categoría de *educación no formal* fue revisada al interior del trabajo en el TPII y en su lugar se refieren a *educación permanente*. Por su parte, el tiempo de observación en instituciones educativas oscila entre una y dos semanas y el objeto es el *aula*. Sobre la extensión del período de observación los estudiantes expresan que las condiciones de asistencia son excesivas y “(...) hay veces que no pasa nada y hay veces que sí pasan cosas interesantes” o que “estar todo el tiempo anotando, anotando, siempre, casi siempre era lo mismo” (E2); no obstante, es el DC el que indica 64 horas cátedra de cumplimiento en instituciones asociadas. Tanto en una experiencia como en otra, los estudiantes deciden a qué espacios concurrir y se trata, según lo expresa la docente entrevistada, de que asistan a “una escuela diferente a lo que ya habían observado en el primer taller” (EDII).

Sin embargo, los estudiantes entrevistados no reconocen en las entrevistas la práctica de observación en experiencias socio-comunitarias y el foco de atención está en la observación en instituciones educativas. No sucede lo mismo con la docente entrevistada que se remite a ambas experiencias al interior del TPII. Independientemente de la experiencia, la observación queda definida como *participante*, tal como expresan los estudiantes entrevistados y sobre este aspecto es preciso realizar dos apreciaciones. En primer lugar, que es reconocida como una experiencia significativa por los estudiantes porque “(...) ya entramos al aula”, “(...) el segundo año fue un contacto con los chicos” (E2) y “(...) estuvimos más con los alumnos, cómo se daban las clases” (E4). Por otro lado, es preciso destacar que, al definirse como participativa, las actividades que realizan los estudiantes al interior de las instituciones donde observan no dependen tanto de los lineamientos del instituto sino, por el contrario, de la disposición del docente a observar.

Así, las actividades varían entre *completar el registro de asistencia, colaborar con los estudiantes, responder dudas* (E2) o *darles alguna actividad* (E5). La docente entrevistada manifiesta que no acuerda con que los estudiantes participen de *completar el registro de asistencia* y sí, por ejemplo, afirma que “yo les hice participar de los actos” o de las “plenarias” (EDII) en la medida de lo posible. En relación a las actividades de observación, los estudiantes entrevistados aseveran que “(...) no podés correr con la suerte de si te toca una maestra buena o no” (E2). Las experiencias de los estudiantes y, en consecuencia, los conocimientos que construyen, son disímiles en todos los casos, aunque esta es una situación de difícil control por parte de la docente.

Asimismo, se realizan entrevistas que complementan la información recabada en esta experiencia. Específicamente en relación a la observación, en algunos casos (E3) se trabajó a partir de una guía definida “(...) que era elaborada por la docente (...) la fuimos analizando para ver cómo observar” a partir también de “(...) otro texto que analizábamos los diferentes modos de tomar registro”. Así, algunos estudiantes entrevistados afirman que “yo me acuerdo que anotaba... trabaja con fotocopia, sí, trabaja con fotocopia, utiliza el pizarrón” (E5). En otros casos no hay una guía estrictamente delimitada y los estudiantes manifiestan que la profesora actual acompaña y expresa que “el trabajo de observación lo vamos a construir acá con lo que ustedes tienen” (E4). También que:

(...) Teníamos idea de qué teníamos que ir a hacer, pero no teníamos que contar *hay tanta cantidad de bancos y pasa esto*, como que no estaba la guía escrita entonces no tenés la presión de estar observando todo el tiempo. Yo por ejemplo no me aburrí. O sea, estuve los cinco días, anoté un montón. (E1)

En relación a esto último, la docente entrevistada manifiesta que se construye de manera colectiva “lo que tienen que observar y lo que tienen que llegar a preguntarle al entrevistado, lo hacemos en clases” (EDII). El foco de interés en la observación del TPII es, como expresan los estudiantes, “(...) la relación de la triada didáctica adentro del aula” (E1). Los dichos de la docente entrevistada coinciden con lo expresado por los estudiantes. Así, la mirada está puesta en:

El proceso de enseñanza y aprendizaje, las formas básicas de enseñar que utilizan, qué experiencias realizan, trabajamos desde una perspectiva constructivista (...) más que

nada el proceso de enseñanza aprendizaje, las dinámicas grupales y, bueno, ver desde qué lugar está el docente, cuál es la función docente, o el alumno, qué lugar tiene. (EDII)

Por su parte, estudiantes avanzados de la carrera afirman que al momento de cursar el TPII “(...) la mirada estaba más puesta en el docente, en cómo actúa el docente” y no en “lo que era el estudiante” o “en los niños” (E5). Sobre esto vuelven en la entrevista y afirman que “a mí lo que me pasa es que reflexiono y digo *por qué puse tanto la mirada en el docente cuando creo que lo más importante...* Porque uno va a actuar en función de (...) mis decisiones”. Focalizar en ese aspecto fue, como expresan, tanto indicación del TPII como un posicionamiento personal porque “cuesta dejar de mirar la figura del docente” (E5) y quedó definido, según algunas afirmaciones, como una acción de “reflexionar críticamente en sentido negativo a la figura del docente” (E5). Cabe aclarar que refieren a años anteriores de cursado del TPII, no al 2019.

La observación está fuertemente vinculada con el conocimiento práctico dado que es visualizada como experiencia que *acerca a los requerimientos de la profesión* porque “(...) ya entramos al aula” (E2) o “porque estuvimos más en contacto con la realidad a la que nos vamos a encontrar el día de mañana” (E4). Podemos inferir que esta experiencia es significativa para los estudiantes, aunque algunos duden de la extensión de la práctica de observación y las tareas a realizar.

Podemos hipotetizar, además, que algunos de los conocimientos prácticos que se vehiculizan según los entrevistados corresponden a la dimensión más burocrática del trabajo docente: la realización de *registros, tomar asistencia* (E2) y *recortar o pegar* (E3). Otros estudiantes reconocen que realizaron, como expresamos anteriormente, otras actividades que implicaron participación y que refieren a la práctica de enseñanza como *corregir, explicar* (E2), *responder dudas o dar una actividad* (E5). Estos incipientes acercamientos no son coincidentes en todos los casos y dependen, tal como se indicó, de la definición de las escuelas asociadas y los docentes conformadores. Asimismo, las observaciones les permiten a los estudiantes acercarse a “las relaciones que existen entre los chicos y los docentes, o entre los docentes mismos y los directivos” o aspectos que abordaron en materias especiales como las didácticas específicas (E1).

En menor medida, el conocimiento práctico podría relacionarse con el abordaje de “problemáticas, noticias, analizar noticias, periódicos” para poder “compararlas con situaciones de por ahí, si las vivieron en las prácticas” (EDII). Los estudiantes entrevistados coinciden con esta apreciación y expresan que:

La profesora que veo ahora [EDII] va mucho a la práctica y me parece súper interesante. (...) Y como que está bueno trabajar las dos cosas a la vez [teoría y práctica], le encontrás el sentido a por qué estás trabajando un Taller, por qué es un Taller eso y no una materia (E1).

Si bien el TPII tiene un fuerte componente práctico que se materializa, especialmente, en la práctica de observación, podemos hipotetizar que prevalece el conocimiento teórico por sobre éste. La docente entrevistada aclara que les indica, entre otras cosas, que “es importante citar, mencionar el texto que leyeron, el autor que leyeron”, que “describan teóricamente lo que dice la autora y después en base a la experiencia” (EDII). Como podrá observarse, el conocimiento erudito se configura desde la lectura de *autores y bibliografía*. El trabajo queda definido a partir de “sacar en cuenta las ideas principales de los textos y autores y qué pensamos nosotras en relación a eso, si tenemos alguna crítica o algo, y tratar de formar un contenido del trabajo del autor como un resumen” (E1). La docente expresa que les indica que “lean primero los textos, señalen las ideas principales después, recurran a las experiencias de sus prácticas para ver cómo lo pueden relacionar (...), hay que usar lenguaje académico” (EDII). De este modo, podemos aseverar que el conocimiento formal está fuertemente relacionado con un conocimiento académico y de alfabetización: cómo leer los textos, cómo trabajar con ellos, qué implica esta lectura en el nivel superior. En esta línea, los entrevistados interpelan el *conocimiento formal* (aunque esta demanda no es exclusiva del TPII) y se preguntan:

¿Qué significa fundamentar? ¿Por qué hay que fundamentar? Porque todos dicen *tenés que posicionarte de un autor para decir tal cosa...* Y vos decís por qué, si después cuando llegas allá, o sea, los padres no te vienen a preguntar *esto lo tenés pensado desde Vygotsky o desde Piaget...* (E1)

Por otro lado, este tipo de conocimiento está centrado, según expresa la docente entrevistada, en “las observaciones áulicas (...), en las propuestas de enseñanza y

aprendizaje, en las dinámicas grupales y en las planificaciones” (EDII). Otros contenidos teóricos que se abordan refieren a un texto que aparece como central, *Didáctica para profesores de a Pie*⁵⁸ que posee un capítulo sobre el aula y sus características.

La relación entre teoría y práctica, entre conocimiento académico y conocimiento experiencial, es de gran importancia al momento de pensar la formación inicial y es un emergente en las entrevistas realizadas. Si bien expresamos que pareciera que los saberes formales prevalecen en el abordaje al interior del TPII, esto no significa que los saberes prácticos ocupen un lugar secundario, sino que son el eje orientador del trabajo. Tal vez esto se deba a las características del espacio curricular y, principalmente, a las características de la práctica de observación.

En este sentido, los estudiantes destacan el trabajo realizado al interior del TPII y expresan la docente actual “(...) es más de la práctica, nos acompaña la lectura, hay una lectura dirigida y comprensiva” (E4) o que:

La profesora [EDII] nos trae distintas noticias (...) o cosas que pasan, siempre hablamos de cosas que están pasando y lo que se ve en la escuela. Te sentís un poco más cerca a la escuela que la teoría. Sentís que vas a entrar a trabajar en algún momento y tenés que saber que en la escuela pasa tal cosa. (E1)

Asimismo, se deja entrever en las entrevistas que la posibilidad de encontrar significativo el trabajo con el conocimiento teórico depende también de la naturaleza del material y del autor. Los estudiantes entrevistados manifiestan que “el Taller nos da la teoría y nos dice qué observar, que... Y después nos lleva a eso, nos lleva a ejemplos de la realidad, lo pudimos implementar en estas observaciones” (E4). Además, señalan, por ejemplo, a Brailovsky como un autor que “habla del aula y de todo lo que habíamos observado nosotras, de lo importante que era tener el salón ambientado para los chicos (...)” y de cómo “recién ahí encontré esa conexión con la teoría. Después lo otro, cuando lo lees después de observar, sí. Pero antes de observar” (E2). De este modo, puede inferirse que la teoría *cobra sentido* cuando puede ser resignificada desde la práctica y, principalmente, desde la experiencia de observación. En relación a esto

⁵⁸ Se refiere a un libro de la autora Liliana Sanjurjo (2008) editado por Homo Sapiens.

último, se cuestiona el lugar de la observación y hay expresiones que no podemos afirmar que refieran específicamente al TPII, pero que son significativas como “te llenan de autores, vos tenés que leer, debatimos en clases, y después recién a observar” (E2)⁵⁹.

Cabe la pregunta respecto a cuál es el papel de la teoría y la práctica en esta relación. Si bien la docente expresa que su interés está en que los estudiantes puedan *constatar* “e identificar lo que trabajamos en la teoría” (EDII) y le da un gran énfasis a los aportes bibliográficos, no expone que la práctica sea meramente aplicación de la teoría y procura, por el contrario, que exista cierta reflexión sobre lo observado que resignifique la acción. Tal es el caso de cuando propone como trabajo de coloquio “(...) pensar en una propuesta superadora, que ellas creyeran que podría ser mejor de lo que observaron (...)” (EDII). Asimismo, podemos inferir según los enunciados de la docente que se le otorga una gran importancia a la experiencia de práctica que consta de observaciones áulicas y en espacios no formales: se construye la guía de observación de manera colectiva, las preguntas de la entrevista y se comparten las experiencias. Esto no se ve obstruido, creemos, por el énfasis que la docente entrevistada les otorga a los aspectos teóricos y nos permite preguntarnos si no es algo propio de la formación inicial focalizar en aportes bibliográficos sin que esto vaya en detrimento de la articulación teoría y práctica.

En relación al CDC podemos realizar dos apreciaciones. Por un lado, que los estudiantes entrevistados reconocen la enseñanza del CDC como un tema de gran interés para la propia formación, no obstante, expresan que no acceden a este saber ni en los espacios específicos destinados para tal fin (como las didácticas específicas) ni en el TPII. No obstante, no relegan, al menos en parte, la responsabilidad de la falta de acercamiento al CDC en el TPII, sino que lo piensan como atribución de las didácticas específicas. Así, afirman en relación a algunos espacios correspondientes a las didácticas específicas que “hubiese sido más significativo que nos enseñaran a nosotros cómo hacer una secuencia didáctica” (E1) o que “todas nos dan teoría y nunca la parte didáctica (...), cómo enseñarle al chico eso que yo sé para que él aprenda” (E4).

⁵⁹ No es explícito que se refiera al TPII, pero sí se expresa en la entrevista cuando se está focalizando en el TPII y es coincidente con los enunciados anteriores. Por este motivo lo recuperamos.

Por otro lado, pareciera que el CDC se dirime en la construcción de la planificación que emerge como la gran preocupación en común y no abordado según lo expresado en las entrevistas. Los estudiantes demandan, entre otras cuestiones, abordar “cómo está conformada la planificación. Cómo se redacta, cómo se escribe, de qué manera, de qué modo, utilizando qué elementos” o “si se la redacta, así como se la va a dar... O si se redacta de una forma específica y después se la vuelca de otra manera, con otras palabras, más simples” (E4). Al respecto, la docente entrevistada menciona que se aborda la planificación desde la idea de que “no hay recetas para planificar” y en relación con las didácticas específicas y recuperando los aportes del espacio curricular *Didáctica General*. Menciona, además, que les indica que “hagan un bosquejo de lo que creerían que sería una planificación” (EDII). Podríamos inferir que la discrepancia entre lo afirmado por los estudiantes y la docente sobre si es trabajado y cómo se debe, en parte, a los momentos en que se realizaron las entrevistas, es decir, antes del fin del ciclo lectivo para los estudiantes, luego para la docente. También podría deberse a que, si bien a lo largo del desarrollo del TPII se abordan contenidos que corresponden a la problemática de la planificación, como la *triada didáctica* o lo referido a la enseñanza desde una *perspectiva constructivista*, éstos no son visualizados por los estudiantes como propios de la tarea de planificar. La demanda de los estudiantes al TPII gira sobre los aspectos formales de la construcción de la planificación, no obstante, afirmar esto último no significa desconocer la fuerte preocupación que manifiestan a lo largo de las entrevistas sobre cómo enseñar determinados temas (más allá del contenido de la materia) y que es un interrogante de gran interés para la propia formación según sus enunciados.

8.2.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales

- En la lectura de las entrevistas se visualizaron también algunos emergentes que, si bien no corresponden específicamente al campo del TPII o al tema que nos convoca directamente, son interesantes para continuar reflexionando. Algunas demandas que se expresan refieren a la necesidad de contar con *saberes* que les permitan a los estudiantes actuar una vez recibidos. Nos referimos a saberes de la profesión que no remiten al

conocimiento o a la dimensión epistemológica de la enseñanza, sino a aspectos burocráticos, por ejemplo, *cómo anotarse a la carrera docente*.

- Asimismo, se expresa, entre otras características del taller en general, que son espacios cuyos docentes son cambiantes y esto dificulta tanto el acompañamiento de los estudiantes como la tarea de análisis en este trabajo en particular. Al igual que los demás Talleres de Práctica y otros espacios curriculares de la carrera, este espacio se vio afectado por el proceso de Titularización de horas cátedra del Profesorado de Educación Primaria (Decreto N° 528/09) que efectuó la provincia de Santa Fe entre los años 2017-2019 y que trajo aparejado la movilidad de docentes.

Por otro lado, quisiéramos compartir algunas ideas síntesis que emergen luego de la lectura de las entrevistas y de la escritura de este apartado. Son provisorias y no tienen pretensión de generalizar:

- El conocimiento práctico pareciera estar relacionado con la experiencia de práctica, en este caso, con la experiencia de observación. ¿Puede limitarse el conocimiento práctico exclusivamente a la observación?
- Pareciera prevalecer un conocimiento de tipo teórico por sobre el conocimiento de tipo práctico en TPI y TPII. ¿Puede deberse esto a que no se reconocen las experiencias de primero y segundo como experiencias de práctica porque no hay intervención directa?
- La observación es un contenido propio de los talleres. ¿Podemos afirmar que los talleres ayudan a construir un tipo de *conocimiento metodológico* y que esto es propio de los espacios de la práctica? Asimismo, pareciera que el conocimiento académico está especialmente relacionado con la alfabetización científica.
- La referencia a los materiales curriculares es breve en TPII. La docente indica que se trabajan materiales como los NAP⁶⁰, documento curricular a nivel nacional, aunque los estudiantes entrevistados manifiestan que, si bien son nombrados, no son abordados. Nuevamente, la discrepancia entre lo afirmado por la docente y los estudiantes podría deberse a que los momentos en que ambas entrevistas fueron realizadas o a que los estudiantes resignifican estos documentos cuando se les solicita el trabajo con ellos en Taller de Práctica III. Pareciera que la experiencia de práctica correspondiente a tercer

⁶⁰ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Consejo Federal de Educación, documento curricular proyectado para el nivel primario, entre otros.

año resignifica lo abordado en los demás espacios. Sobre el Taller de Práctica III profundizaremos en el próximo apartado.

- Si bien la docente destaca que se realizan acercamientos a la planificación en relación con lo abordado en Didáctica General, los estudiantes sostienen que no acceden a este saber ni en los espacios específicos destinados para tal. No obstante, no relegan, al menos en parte, la responsabilidad de la falta de acercamiento al contenido en la planificación en el TPII, sino que lo piensan como atribución de las didácticas específicas.

8.3. Sobre el Taller de Práctica III

El Taller de Práctica III (en adelante, TPIII), se presenta en el DC para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09 como aquel espacio curricular que corresponde al tercer año del CFPP.

Según el curriculum prescripto, en este espacio se “(...) intensificará la comprensión de la enseñanza en el aula (...)” (Decreto N° 528, 2009, p. 46) en el marco del contexto institucional y socio-político. Asimismo, corresponde en esta instancia la inserción de los estudiantes en diferentes ciclos del nivel, “(...) acompañando a un docente y participando del desarrollo de clases, como así también asumiendo todas las tareas que ello supone” (Decreto N° 528, 2009, p. 47). Se espera que esta introducción a la situación áulica concreta acerque a los estudiantes a una perspectiva del trabajo docente y se cimiente en la lectura crítica de propuestas pedagógicas.

Los contenidos que incumben a este espacio se encuentran atravesados por el eje de trabajo *Las prácticas de enseñanza en múltiples escenarios* y se dividen en dos grandes grupos: el primero corresponde a *Las prácticas y el contexto donde se desarrollan* (el aula como espacio de las prácticas, la elaboración de proyectos pedagógicos, el contexto socio político, entre otros); el segundo, refiere a *Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas* (la investigación y el trabajo de campo).

Asimismo, y en consonancia con lo que sucede también en el TPII, en el TPIII se incorpora el desarrollo de un seminario en la carga horaria del espacio (40 horas cátedra): *Las instituciones educativas*. Con el abordaje de este seminario se espera que los estudiantes profundicen en la “(...) apropiación de las categorías que le[s] permiten comprender diversas dimensiones y aspectos de las organizaciones y/o instituciones en las que se insertarán a trabajar y las complejas articulaciones entre las mismas, las prácticas pedagógicas y el contexto socio-cultural” (p. 47). Los contenidos de este seminario pueden sintetizarse en dos grandes tópicos. Por un lado, se sugiere abordar *La complejidad de la dimensión institucional*, es decir, los grupos, las organizaciones y las instituciones como “(...) construcciones sociales contextuadas” (p. 48) desde aportes de la Psicología Social o el Psicoanálisis. Y por el otro, *La escuela como organización socio-cultural y pedagógica* que implica acercarse a modelos de

organización social, a aspectos formales e informales de la organización y la gestión, al proyecto institucional o aspectos legales de las instituciones educativas.

8.3.1. Trazos de referencia

En este punto y en el siguiente nos dedicaremos al análisis del TPIII desde el material empírico. Para emprender esta tarea, recuperaremos la información reunida a partir de cuestionarios iniciales y de entrevistas grupales a estudiantes cursantes de los Talleres de Práctica desde primer a cuarto año, a estudiantes egresados y a dos docentes reemplazantes del TPIII. Más específicamente, dicha información fue recabada a partir de:

- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica III (C3).
- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (C4).
- Cuestionarios realizados a estudiantes egresados (CE).
- Entrevista N° 2: estudiantes cursantes del Taller de Práctica III (E2).
- Entrevista N° 3: estudiante egresada y adscripta al Taller de Práctica IV (E3).
- Entrevista N° 5: estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (E5).
- Entrevista a docente reemplazante del Taller de Práctica III (EDR).
- Entrevista a docente reemplazante de Taller de Práctica III durante el año 2019 (EDRI).

Decidimos avanzar en el análisis a partir de cuatro tópicos o ejes de interés: la *propuesta metodológica del taller*, los *contenidos propios del espacio* y *cómo son abordados didácticamente*, la *experiencia de práctica* y, por último, pero no menos importante, *los tipos de conocimiento y sus características*. Para este análisis recuperamos tanto la información empírica como el enfoque conceptual que ofició de fundamento de la interpretación de la información reunida.

8.3.2. Análisis de la información empírica reunida

Luego de la lectura atenta del material empírico reunido desde los aportes del marco conceptual estamos en condiciones de afirmar que hay posiciones disímiles sobre el TPIII tanto en los cuestionarios como en las entrevistas y podemos inferir que esto se debe al año en que cada uno de los participantes de este estudio cursó el mencionado espacio curricular.

En primer lugar, quienes se encuentran cursando al 2019 el TPIII expresan que el taller es un espacio constructivo (C3-1) y que brinda herramientas y contenidos necesarios (C3-11). Podríamos hipotetizar que se debe a que permite acercarse a lo que es “pararse frente a un grupo” (C3-2), tener contacto con los estudiantes (C3-4) y tener contacto con el docente de la escuela asociada (C3-8). No obstante, algunos de los estudiantes mencionan que cursaron el espacio con muchas irregularidades (C3-5) o falencias debido al cambio de docentes (C3-10) o que hubieran esperado contar con más estrategias para “encarar las prácticas” (C3-7).

Por otro lado, los estudiantes que al 2019 se encontraban cursando el último año de la formación y estudiantes egresados reconocen la planificación como un contenido central (C4-3 y 4, CE-1, 2 y 3), aunque se manifiesta que éste no se abordó como saber específico (C4-1). No obstante, el TPIII es identificado como un espacio que permitió el acercamiento a los alumnos y el “manejo del grupo” (C4-4, CE-1 y 2). Otros aportes significativos del TPIII refieren a la elaboración de un ensayo y la reflexión (C4-5 y 6) o a una mejor organización de los contenidos y a seleccionar materiales adecuados (CE-3). Otros estudiantes afirman que fue la primera experiencia de contacto con “los niños” y que esto permite *involucrarse* más allá de lo “rutinario o administrativo” (CE-4) o que habilita la comprensión sobre la vida en las escuelas y la forma de “resolver problemas inmediatos” (CE-5). El análisis en profundidad de toda la información reunida nos permite inferir que el TPIII tiene una fuerte incidencia del momento de las prácticas e intervención en las instituciones asociadas y, según quienes fueron convocados para la presente investigación, esto los acerca a lo propio del trabajo docente y la tarea de dar clases.

Asimismo, el TPIII se caracteriza por ser un espacio cambiante en cuanto a los docentes especialistas que lo transitan, no así en cuanto al generalista. En el año en que se realizó la entrevista, los estudiantes que se encontraban cursando el mencionado espacio curricular manifestaron que “(...) ya estamos probando con cuatro profesoras distintas” (E2). Algo similar expresa la estudiante egresada quien menciona que el “(...) Taller III empezó bastante caótico porque no teníamos profesora específica, especialista” (E3). Vale aclarar que luego de rastrear a quienes estuvieron en calidad de especialistas en este espacio logramos entrevistar a dos de las docentes reemplazantes, pero no al

docente generalista quien declinó la invitación a participar de esta investigación. Si bien hubiera sido sumamente interesante contar con la palabra de quien está en el TPIII de manera ininterrumpida, asumimos el desafío de reconstruir la experiencia del espacio con las voces de quienes sí accedieron solidariamente a ser entrevistados.

En primer lugar, interesa dilucidar cuáles son los principales contenidos abordados al interior del TPIII. Los saberes relacionados con la cuestión de la *evaluación* no están consignados como contenido explícito en el curriculum prescripto para este espacio, pero es, según los estudiantes, un tema que se aborda. Según sus propias palabras, se trabajó con un apunte sobre evaluación que permitió articular el material teórico con la intervención en las instituciones educativas; emerge la pregunta respecto a si la significatividad está dada por el contenido en sí o por la posibilidad de entamar el material teórico con lo que sucede en las escuelas. Si bien sobre este aspecto avanzaremos más adelante, dejamos enunciado el interrogante debido a que se menciona que “(...) nosotros lo vivimos a eso y después leímos el apunte y vos decías *claro, tiene razón en esto de que no hay un único modo de evaluar, de que los chicos son todos distintos*” (E2). Por su parte, la docente reemplazante hace mención a este tema en la entrevista y expresa que:

Cuando yo ingreso, se estaba trabajando sobre evaluación. Y el material bibliográfico, bueno, es el que estamos acostumbrados ahora, es actual, ahora incluso en las jornadas que hubo institucionales se trabajó con Edelstein, que también las chicas lo habían trabajado el año pasado, así que, bueno, ese tipo, no recuerdo bien otra bibliografía puntual. Yo había tomado también de los NIC⁶¹, que era un documento digamos del Estado, había tomado la parte de evaluación que había un librito y de ahí también seleccioné algunos textos como para trabajar con los chicos. (EDRI)

Otro contenido que se indica como propio del espacio curricular corresponde al de la enseñanza de la *planificación*. En el DC no es presentado como un aspecto central a desarrollar, de hecho, tal como sucede con el contenido de evaluación, es abordado en el espacio curricular de *Didáctica General*; no obstante, es significativo para los estudiantes y es una demanda que se le realiza a este espacio porque no se reconocen otros momentos previos donde se *enseñe a planificar* (E3 y E5) y la inserción propia

⁶¹ Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

de este espacio en las instituciones asociadas así lo exige. Al respecto, se menciona que “(...) aprendimos a planificar siguiendo diferentes pasos, utilizando los NAP y los NIC, nos propuso [la docente que les enseñó] que los utilicemos para buscar fundamentaciones de las áreas” (E3). Esta preocupación por aprender a planificar remite a la necesidad de conocer los aspectos formales e instituidos de esta práctica, además del abordaje didáctico. De este modo, la estudiante egresada entrevistada expresa que “(...) nosotras queríamos saber planificar con esto que una siempre ve: objetivos, contenidos” (E3). Y agrega:

En tercer año eso ya se fue al otro extremo de no poder zafarse, no poder en ningún momento pensar en algo que no esté estructurado en esa planificación que...que la profe nos enseñó, pero también creo que una de las maneras que quizá encontró para llevar adelante un Taller que estábamos en junio y recién habíamos tenido clase con la específica en esta fecha. (E3)

Algo similar mencionan los estudiantes entrevistados que al 2019 se encontraban cursando el Taller de Práctica IV sobre su paso por el TPIII y, especialmente, sobre el tema de la planificación: “es como que necesitábamos un modelo (...) nos decían *planificación* y nosotras queríamos realmente como un modelo” (E5). Aquí hay dos puntos que pueden ser abordados: por un lado, la escritura de la planificación como documento formal; por el otro, el acercamiento al CDC y la pregunta por cómo construir representaciones didácticas comprensibles para los estudiantes del nivel primario.

Sobre el primer aspecto, hay coincidencia en que la planificación se presenta como “un instrumento fundamental” (E2). No obstante, se manifiesta que, aun cuando imprescindible, “(...) nos mandan a hacer planificaciones y todo eso y todavía nosotros no recibimos como un paso a paso de cómo planificar” e incluso, se expresa que “no prepara a los chicos para ir en tercer año a estar enfrente del aula, porque no sabemos ni planificar” (E2). Hay una especie de desarticulación con los campos de la formación general y la formación específica puesto que el contenido de planificación debería ser abordado en los espacios de la *Didáctica General* y *Didácticas Específicas* (correspondiente a cada campo disciplinar) y recuperado por los espacios de la práctica.

Asimismo, los estudiantes sostienen que se enfrentaron a la tarea de planificar en tercero y no reconocen prácticas anteriores (y en el caso de reconocerlas, son aisladas

y poco significativas). Es en el TPIII donde la tarea de planificar adquiere sentido y se aborda como contenido. En esta línea, los entrevistados que al 2019 se encontraban cursando el TPIII aprendieron “el proyecto integrador, a planificar normal, con los NIC, aprendimos a planificar con NAP” (E2). Coincidente con esto, una de las docentes reemplazantes expresa que para acercarse a este contenido:

Les paso un power point donde está simplificado qué son los NIC, qué es la interdisciplinariedad y qué es un proyecto integrado. Para el primer ciclo, el proyecto integrado. Para segundo y tercer ciclo, la interdisciplinariedad y después, buscamos los emergentes. (...) Y qué contenidos pueden atravesar esos emergentes, siempre con la práctica (...), me equivoco, lo vuelvo a hacer. Agregamos a eso dos cosas que para nosotros son muy importantes. Primero, las estrategias y las buenas preguntas. O sea, qué estrategias tienen que tener en cuenta para poder desarrollar los contenidos y qué preguntas para que se produzca la transposición didáctica. (EDR)

Es justamente esta misma docente la que los estudiantes reconocen como aquella que les enseñó a planificar “en dos clases” la configuración de “objetivos, inicio, desarrollo, cierre, objetivos específicos, generales (...). Los ejes puntuales de la planificación (...), trabajar desde los NAP, con las problemáticas” (E2). Como podrá observarse, hay una clara referencia a los materiales curriculares. Sobre este aspecto, se menciona que, si bien los estudiantes habían escuchado en otras ocasiones la mención a documentos como los NAP o NIC, fue en el TPIII que se acercaron a usarlos (y a cómo hacerlo). No obstante, y según uno de los entrevistados, en ese momento el uso no era el adecuado porque “solamente íbamos a las partes de inicio de cada área donde se escribe (...) una fundamentación” (E3).

Sobre la construcción de las planificaciones para asumir la tarea de dar clases, hay coincidencia en que los estudiantes debían *adecuarse* a la *forma* de planificar de la escuela asociada y esto es interpelado por los entrevistados. Se enuncia que:

(...) Vas a la escuela y te dicen *vos planificas como te dice la docente*. Si me estas enseñando a hacer una planificación nueva y obvio que las docentes que nosotros tenemos, si se van adaptando, sí, pero si no tenés que planificar como dicen las docentes. (E2).

Se acuerda en reconocer esto como dificultad por parte de una de las docentes entrevistadas cuando expresa que “(...) había una falta de consignar objetivos, sobre todo, el propósito de la tarea. El para qué, para qué quiero yo enseñar esto. (...), es como que les daban el temario y casi siempre rondaba, había coincidencia en los temas” (EDRI). Esta misma docente reconoce la planificación como punto neurálgico y sostiene que:

Se veían reflejadas las actividades eternas que hace años se vienen repitiendo en las escuelas. Cómo se resuelve una operación, te diría actividades estereotipadas. Los dibujos que se proponían... yo trataba de decirles *busquemos otro tipo de imagen, que no sea la de la revista de primer ciclo o segundo ciclo, de los manuales, sino que sean otro tipo de imágenes, artistas clásicos, busquemos otras cosas, digamos, un poco más*. Me parecía que siempre eran, digamos, estas clases estereotipadas de siempre, como que no había una renovación en cuanto al uso de distintos recursos, o cómo motivarlos a los chicos, cómo encarar la propuesta. Incluso, esto de leer un texto y... Como algo novedoso, era hacer una experiencia con un material. Incluso, el material didáctico... (No se entiende)... Yo creo que tenía que ver con esto de no mover los bancos, no querer cambiar la dinámica del aula. Creo que no pasaba tanto por los estudiantes, sino que en general pasaba por una cuestión de que ellos se tenían que acomodar a cómo era lo que les decían los maestros... (EDRI)

En este último enunciado se manifiesta otra preocupación de los estudiantes entrevistados (y que emerge como una demanda al TPIII en especial y a la formación en general) corresponde a cómo abordar de manera didáctica los contenidos a desarrollar en la inserción en las escuelas asociadas. Más allá de lo que se construya durante el trayecto, los estudiantes expresan no contar con las herramientas necesarias para pensar el contenido a enseñar y expresan que recurren a otros ámbitos para la construcción de las propuestas de enseñanza. Al respecto, sostienen que “me encontré estudiando temas, estudiando algo que no había dado, pero que a su vez lo sabía. (...) Fue más que nada el contenido, encontrarme con tener esa imaginación para llevar adelante propuestas que (...) gusten” (E3) o que:

Me tocó Naturales y Matemática cuando fui a hacer las prácticas y te soy honesta, yo saqué todo de internet. No le iba a decir a los chicos *este ángulo es este, se llama así*. (...) Hice una maqueta, un reloj inverso, les expliqué qué es lo que era. (E2)

También, se cuestiona el lugar de la teoría en este proceso porque “(...) tenés un contenido re lindo y tenés que estar buscando en internet cómo dar tal cosa. Cuando ellos [los docentes de práctica] deberían [decirte] mirá, vos podés hacer esto” (E2). No obstante, es preciso aclarar que, si bien las afirmaciones respecto a la falta de abordaje del CDC son evidentes, quienes al 2019 se encontraban cursando el Taller de Práctica IV manifestaron que el paso por el instituto (aunque no especifican si el TPIII) les dio las herramientas que necesitaban para pensar el contenido a enseñar de manera didáctica. Llegados a este punto, emerge la pregunta sobre si le corresponde al TPIII acercar a los estudiantes a estos conocimientos o si, por el contrario, esta problemática se vehiculiza en este espacio por ser un momento hito en la socialización profesional de los futuros docentes (o ambos); también, cuál es la relación con los otros campos prescriptos en el DC. La pregunta sobre la formación y la enseñanza continua vigente: corresponde acercar a los estudiantes a los campos disciplinares o dar pautas para su enseñanza, puede *enseñarse a enseñar* sin poseer ciertos contenidos mínimos y, por otro lado, qué contenidos se enseñan y cuál es su real incidencia en las escuelas del nivel primario. No tenemos respuestas para estos interrogantes, muchas perspectivas de la formación docente han intentado aproximar algunas pautas y han priorizado el *conocimiento didáctico* o el *conocimiento disciplinar*. Por nuestra parte, creemos que la noción de CDC nos permite superar esta encerrona y el DC se encuentra en esta línea.

Por otro lado, y en relación a los contenidos propios del TPIII, hay una breve mención al *Seminario de Instituciones Educativas* prescripto por el DC. Así, los estudiantes expresan que el TPIII tenía *dos partes* y que “(...) lo que pasa es que en una era hablar todo el tiempo de la institución (...) que ya lo habíamos trabajado” y que “por una parte era como estar otra vez en primero, era muy repetitivo” (E5). Los contenidos que corresponden a este seminario se identifican como redundantes y similares a los abordados en el TPI. Probablemente, esta afirmación pueda deberse a que, tal como se manifestó en el análisis correspondiente al Taller de Práctica I, hasta el año 2018 inclusive la aproximación a la institución educativa fue un punto central, incluso cuando este espacio no debería focalizar en el abordaje de perspectivas de análisis institucional según el curriculum prescripto.

Otro aspecto propio del TPIII corresponde a la inserción en las escuelas asociadas que implica asumir *todas* las actividades que conciernen a asumir el desarrollo de clases, tal como expresa el curriculum prescripto. Sobre este punto, son tres las consideraciones que podemos hacer. En primer lugar, llama la atención la denominación otorgada a la experiencia de práctica realizada en el TPIII: *prácticas de ensayo*. Esta forma de referirse a la inserción en escuelas asociadas se conserva en el ISP, pero no aparece mencionado en el curriculum prescripto, al menos en el CFPP. De hecho, se espera que los estudiantes acompañen, como manifestamos, a un docente y participen del desarrollo de las clases asumiendo todas las tareas que corresponden pero no se enuncia como *ensayo*. ¿Qué significa enunciar esta tarea de este modo? Parecería que adquieren valor porque *prepararían* a los estudiantes para las *prácticas auténticas*, es decir, las de *residencia pedagógica*, realizadas en cuarto año. No obstante, esta es una apreciación cuestionable porque la inserción de tercero tiene valor en sí misma y no porque *prepare para* otra experiencia *mejor ponderada*.

También, podemos preguntarnos cómo se organiza la *práctica* al interior del espacio curricular. Según los entrevistados, el tiempo de acercamiento a las instituciones asociadas corresponde a dos semanas de observación y entre dos y tres semanas de práctica (según el curriculum prescripto, son 96 horas cátedra las que deben cumplimentarse en las escuelas asociadas). Entre los estudiantes no hay certeza sobre si las escuelas y el grado se eligen o son asignados por los docentes a cargo del espacio, aunque se expresa que hay una lista de escuelas y que corresponden a la localidad o zona de influencia donde se emplaza el instituto, tal como expresa el RPDM N° 4200/15. Sobre la organización de la intervención en las escuelas, una de las docentes reemplazantes expresa que:

Las chicas primero tuvieron un espacio de observación de las prácticas y después empezaron a trabajar. Que ese fue el tiempo que tuvieron para poder tomar contacto con los chicos, conocer el grupo, a las docentes, la forma de trabajo de la docente, y también ahí es cuando les dieron los temas que debían ellas ir preparando para desarrollar, les llevaron las planificaciones a los docentes para ir viendo, digamos, si había que corregir o agregar o cambiar. (EDRI)

En el caso de la observación, los estudiantes sostienen que les ayudó a “conocer el grupo, a qué ritmo iban” o para “ver cómo manejar el aprendizaje (...) ahí sí, nos sirvió para la planificación, porque había otro propósito para las observaciones (...), antes eran observaciones y quedaban ahí, en un trabajo práctico” (E2). Para una de las docentes entrevistadas, en esta primera inserción, además:

(...) Descubren, por ejemplo, que las didácticas no van del par de lo que ellas tienen que enseñar, ahí descubren que no saben los contenidos, ahí no saben palabras, o sea, contenidos básicos, lo que les cuesta arrancar es impresionante. (EDR)

Por otro lado, podemos preguntarnos cuáles son las tareas que los estudiantes asumen en esta inserción en las instituciones asociadas. Y aquí nos encontramos con que las experiencias son disímiles entre sí y dependen, entre otros condicionantes, del docente conformador o de la institución donde se realiza la inserción. Al respecto, se coincide en que “llegamos y no sabemos tomar asistencia, no sabemos armar un registro (...), vos tenés que ir sorteando que la docente que te toque sea buena onda y te ayude un montón” (E2). Así, algunos grupos participaron de Escuela Abierta⁶² y es una experiencia que es valorada positivamente porque “aprendés un montón, contaron un montón de cosas que hicieron para interesar a los chicos” (E2) y que excede la tarea de dar clases. Hay coincidencia con una de las docentes reemplazantes entrevistadas que sostiene que “también fueron instancias de aprendizaje para ellas. Eso fue positivo para mi modo de ver, fue positivo. En escuelas que al permitir, digamos, ellas pudieron conocer la escuela desde otro lugar” (EDRI).

Además, se evidencia a lo largo de las entrevistas que la *práctica* está colmada de numerosas valoraciones. Observamos, por ejemplo, que los estudiantes practicantes *cargan* con el peso de llevar a las escuelas *ideas renovadoras*. Mencionan que “vos intentas llevar un montón de cosas a cabo, vos decís los sacas afuera porque pasa esto, [pero] la institución donde yo estoy son muy estructurados” o que “van a salir ideas renovadoras, van a salir ideas nuevas, tienen que ser creativos y te enfrentas con una realidad (...) ves que la escuela tradicional no se movió ni un poquito” (E2). Independientemente de esto último, se destaca esta experiencia porque “ya estar dentro

⁶² Programa de formación in situ y en servicio destinado a docentes de la provincia de Santa Fe.

del salón y digamos, poder estar en contacto con los chicos, enseñarles por llamarlo de alguna forma (...) eso es lo que más me gusta del Taller” (E2). Como expresan algunas perspectivas de análisis del campo de la práctica, en las instituciones prevalecen culturas conservadoras y los estudiantes se socializan, en la mayoría de los casos, en éstas. No obstante, no podemos pensarlo en términos dicotómicos puesto que sería asumir la situación desde una perspectiva reduccionista: ni en el ISP se producen únicamente prácticas *novedosas* ni en las instituciones asociadas se reproducen mandatos y tradiciones anquilosadas. Sabemos, quienes transitamos las instituciones, que el fenómeno educativo se dirime en la tensión entre lo *viejo* y lo *nuevo* y la inserción en la práctica no es la excepción.

Asimismo, otra característica de la experiencia de taller remite a los campos disciplinares en donde les toca asumir a los estudiantes la tarea docente. En general, hay acuerdo entre los entrevistados en que no desarrollan la totalidad de las áreas que se presentan en la escuela primaria y en esto coincide una de las docentes reemplazantes entrevistadas cuando expresa que “los chicos iban a las escuelas y como eran pareja pedagógica, eran dos por cada grado, se distribuían de acuerdo a cómo, creo que eso lo organizaban con el docente, por áreas o por semana” (EDRI). Así, mencionan que “a mí me tocó Naturales y Matemática” (E2), “tampoco abordamos las cuatro áreas. Yo di Lengua y Sociales. Y es necesario que des todas, si vamos a trabajar con todas” o que “el año pasado en las prácticas [en referencia al TPIII] me había tocado Matemática y Formación Ética” (E5). Solo en el caso de la docente recientemente egresada se menciona que “planificamos juntas (...). Eran creo que dos semanas (...), nuestra planificación era junta y eran todas las áreas, porque nos había tocado primer grado” (E3). En este último caso no se llega a diferenciar si la entrevistada hace referencia únicamente a la planificación o incluye el desarrollo de las áreas en el dictado de clases, aunque se infiere que las experiencias son disímiles y que prevalece el trabajo por áreas. Podemos preguntarnos qué significa para los estudiantes en formación no asumir el desarrollo de todas las áreas (incluso cuando muchas veces esto sucede en las instituciones educativas, especialmente en los grados superiores) y cómo incide en la construcción del conocimiento didáctico de cada uno de los campos disciplinares.

Por su parte, el dispositivo de pareja pedagógica es, en general, bien valorado, solo uno de los entrevistados manifestó dudas sobre este punto. A favor de este dispositivo, los estudiantes expresan que “me pasó que el primer día estaba nerviosa y vos sentís que si te equivocás hay alguien que va a salir al socorro (...), como que son dos y te podés apoyar en la otra” (E2) o que “no me sentí tan sola (...), nos ayudábamos mutuamente (...), cuando una está sola te das cuenta de que te lleva mucho tiempo” (E3). Es la referencia a esto último lo que se cuestiona en uno de los casos sobre la pareja pedagógica ya que se expresa que “yo tengo quejas que seamos dos (...), porque pasa muchísimo que vos tenés a alguien que te está respaldando” (E2). Tímidamente emerge la idea de que lo que se vivencia en las prácticas es lejano a lo que efectivamente sucede cuando se insertan al sistema como docentes recibidos donde no contarían, según sus palabras, con el apoyo de otros docentes en sus propias clases. Sobre este aspecto avanzaremos luego.

El acompañamiento por parte de los docentes del TPIII es otro emergente en la entrevista. Al respecto, se expresa que “(...) el acompañamiento en Taller III (...) por más que seamos muchos grupos, es poco” (E2). Si profundizamos en el análisis, se evidencia que el acompañamiento esperado de los docentes del espacio en las entrevistas a estudiantes se limita a la observación y a la realización de sugerencias e indicaciones posteriores sobre la práctica pedagógica y se desconocen otras tareas como el acompañamiento en las instancias de planificación o el contacto con las escuelas asociadas. Sobre este punto, se manifiesta que:

Y que de una semana que yo estoy siete días, vos me vayás a observar cuarenta minutos, para mí es una falta de respeto. Porque puede pasar que ese día en cuarenta minutos, yo que estoy en segundo grado, no sé, les pasó algo, hablaron todos los cuarenta minutos. ¿Qué hago? (E2).

Los estudiantes insinúan a lo largo de la entrevista que la observación es importante porque “(...) ahí nos califican cómo nos desempeñamos adentro del aula (...)” (E2). Por un lado, parecería permanecer esa idea de que el *desempeño* en la instancia de práctica depende de la observación de los docentes del TPIII que son quienes avalan, en última instancia, la tarea realizada. Pero además, se evidencia una incipiente demanda hacia los docentes del TPIII sobre las devoluciones realizadas luego del

momento de observación in situ, alguien que les diga a los estudiantes “che, tenés que corregir esto, esto y esto” (E2). Sabemos que los docentes del TPIII cuentan con horas asignadas para la realización de tareas pertinentes a la práctica distribuidas de la siguiente manera: cuatro horas cátedra para el desarrollo de clases y cuatro horas cátedra destinadas a las tareas de práctica. No obstante, en el curriculum prescripto no se mencionan cuáles son las tareas esperadas en éstas últimas; sí lo explicita el RPDM N° 4200/15. Entre otras tareas, los docentes del campo de la práctica deben elaborar la propuesta de organización e inserción de las prácticas, gestionar y diseñar la apertura de espacios que garanticen la trayectoria de los estudiantes por situaciones diversas, orientar en la construcción de proyectos de intervención, mantener una comunicación fluida con las escuelas asociadas, acompañar a los estudiantes en diferentes situaciones de la práctica, entre otros. La *observación* es una de las tareas esperadas, pero no la única en la normativa ni la más importante, aunque sí la más demandada por los estudiantes. Por este motivo podemos inferir, tal como mencionamos anteriormente, que persiste una concepción aplicacionista de la práctica donde únicamente adquiere valor para aprender, reflexionar y evaluar lo que el docente de la práctica *observa* y, por lo tanto, legítima.

En este sentido, el docente coformador se proyecta como un agente socializador de gran importancia e incluso, el acompañamiento que realiza es asumido por los estudiantes entrevistados como más importante que aquel que se provee desde el Trayecto de Práctica en general. Se menciona a los docentes coformadores como quienes observan *el proceso* y tienen voz autorizada, por el acompañamiento y seguimiento, a realizar indicaciones. En consecuencia, se expresa que “(...) ella [la docente coformadora] vio el progreso desde el primer día hasta el último” y “me dijo que tenía buen manejo de la voz, el desempeño. Esas cosas me las tiene que decir *mí* profesor de práctica” (E2). En otra de las entrevistas encontramos mención a esto frente a la pregunta sobre las devoluciones por parte de los docentes del TPIII:

(...) Dos veces solamente. Si, dos veces. Una vez fue una observación de unos cuarenta minutos y luego fue otro profe que también cuarenta minutos, un poquito más. En ese momento, por ejemplo, no nos dijeron nada, les gustaron cómo estaban planteadas las clases. Por ahí, no me acuerdo si nos hicieron pequeñas observaciones (...). Si fueron,

no habrán sido grandes cosas porque no hemos tenido que modificar nada de lo que pensábamos hacer. (E3)

A lo largo de la entrevista, la docente reemplazante hace mención a la cuestión de la observación y adopta una actitud de preocupación porque no se logra resignificar la función del docente de la práctica desde una perspectiva no aplicacionista y reflexiva. En un primer momento, expresa que el desempeño de su tarea se vio condicionado por su situación (reemplazante) al interior del TPIII y que repercutió en la relación con las escuelas que debieron adaptarse a varios docentes en el transcurso de poco tiempo. Específicamente sobre el acompañamiento, expresa que:

(...) Tratamos de distribuirnos los días y los horarios para poder estar realizando las observaciones. Que también fue complejo, porque fueron semanas en donde... A ver, no solo porque había cinco escuelas asociadas, donde estaban distribuidos los estudiantes, sino que también por los turnos y porque eran distintos turnos, la mayoría era por la tarde, pero había algunas observaciones que eran por la mañana, entonces bueno, en la organización mía personal eso influyó en el sentido de los horarios de los colectivos, también con mi trabajo en el cargo que tengo, entonces traté, igual me pude acomodar y pude ir las cargas horarias... Y las expectativas... Creo que por ahí me hubiese gustado estar más, pero bueno, hubo también días de paro, hubo jornadas institucionales, de capacitación, hubo... Era como un momento del año donde había demasiada fecha. (EDRI)

No obstante, en una de las entrevistas el acompañamiento del TPIII se vivió como *algo importante* porque se entiende al docente como sujeto “(...) crítico. Crítico para ver en qué fallaste” o con “críticas constructivas y sugerencias” (E5).

Otro de los tópicos que puede analizarse a partir de las entrevistas corresponde, como manifestamos al inicio de este apartado, al *conocimiento profesional* que se construye en el Trayecto de Práctica en general, en el TPIII en particular. Al respecto, los tres grandes corpus que se evidencian son el *conocimiento teórico*, *conocimiento práctico* (y la relación entre estos dos tipos de conocimiento) y el CDC.

En relación al primero, el abordaje conceptual propio de la dimensión *académica* de la formación inicial es valorado como insuficiente para explicar lo que sucede o brindar medios de orientación para responder y actuar en la instancia de práctica. Si en los

Talleres de Práctica correspondientes a primer y segundo año había un componente del conocimiento profesional fuertemente arraigado a lo teórico, en este caso, prevalece el componente práctico o de la experiencia y el que, podemos hipotetizar, tiene una fuerte incidencia en la conformación del habitus profesional. De este modo, el conocimiento formal queda restringido al abordaje de *autores*. Al respecto, los entrevistados mencionan que:

No sé qué profesor dijo que la teoría era importante para el día de mañana, para poder fundamentar desde ahí, pero yo creo que es como se estuvo hablando acá, a mí me interesa más cómo yo puedo dar esa clase, la didáctica, o sea, sí, la teoría es importante, pero a mí me interesa más la didáctica. (E2)

De la cita anterior puede inferirse que sorprendentemente los entrevistados no reconocen a la *cuestión didáctica* como un campo de estudio teórico y podemos preguntarnos a qué denominan *teoría*. Según sus propias palabras, el conocimiento debería ser *consecuencia* de la realidad y no se lo entiende como una herramienta para permitir comprender e intervenir *mejor* a partir de esa comprensión. En relación a esto, los entrevistados demandan que “en los Talleres particularmente, la teoría (...) refleje la realidad. Algún autor nuevo, que vos me digas *este autor está hablando*. Nos ha pasado que nos traen autores que hablan en 1990. No es la misma realidad” (E2). No obstante, en un caso se destaca explícitamente el valor de *los autores*⁶³ como mediadores en el proceso de reflexión y este trabajo está directamente relacionado con la propuesta de cierre del TPIII de construir escribir un ensayo que “terminó ayudando, porque repensamos todo lo que habíamos vivido” porque “no sé si hay otro momento que no sea en la escritura” (E5). Podemos inferir que el conocimiento académico adquiere relevancia cuando es interpelado por el conocimiento práctico y se define en esa relación y al respecto se expresa uno de los estudiantes entrevistados cuando menciona que “pude yo cambiar mi pensamiento ante situaciones que antes de estar en un salón de clases las pensaba distinto” (E3).

⁶³ Inferimos que cuando los entrevistados mencionan a *los autores* en realidad refieren a los marcos conceptuales de cada uno de los espacios curriculares. El conocimiento formal es relacionado directamente con los textos que se abordan y sus *autores*.

En relación a la propuesta metodológica, tanto la docente reemplazante entrevistada como los estudiantes coinciden en destacar el trabajo de construcción de un *ensayo* como actividad de cierre del TPIII que permite articular el conocimiento teórico y el conocimiento experiencial. Al respecto, algunos de los entrevistados expresan que “el ensayo también nos sirvió el año pasado (...), fue muy exigente” (E5) y sintetizan la propuesta de escritura formulando que “(...) teníamos que incorporar autores, para justificar, (...) teníamos que relacionar cualquier cosita que estábamos diciendo y meter, meter” (E5). Si bien se reconoce que fue *difícil*, es recuperado como un aspecto positivo del taller en tanto “(...) terminó ayudando, porque repensamos todo lo que habíamos vivido” (E5). La docente reemplazante expresa que el desafío de esta propuesta “era también que ellos pudieron relacionar los aspectos teóricos con la práctica” (EDRI), el gran interrogante de la formación docente. Y continúa:

Utilizamos como disparador un ensayo y... Eso es una bibliografía que ya estaba prevista de antemano y bueno, a partir de ese ensayo fuimos como trabajando los aspectos formales de la escritura de un ensayo y después ello empezaron a hacer su propia producción.

Costó mucho, porque era sentarse a escribir y bueno, y en esto, digamos también, todos los jueves el que quería compartir podía ir compartiendo lo que escribía, lo socializaba, entonces ahí bueno, surgieron, muchas de las experiencias que ellos tuvieron en las prácticas. (EDRI)

Por su parte, el conocimiento experiencial es fuertemente valorado. Según lo expresado por los entrevistados, está relacionado principalmente con el acercamiento a la escuela y la asunción de las tareas propias del trabajo docente por parte de los estudiantes en la *práctica*. En general, el Trayecto de Práctica es entendido como el “único espacio donde llevamos a cabo lo que estudiamos” y donde incluso se resignifica lo abordado en los primeros años del CFPP (E2). Asimismo, el TPIII les permite a los estudiantes acceder a *otros* contenidos propios de la experiencia que en la formación inicial no se desarrollan. Tal es el caso, por ejemplo, del *uso de la voz*, el *manejo del grupo* (E2) o como expresa otro de los entrevistados, “la profe de Taller nos decía *traten de nunca estar sentadas, siempre en movimiento, siempre haciendo muchas expresiones, moviéndose por toda el aula*” (E3). Se menciona que “(...) aprendimos el trato con los

chicos (...). Porque hay cosas que podés hacer y cosas que no. Cosas que se pueden hablar y otras que por ahí hay que tener bastante cuidado” (E5).

Si bien como experiencia adquiere relevancia, este acercamiento a las escuelas del nivel primario es valorado como *lejano* a la profesión y lo que “el día de mañana vamos a hacer” y se expresa que el “Taller no te enseña la *realidad* de verdad, acá vamos todos a trabajar con cursos que son mentes brillantes, que puede haber alguno que tenga problemas de aprendizaje, pero no te enseña la realidad” (E2). Esta afirmación podría deberse a que no se asumen, excepto en aquellos casos donde los docentes conformadores así lo definan, todas las tareas que corresponden al trabajo docente y falta de precisión de los criterios de selección de las instituciones asociadas. Los entrevistados manifiestan no acercarse a los aspectos más burocráticos de la profesión como la configuración del registro de asistencia o el conocimiento de protocolos de actuación. En consonancia con esto, uno de los grupos entrevistados sostiene que “nos sentíamos vacías de recursos (...). Salíamos y decíamos *qué vamos a hacer cuando entremos*” (E5).

En consecuencia, se expresa especialmente a lo largo una de las entrevistas la demanda para que el TPIII sea más cercano a la *realidad*. Los entrevistados reconocen como central la figura del docente específico y ubican en éste la tarea de acercamiento a la situación de las escuelas del nivel. Manifiestan que “(...) necesitamos más docentes que nos muestren la realidad, que nos digan *miren chicas, pasa esto*” o que:

El que sea profesor de Taller de Práctica, ponele que en primero puede ser de los autores, pero en segundo y en tercero debería ser alguien que conoce la escuela, y que sea específico. Vos me digas *fue a dar clases, sabe lo que es estar adentro de un salón*. Que me pueda decir *este autor lo van a ver reflejado en esta práctica de los niños porque...* Alguien que pueda relacionar el entorno en el que vamos a trabajar con la teoría. (E2)

En relación con este último punto, es que otro aspecto a dilucidar es la relación existente entre *conocimiento teórico* y *conocimiento práctico*. El conocimiento formal es, según la información recolectada, *insuficiente* para dar respuestas sobre cómo actuar en situaciones de la práctica. Al respecto, y como ya anticipamos, los entrevistados manifiestan que “vos armás las prácticas en base a cosas que vos lees (...) y después te

chocas con una realidad que es imposible lograr lo que vos estudiaste, lo que tenés en la cabeza, lo que te trataron de modificar” (E2). También, expresan que:

Es muy lejano el Taller a la práctica. Porque (...) en el Taller seguimos lo tradicional, hablamos de un autor, pero vos ves que ese autor no tiene relación con lo que vamos y vemos. Y después te hablan de cómo tenés que ser, ni siquiera técnica te enseñan como para vos desarrollar y pararte frente a un grupo. Y las técnicas esas las aprendes ahí, mirando a la profesora, charlando con ella, preguntándole cómo hace, cómo participa. (E2)

Según los entrevistados, es justamente el acercamiento a las escuelas del nivel en el TPIII el que les permite *entramar* ambos tipos de conocimiento. Así, se expresa que “todo eso que leímos en primero (...) recién ahora lo pudimos rescatar a eso” (E2) o que “los primeros años era el estudio de la teoría y ya está” y, la relación entre teoría y práctica “la empezamos a experimentar el año pasado” (E5). En la mayoría de los casos, la relación entre conocimiento *formal* y *experiencial* es unidireccional: la aproximación a las instituciones asociadas les permite a los estudiantes resignificar el conocimiento formal abordado en la formación inicial, pero ese mismo conocimiento es escaso, como expresamos, para intervenir en la situación de práctica.

8.3.3. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales

- En general, los Talleres de Práctica son espacios inestables en cuanto a la continuidad de los docentes. Esta situación puede verse modificada con la realización en el año 2019 del Concurso de Titularización de horas cátedra para los Profesorados de Inicial y Primaria que otorgó estabilidad a los docentes.
- El TPIII es significativo para ver si a los estudiantes *les gusta* la profesión (en sus propias palabras y en las de una de las docentes reemplazantes entrevistadas), para cambiar la forma de pensar sobre situaciones que antes de estar en un salón se abordaban distintas y para proyectar qué tipo de docente se quiere ser.
- Hay coincidencia en general en afirmar que paradójicamente los últimos años del CFPP son más cercanos como experiencia al trabajo docente, pero, al mismo tiempo, se define este acercamiento como lejano e insuficiente. De este modo, se expresa que el Trayecto de Práctica no prepara para la tarea docente porque no enseña aspectos

burocráticos del trabajo como protocolos o realizar el registro de asistencia. Es acertada la pregunta sobre si cualquier espacio de la formación puede preparar para *todo* lo que demanda la práctica docente. Al mismo tiempo, el TPIII en particular y la formación inicial en general no prepararía, según los estudiantes, para acercarse al aspecto epistemológico y pedagógico de la tarea de dar clases: el trabajo con el conocimiento específico y cómo abordarlo en términos didácticos.

- La planificación es un contenido propio según los entrevistados que si bien no está explicitado como tema central en el curriculum prescrito, adquiere protagonismo dada la cercanía de la práctica. Se define en dos dimensiones: en cuanto a la construcción formal del documento de planificación y en relación al CDC. Al mismo tiempo, se presenta como un dispositivo que, aprobado por los docentes del Taller y la docente coformadora, genera *seguridad* en el estudiante. En este punto se observa una desarticulación entre el campo de la práctica y los otros dos campos de la formación (general/pedagógico y específico) puesto que la planificación es abordada en las didácticas (general y específica) pero no se recupera como saber teórico. Se reconocen otros espacios donde se trabaja, por ejemplo, con el abordaje de *adaptaciones curriculares* como en *Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II*.
- Se reconocen como agentes socializadores los docentes coformadores de las escuelas asociadas. Estos agentes son legitimados por los estudiantes entrevistados porque visualizan el proceso y realizan un seguimiento. No sucede lo mismo, según entrevistados, con los docentes del TPIII.
- Si bien los estudiantes limitan el acompañamiento de los docentes del TPIII a la observación y se excluyen otras tareas se infiere, por un lado, que la figura del docente de práctica es quien valida en cierta medida la realización de la práctica. Persiste una concepción aplicacionista donde la práctica queda definida a partir de lo que el docente del espacio *observa* y por lo tanto, *legítima*. Y por el otro, que es necesario para los estudiantes contar con un tiempo prolongado de observación y la devolución de esa situación: para mejorar y corregir y porque depende de esa puesta en práctica en el escenario *real* la calificación y aprobación (o no) del TPIII.
- Los entrevistados se preguntan por la *realidad* a la que *acceden* en las prácticas. Destacan el acercamiento, pero éste es entendido como *lejano* y, en esta línea, se preguntan por el trabajo en pareja pedagógica. No obstante, este dispositivo es valorado

de manera positiva. Asimismo, los estudiantes encuentran dificultades para replicar lo aprendido en la formación general en las escuelas: *cargan con el peso* de llevar a sus prácticas *ideas* renovadoras, pero se encuentran con que muchas veces se conservan ciertos hábitos que en los institutos se critican.

- El conocimiento teórico es asimilado al trabajo con los autores y el conocimiento práctico es altamente significativo. Es en la intervención en las escuelas asociadas que los estudiantes reeditan los saberes teóricos aprendidos en otros espacios del CFPP, aunque se reconoce que éstos son insuficientes para dar medios de orientación sobre cómo actuar. Otros saberes identificados como inherentes a la profesión son aprendidos en la inserción en escuelas asociadas, tal es el caso del uso de la voz o el trabajo con registros de asistencia, una tarea propia de los docentes del nivel primario. Nos preguntamos nuevamente si la formación puede anticipar *todos* los saberes que los estudiantes creen que necesitarán para las prácticas y si no es esperable que haya saberes que sean propios de la actuación real en el escenario y no de la formación inicial. En última instancia, es justamente esto lo que justifica el acercamiento.

- El conocimiento práctico está asociado especialmente a la instancia de inserción en las instituciones asociadas. Otras actividades o propuestas que puedan realizarse al interior de los talleres no son reconocidas dentro de la gama del conocimiento experiencial y por este motivo en el TIII prevalece este tipo de conocimiento a diferencia de los Talleres de Práctica que lo preceden que son, como manifestamos, espacios relacionados con el conocimiento formal, aun cuando haya trabajo y acercamiento a las escuelas asociadas. Así, podemos inferir que el conocimiento práctico no está únicamente relacionado con *ir* a las escuelas, sino con asumir las tareas que corresponden al trabajo docente. Es en la *acción* donde se redefine y resignifica la formación inicial.

- Se plantea una falsa dicotomía entre el *conocimiento teórico* y el *conocimiento didáctico* como si este último no fuera, también, un campo de saberes formal. Pareciera que la demanda de los estudiantes oscila entre tener medios de orientación prácticos sobre cómo enseñar y principios de acción. Prevalece ese aspecto más bien práctico/normativo de la didáctica, una discusión propia de la configuración del campo disciplinar.

- Se destaca la experiencia de otros espacios curriculares como *Problemáticas Contemporáneas de la Educación Primaria II* donde los estudiantes se acercan a observar otras modalidades del sistema educativo como educación rural o educación permanente de jóvenes y adultos.

8.4. Sobre el Taller de Práctica IV

El Taller de Práctica IV (en adelante, TPIV), se presenta en el DC para el Profesorado de Educación Primaria N° 528/09 como aquel espacio curricular que corresponde al cuarto año del CFPP.

Según el curriculum prescripto, en este espacio curricular “(...) se espera que los estudiantes lleven a cabo una experiencia de práctica intensiva, asumiendo todas las dimensiones que ello supone e integrando los conocimientos de los diversos campos” (Decreto N° 528, 2009, p. 48). *La residencia pedagógica* hace referencia a la inserción de los estudiantes en las escuelas asociadas durante un período de tiempo prolongado para comprometerse con todas las actividades que supone la práctica docente: áulicas, pedagógicas, administrativas, socio-comunitarias.

El eje de trabajo en el TPIV se define a partir de *Repensar la escuela, reflexionar las prácticas, construir propuestas* y contempla dos grandes grupos de contenidos. Por un lado, el primero corresponde a *La complejidad de las prácticas*: acercamiento al diseño de propuestas de intervención, aspectos reglamentarios del trabajo docente y a dispositivos como la reflexión y metacognición. Por el otro, encontramos aquel que concierne a *El análisis de las prácticas* donde figuran como aspectos centrales la investigación educativa, la lectura y escritura académica sobre las prácticas docentes, la elaboración de narrativas y proyectos de investigación, entre otros.

Asimismo, el Trayecto de Práctica en el cuarto año se caracteriza por el cursado simultáneo y con única acreditación del TPIV y Ateneo. Éste último corresponde a la modalidad de trabajo deseable entre todas las áreas del campo de la formación específica⁶⁴ y se espera que la articulación entre ambos espacios se realice a partir de la realización de reuniones periódicas y a la construcción de proyectos de intervención. Se proyecta como espacio de socialización de saberes en relación con las prácticas docentes, “para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y

⁶⁴ El Ateneo pertenece como espacio curricular al *Sub campo de las construcciones didácticas* y convoca a las áreas de Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua, Formación Ética y Ciudadana. Este espacio presenta cinco horas cátedra de cursado para los estudiantes y tiene una carga horaria presupuestada de tres horas cátedras para cada docente. Se espera que la organización horaria garantice el trabajo en grupo de los docentes de Ateneo.

dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica” (Decreto N° 528, 2009, p. 99).

8.4.1. Trazos de referencia

En este punto y en el siguiente nos dedicaremos al análisis del TPIV. Para emprender esta tarea, recuperaremos la información reunida a partir de cuestionarios iniciales y de entrevistas grupales a estudiantes cursantes de los Talleres de Práctica desde primer a cuarto año, a estudiantes egresados y mediante la elaboración de narrativas. Más específicamente, dicha información fue recabada a partir de:

- Cuestionarios realizados a estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (C4).
- Cuestionarios realizados a estudiantes egresados (CE).
- Entrevista N° 3: estudiante egresada y adscripta al Taller de Práctica IV (E3).
- Entrevista N° 5: estudiantes cursantes del Taller de Práctica IV (E5).
- Grupo de discusión realizado como parte del cierre del año del Taller de Práctica IV (GFIV).
- Narrativas de dos estudiantes del Taller de Práctica IV (N4.1 y N4.2).
- Narrativa docente generalista Taller de Práctica IV (NTIV).
- Entrevista a docente especialista de Taller de Práctica IV (EDIV).

Decidimos avanzar en el análisis a partir de cuatro tópicos o ejes de interés: la *propuesta metodológica del taller*, los *contenidos propios del espacio y cómo son abordados didácticamente*, la *experiencia de práctica de residencia* y, por último, pero no menos importante, *los tipos de conocimiento y sus características*. Para este análisis recuperamos tanto la información empírica como el enfoque conceptual que ofició de fundamento de la interpretación de la información reunida.

8.4.2. Análisis de la información empírica reunida

En primer lugar, y a partir de la información recolectada mediante cuestionarios realizados a estudiantes, podemos mencionar cuáles son los contenidos que inicialmente adquieren relevancia en el cursado. Se destacan aquellos materiales que desarrollan “la clase pensada, vivida e imaginada⁶⁵, además de los aportes sobre

⁶⁵ La *clase imaginada* y la *clase vivida* que son presentados como contenidos destacados hacen referencia a dos clases de la Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC.

evaluación” (C4-3) o “contenidos propios de la enseñanza en el nivel primario” (C4-5 y 6), “reflexión sobre la práctica” (C4-5) o “la reflexión y el análisis sobre la práctica docente y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje” (C4-6). Los cuestionarios realizados a estudiantes egresados destacan la elaboración de propuestas de enseñanza y mencionan que hay énfasis en el trabajo de construcción y no tanto en los aspectos formales: “pienso en esas propuestas de redacción de planificaciones, de ida y vuelta de ideas, de consejos ante alguna presentación. Además, nos hacían dar clases para nuestras compañeras y ellas podían preguntar, opinar y demás” (CE-5) o que “la forma en que aprendimos a planificar (proyectos interdisciplinarios y secuencias didácticas). La seguridad y diversidad en el mismo modo que te brinda el poder modificar las clases en el trayecto” (CE-5). Asimismo, los estudiantes acentúan el trabajo de:

(...) Reflexión sobre los contenidos y actividades a desarrollar, planteadas en un contexto más amplio, porque debíamos enfrentarnos a nuevas experiencias, objetos, espacios y dimensiones, estrategias para entender desde lo social, cultural y económico que atraviesan a las prácticas educativas. Para mí, todas las actividades propuestas fueron relevantes, reflexivas, relacionadas con el aprendizaje y el ámbito escolar. (CE-6)

Además, hay coincidencia en afirmar que la experiencia de residencia fue *muy buena* con buena predisposición y sugerencias de los docentes (C4-3 y 6) y es calificada de manera positiva en “cuanto a la organización ya que se atendieron propuestas y se dieron sugerencias en todo momento. Asimismo, las actividades propuestas. Si bien la duración parecía extensa, fue necesaria para adquirir más conocimientos a lo largo del trayecto” (C4-4) y porque “se le prestó atención a cada una de las propuestas, planificaciones realizadas como también se brindó un espacio para las dudas y sugerencias. Puedo destacar la predisposición por parte de las docentes” (C4-5). En esta línea, la residencia es considerada significativa para “(...) aprender a planificar, a trabajar con nuestra compañera pedagógica y el manejo dentro de la institución” (C4-

Referencias: Coria, A. y Basel, P. (2014). *Clase N° 5: La clase vivida: encuentros, vaivenes, incertidumbre*. Materia: Prácticas de Enseñanza con TIC. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Coria, A. (2014). *Clase N° 4: La clase imaginada: “citados a inventar”*. Título Módulo. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

1). En términos generales, se coincide en que la propuesta de residencia “fue interesante en todos sus aspectos. Todo lo propuesto en el Taller es enriquecedor, ya que nos brindó autores, material y posturas frente a la clase de docente que uno quiere asumir” (CE-4). Asimismo, se sostiene que la modalidad de *taller* permitió habilitar “un lugar de debate, presentación de ideas, un lugar donde se resolvían todo tipo de dudas. Y en lo personal me enseñó cómo debo pararme frente a un grado y tener la seguridad para ello” (CE-5).

Se mencionan como principales aprendizajes realizados en esta instancia del TIV a la “elección del material teórico adecuado, la modificación de mis planificaciones teniendo en cuenta el grupo, la elección del material concreto en casos puntuales o temas determinados” (C4-3). Tal vez la importancia de este espacio radique, al igual que en TPIII, en que acerca explícitamente a la tarea docente y a las especificidades del trabajo, tal como se observa en las afirmaciones precedentes. La instancia de residencia se organiza “en pareja, cosa que resulta más fácil de afrontar. Entregando trabajos prácticos y planificaciones, observando las clases, tomando registro de las mismas y realizando las prácticas” (CE-3). No obstante, los estudiantes demandan “más horas para poder evacuar dudas, miedos y consultas” (CE-4).

Otros aportes relevantes corresponden a “las organizaciones del tiempo, las secuencias. Literatura por parte de la Prof. EDIV” (CE-1) o el acercamiento a “la relación con los alumnos y directivos del establecimiento educativo” (CE-2). También se expresa que el TPIV les dio a los estudiantes “las herramientas necesarias para entrar al salón de clases organizadas, estudiado el material a trabajar previamente, creando adaptaciones, analizando el contexto en el cual los alumnos se desempeñan y viven” (CE-3).

Asimismo, se reconocen como dificultades la ausencia de “conocimientos necesarios para comenzar a planificar, sobre el estudio de los temas a planificar y poner aún más en práctica la utilización de diferentes recursos” (C4-4), realizar la planificación (C4-3) y “enfrentar aquellos imprevistos que se presentaron día a día” (C4-3). Como expresamos, se considera a la elaboración de propuestas de enseñanza y, especialmente, a la confección de planificaciones, como un aspecto neurálgico dentro de este espacio del Trayecto de Práctica que, junto al imperativo de asumir todas las tareas del trabajo docente, se presentan como aspectos clave, tan esperados como problemáticos. Así,

algunos enunciados expresan que “el tiempo que me ahogaba, los días que no podía dar clases y tenía que modificar la planificación, la manera de explicar, no ser tan expositiva” (C4-2). Otras dificultades remiten a la construcción de la “*autoridad* frente al grupo, seguridad a la hora de elegir las actividades a abordar” (C4-5).

Específicamente a la hora definir la propuesta del TPIV, hay quienes enuncian no tener sugerencias por reconocer como positivo el trabajo y quienes expresan, por ejemplo, que “se llevaron adelante muchas clases sin ser significativas, desarrollando lo mismo” (C4-1). En relación a esto último, se sugiere que se realice “más trabajo y desarrollo con actividades” (C4-1) y, en el caso de la residencia, que “las devoluciones sean individuales” (C4-5). También, que “se aclare que si bien se trabaja en pareja las planificaciones son individuales” (CE-1) o que se revise “la forma de planificar (nosotras a veces las planificaciones las hicimos a un lado ante los problemas de los niños” (CE-2) y a veces “se trataba de planificar de una sola manera y como dije, no existe solo una, sino las formas son varias. Teniendo en cuenta el contexto, la cantidad de alumnos y demás” (CE-2). Asimismo, esta misma estudiante expresa que el “Taller IV, una experiencia que dejó mucho que desear, no fue uno de los mejores momentos sobre mi formación. Como ex alumna y docente me aportaron herramientas necesarias para tener en cuenta dentro del aula y para con los alumnos” (CE-2), pero es preciso “mejorar el trato con los/as alumnos/as (CE-2).

Por otro lado, hay ciertos contenidos que son identificados como grandes ausencias por los estudiantes y que se sintetizan en:

Escuela especial, trabajo de integración, atención a la diversidad, reunión de padres, protocolo en caso de abuso, alfabetización inicial. Porque sentí que fue lo que me faltaba a la hora de estar frente a un grupo, si bien me fui capacitando y aprendiendo de otros colegas, sentí que me faltaban herramientas, sobre todo de alfabetización inicial. Si bien esta última no sé si es exclusiva del Taller. (CE-1)

El trabajo con trayectorias diversificadas o las denominadas por los estudiantes como *adaptaciones curriculares* “(...) son un tema que se debería abordar. Más desde la práctica que desde lo teórico” (CE-5) porque “no fuimos preparados/as para crear una adaptación sobre un tema. Y cómo trabajar con los alumnos que están en proceso de integración” (CE-2). Lo referido a aspectos burocráticos del trabajo docente emerge en

los cuestionarios como otro contenido que es necesario incorporar en el TPIV: tareas como “completar registros y libretas en profundidad” (CE-3) o que “que se aborden más los temas burocráticos, porque nos recibimos sin tener idea de cómo se completa una libreta o un registro, cómo se saca la asistencia, cómo se crea un plan anual” (CE-3).

Por su parte, la información recolectada en las entrevistas nos permite profundizar en muchos de los aspectos mencionados como clave en los cuestionarios iniciales. En primer lugar, se señala que la propuesta metodológica del TPIV fue presentada a los estudiantes quienes tuvieron acceso a “la planificación anual, cómo se iba a trabajar, con qué textos, cuáles son las instancias de parcial, de acreditación, de recuperatorios. Siempre fue bastante claro eso y también permite que uno se vaya haciendo sus tiempos (...)” (E3). O que “ustedes como profesoras siempre fueron responsables en traernos todo, en acompañarnos, fueron organizadas, en el transcurso de la práctica, no nos dejaron solas en ningún momento y cada vez que teníamos alguna duda, siempre nos la resolvían” (GFIV). No obstante, también se expresa que “faltarían más actividades en clases, no sé, como que tengamos algo, que nos llevemos algo, escrito... Algo más hablado” (GFIV).

Por su parte, los docentes del espacio coinciden en que se aborda principalmente el marco normativo y curricular y se reitera como contenido decisivo la construcción de propuestas de enseñanza, incluso cuando éste no es mencionado como aspecto central en el curriculum prescripto. Al respecto, la docente especialista sostiene que se pretende el:

Análisis de documentos curriculares y materiales didácticos, aspectos normativos y reglamentarios de los Talleres y de las escuelas, profundización de lo trabajado en talleres previos acerca de la construcción de propuestas de enseñanza y de evaluación, construcción de planificaciones, intentando dar continuidad a una modalidad de trabajo de taller. (EDIV)

Del mismo modo, la docente generalista del espacio expresa que se focaliza, por un lado, en:

La construcción de propuestas de enseñanza y el marco normativo y curricular; por el otro, en la necesidad de configurar a partir del recorrido por el Trayecto de Práctica, y

este Taller en especial, una actitud reflexiva dado que se parte de la premisa de que acceder a instancias de práctica no tienen valor formativo en sí mismo, excepto que éstas estén atravesadas por una actitud de indagación constante. (NTIV)

Como podrá observarse, se destaca la modalidad de trabajo de *taller* y se hace especial énfasis en la *reflexión* como condición formativa y en consonancia, se solicita a los estudiantes un “trabajo de construcción personal (...) al finalizar el cursado y que consta de la elaboración de una narrativa” (NTIV). La actitud reflexiva se vehiculiza también en “la reelaboración de propuestas de enseñanza y los emergentes de las clases en la etapa activa” (EDIV). No obstante, parecería que las condiciones necesarias para sostener prácticas de reflexión se ven *obturadas* por “el transitar cotidiano [que] nos muestra que el Taller de Práctica IV (así como todos los otros Talleres) se ve condicionado por el desarrollo de la experiencia de práctica” (NTIV).

En consonancia, un aspecto que es clave en el TPIV es la experiencia de residencia, tal como señala el DC. La residencia está especialmente relacionada por su naturaleza con el conocimiento práctico o experiencial y, como ya expresamos, condiciona el desarrollo del taller. En términos generales, “la Residencia se organiza a partir de un primer momento de observación (al menos hasta el año 2019) y un momento posterior de práctica intensiva” (NTIV). Concretamente, el cronograma se define a partir de:

Período de observación institucional y áulica (3 semanas, generalmente previas al receso escolar de julio).

Período de planificación 3 o 4 semanas (presencia en escuela a través de ‘ayudantía’- colaboración con docente coformadora en las tareas habituales: corrección de actividades, cuidado de estudiantes en recreos, elaboración de documentación institucional -registros y otros, participación en Reuniones Plenarias o de Equipos), simultáneamente a las tareas de Planificación que se realiza en el Instituto y domicilio.

Período de prácticas intensivas (estudiante a cargo de las clases y todas las actividades propias de los maestros en la cotidianeidad de la escuela) 4 a 5 semanas. (EDIV)

Antes y durante de la experiencia de residencia, se prevé el acercamiento a las particularidades del nivel primario y se vehiculiza esta propuesta en la visita a las instituciones asociadas a partir de la observación y el registro, en “encuentros con

docentes y directivos en ejercicio, observación de documentos: PEI⁶⁶, PCI, carpetas docentes, documentos curriculares (NAP y CPA⁶⁷) materiales curriculares (Aportes para el seguimiento de los aprendizajes, Cuadernillos de MEN⁶⁸ y PCIA, Blogs oficiales, Cátedras Nacionales, otros)” (EDIV).

En este acercamiento, la observación no versa especialmente sobre el trabajo del docente coformador tal como sucede en otros talleres según los estudiantes, sino en los alumnos del nivel y es significativa en tanto ayuda a proyectar las propias propuestas de enseñanza al momento de asumir la tarea docente en la residencia. Así, se expresa que se observaba cómo se *comportaban* los estudiantes, “si les resultaban interesantes los temas que estaban abordando, cómo respondían y se involucraban en la clase, si participaban o no, y entre los alumnos y las alumnas que no hacían nada, intentaba ver por qué no lo hacían” (N4.1) o también que:

En dicho período de tiempo mi mirada se centraba en los y las estudiantes, y no tanto en las acciones de las docentes como solía hacerlo en años anteriores; y puesto que debía continuar planificando clases para dicho grupo y luego me desenvolvería practicando la profesión docente con el mismo, lo que observaba era cómo se comportaban sus integrantes, la relación entre sí, cuáles eran sus intereses y sus preferencias, los modos de trabajo que empleaban, las formas de construir el conocimiento, etc. (N4.2)

Si bien hay experiencias disímiles, podemos suponer que este acercamiento inicial es valioso para aproximarse a las formas de trabajo pero, principalmente, para involucrarse en la institución. Asoma como fundamental la posibilidad de *sentirse parte* y transitar los mismos espacios que acostumbran a usar los docentes tales como la *sala de maestros*. Al respecto, se expresa que “la institución nos hizo parte, y eso es muy importante, nosotros como que nos sentimos acompañados, nos brindaban información trabajamos con esto (...) nosotros nos sentimos acompañadas” (GFIV). Además “de los contenidos, recibimos indicaciones, comentarios sobre algunas características del grupo asignado para desarrollar la práctica, consejos, sugerencias” (N2.4); comentarios y

⁶⁶ Se refiere al *Proyecto Educativo Institucional* y al *Proyecto Curricular Institucional*.

⁶⁷ *Cuadernos para el aula* elaborados por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Cultura y Educación.

⁶⁸ Ministerio de Educación de la Nación y provincias.

consejos que muchas veces se ven reforzados y otras veces se ven cuestionados reproduciendo o no las prácticas habituales instaladas en las escuelas asociadas. No obstante, hay quienes expresan también que la institución marcó distancia con los practicantes y la docente especialista presenta una posible respuesta a esta situación al manifestar que:

Hay algo que tenemos que tener en cuenta... La escuela (menciona una escuela de Coronda) es una escuela que desde que yo estoy en el Taller estamos yendo... Y la escuela (otra), no hay experiencias previas. Al ser la primera vez, tampoco las coformadoras tienen experiencia de recibir practicantes. (GFIV)

Es fundamental el vínculo que pueda establecerse entre el instituto de formación y las escuelas asociadas para *desmitificar* la tarea de los practicantes porque “(...) si no se cuida mucho la relación entre las docentes del Taller y las docentes de la escuela se genera esto de *a qué van a venir del instituto, van a venir a controlar, o a evaluarme (...)*” (GFIV). En este contexto, el docente coformador ocupa un lugar central, incluso cuando se sigue sosteniendo la noción de que su función es únicamente *ceder* el espacio donde realizar la práctica (no obstante, no se menciona lo mismo en el análisis del TPIII, esto nos da a entender que la situación es dispar), aunque se destaca la autonomía que esta situación genera para los estudiantes practicantes. Esto se vehiculiza en algunas afirmaciones como “la docente coformadora (...) siempre estuvo de acuerdo con todas las planificaciones (...), nos brindó enseguida los temas que teníamos que planificar y ella estaba presente en todas las clases, se sentaba atrás, pero nos dejaba realmente a nosotras que manejáramos todo” (E3).

La pareja pedagógica también se configura como un dispositivo de gran importancia porque se destaca el acompañamiento y la mirada externa de quien es un par y ocupa un lugar de *sostén* y no de evaluación. Así, se manifiesta que “(...) siempre estás necesitando otra mirada, o en algún momento sentís *la verdad ya no sé qué hacer para que esto salga como lo estoy pensando*. Y otra que te diga *probá, a ver, de esta manera*. Porque cuando uno no está en la situación y lo ve desde afuera ve otras cosas” (E3).

Otra *mirada* que tiene alto impacto en esta instancia de socialización es la de los docentes del espacio del TPIV. Al respecto, la docente especialista sostiene que la

observación al momento del desarrollo de las clases por parte de los estudiantes no tiene una intención *punitiva*, sino que:

Cuando nosotras vamos a observarlas, no es que nosotras vamos a observar, ni al grupo, ni a la docente, y ni siquiera vamos a observarlas (...) con la intención de decir *quiero una clase perfecta*. Lo que nosotras queremos observar cuando vamos a observarlas es cómo se manejan ustedes en el aula, con el grupo, qué estrategias de enseñanza, qué dinámica, toda esa cuestión. (GFIV).

Pareciera que esta forma de acercarse a la observación de los estudiantes es de relevancia para ellos y produce modificaciones sobre su accionar práctico cotidiano. Así, se expresa que:

Ella [en referencia a docente especialista] notó que ella era muy teórica para hablar. Expositiva. Y ahí me di cuenta, cuando y a medida que me fueron observando, las dificultades que yo tengo, que tenía, las fui corrigiendo, me di cuenta que nada que ver. (GFIV)

Asimismo, la devolución de los docentes del TPIV *legítima* y genera confianza en los estudiantes sobre la forma de asumir la tarea docente, tal como manifiesta uno de los entrevistados:

(...) Y cuando fue usted [se refiere a docente especialista] una de las clases me dijo *tenés pasta para esto*. Y entonces yo dije *bueno, entonces no estoy tan equivocada* y ahí es como que me empecé a sentir segura de mí misma y dije *bueno, eh, porque tanto que dudaban de mí dudé yo de mí*. (GFIV)

No obstante, son los mismos estudiantes quienes también realizan procesos reflexivos, dando a entender que el acercamiento a las escuelas asociadas es de gran significatividad: “y uno va reflexionando también sobre esa práctica. Siempre, todos los días. Por ejemplo (...) terminamos la jornada (...) y digo *mirá, me fue de esta forma, pude ver que los chicos trabajaron mejor así*” (E5). Insistimos en que el contenido de la reflexión es el propio desempeño en el aula para acercarse a determinado *modelo* de docente: el construido a lo largo de su propia trayectoria y en la formación, el observado en la escuela, y en el mejor de los casos una amalgama de todos ellos.

Tal vez esto se deba a la particularidad de la residencia en el TPIV. Como expresamos, esta instancia prevé que (...) los estudiantes asuman la tarea de dar clases, específica de la profesión, y también todas aquellas que exceden la enseñanza, pero hacen de muchas maneras a la práctica profesional” (NTIV) y en este sentido, “se solicita a conformadores que indiquen la realización de TODAS LAS ACTIVIDADES DE DOCENTES EN LAS AULAS [destacado por la entrevistada], incluyendo Registros, Libretas, Comunicaciones con padres, etc.” (EDIV). Así, por ejemplo, los estudiantes participaron en la “maratón de lectura ejecutada el 27 de septiembre” (N4.2) donde leyeron cuentos y sostuvieron otras experiencias con modalidad *tertulia*.

Si bien se asumen variedad de tareas, aquella que corresponde a *dar clases* es concebida como aspecto central de la residencia y ocupa casi todos los esfuerzos de los estudiantes. Los estudiantes expresan que:

Siempre surgen cosas que uno las tiene pensadas y se te escapan de las manos. Por ahí pensás estar hablando de un tema y terminás hablando de otro, la actividad que tenías pensada para ese día no la podés hacer y tenés que hacer otra cosa. (E3)

Es en esa práctica cotidiana donde se toman también “(...) muchas decisiones (...), vos proyectás, planificás, pero hay cosas que no, que son decisiones que te van surgiendo y no todo como lo planificás te sale. Entonces son decisiones constantemente.” (GFIV) porque “muchas veces las propuestas de mi planificación resultaban tal como me lo esperaba, y algunas veces mejor. Otras tantas tuve que realizarles modificaciones de acuerdo a lo que veía y algunas ocasiones también tuve que improvisar” (N4.1). Dos aspectos fundamentales son resaltados en las afirmaciones precedentes: por un lado, la imprevisibilidad de la situación de clase y, por el otro, la realidad de no poder *aplicar* las planificaciones tal cual fueron proyectadas al interior del TPIV. En ambos casos, los estudiantes deben asumir ciertas decisiones de manera autónoma y podemos inferir a modo de hipótesis que es esta situación la que hace de la residencia una experiencia de alta significatividad e impacto en la constitución de la identidad docente en tanto *rito de institución*. Como expresan los estudiantes, “yo quería que llegue la hora para ir a la escuela, para ir a dar la clase” (E3), “parada allí, todo parecía distinto a como lo había estado observando” (N4.1) o que:

Fue en el desarrollo de las clases, fue en la cotidianeidad escolar, fue en la práctica misma y fue en la experimentación del día a día donde pude resignificar un aspecto que hace tiempo daba vueltas en mi cabeza: la complejidad de la tarea docente. (N4.2)

Como enunciamos, puede suceder que esta experiencia de residencia tienda a reproducir aquellos habitus conservadores de las instituciones o que, por el contrario, permita transformaciones en los supuestos con que los estudiantes se acercan a las escuelas asociadas. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados sostiene que:

Un nene el primer día de clases me dijo que por qué lo miraba (...). Yo me imaginaba que voy renegar, me voy a estresar, me va a poner mal (...) todo lo contrario, ese nene trabaja una barbaridad, es muy inteligente a pesar de la realidad que vive. (E5)

En la instancia de residencia no solo se asume (ya sea de manera dependiente o de manera autónoma) una *forma de ser docente*, sino que se reedita el vínculo entre *conocimiento práctico y conocimiento formal*. Así, y como sucede en el TPIII, la *teoría* adquiere relevancia en relación a la experiencia práctica porque es “en la práctica donde la resignifico. El día a día... En las acciones que tomo, en todo” (E5). Respecto a la pregunta sobre cuál es el lugar del conocimiento académico, una de las docentes del TPIV manifiesta que:

(...) Pretendemos que la teoría ilumine la práctica y que la práctica dé sentido a la teoría, entendiendo que ambas conforman la *praxis*. Se sugiere bibliografía en todo momento, ya sea para la construcción de propuestas como para reflexionar sobre diferentes aspectos del trabajo y los emergentes de las clases. Por ejemplo: el lugar de la *educación emocional*, *los recursos y materiales didácticos*, *la evaluación*, *la educación en valores*, la utilización de cuentos y fábulas para realizar actividades, el lugar de la reflexión sobre la lengua y los textos, y otros según vayan presentándose. (EDIV)

La bibliografía ocupa un lugar fundamental en este proceso formativo correspondiente a cuarto y en ésta se dirime el conocimiento teórico. No obstante, éste último tiene también un especial vínculo con algunos saberes que podríamos denominar *de tipo metodológicos* que corresponden al *cómo*. Más allá de los que son brindados por el TPIV en clave de lecturas, los estudiantes destacan que “lo que más aprendí fue ir a buscar, cómo buscar bibliografía para después poder dar mis clases. No caer solamente

en el manual” (E3) o que “también vimos las páginas de internet que son confiables para buscar información que no lo sabíamos” (GFIV).

En esta tarea, la docente especialista aparece como un actor fundamental, ya sea porque es legitimada por sus conocimientos sobre el nivel primario como por el conocimiento pedagógico. Los estudiantes destacan su desempeño no sólo en relación a las observaciones, sino también en relación al material teórico (especialmente del nivel) y a la actitud que trasmite. Ciertas afirmaciones así lo aseveran:

[En relación a la docente especialista] Es que es la postura de decir *sentate a estudiar*. Lejos de tomarlo a mal, es muy significativo. Para uno, para los aprendizajes que adquiere uno, y que luego, es nuestro capital que luego lo vamos a utilizar siempre. (GFIV)

La profe específica que es, no sé, tiene un conocimiento supremo, es una cosa que siempre, nunca se queda sin respuesta (...). Y también fue quien más nos ayudó a buscar recursos de calidad, a buscar bibliografía adecuada, y machacó justamente con eso *por favor, estudien ustedes antes de dar los temas*. (E3)

Asimismo, se concibe al futuro docente como un sujeto reflexivo y que opera críticamente sobre la práctica, actitud que se transmite según los estudiantes porque “no podemos pretender ir a dar una clase sacándola del mismo manual que ellos tienen. Ir a algo más complejo para después adaptarlo (...), buscar autores, no caer en páginas de internet” (E3) o al sostener que “tengo que investigar, investigar, investigar, tengo que buscar más cosas porque no alcanza lo que uno ve en un libro” (E5)

En relación con esto último, podemos afirmar que el conocimiento formal se define también a partir del CDC (que se relaciona, a su vez, con el conocimiento experiencial). Se abordan, por un lado, los componentes de la planificación:

Toma mucho tiempo enseñar a plasmar rigurosamente los componentes de la planificación a fin de presentar propuestas coherentes en todos los componentes. Hay gran dificultad en la construcción pre-establecida de los componentes, especialmente en la redacción de los contenidos, que esperamos no sea reproducción de los NAP. (EDIV)

No obstante, y a diferencia de lo que ocurre en otros talleres, la demanda de los estudiantes no opera directamente sobre estos componentes, sino sobre el tratamiento pedagógico y didáctico de los contenidos disciplinares propios de cada área disciplinar. Así, se expresa que:

Generalmente los tiempos no permiten una enseñanza detallada, pero siempre está presente la sugerencia y el acompañamiento, en particular de la docente especialista, aunque ambas docentes asumimos la tarea. Siempre es menos que lo deseable, pero también es función de los docentes de Ateneo, que no siempre lo hacen de la manera esperable” (EDIV)

La construcción de propuestas de enseñanza se presenta como una tarea flexible y las planificaciones como *alterables para la instancia de residencia* porque “(...) servían como un camino para guiarnos, pero que se podían modificar (E3). En consonancia con esto, la misma estudiante expresa que:

Las profes nos dijeron *ustedes planifiquen como les parece, como les guste planificar, no hay un único modelo de planificación. Sí, tienen que tener cosas básicas por el hecho de organización, de ver, o sea, en qué te vas a basar, en qué eje, en qué contenido...*pero después fue poder planificar con libertad y sabiendo justamente que si algo no salía lo podíamos cambiar. (E3)

Además, los estudiantes entrevistados manifiestan que la práctica de planificar en el TPIV se diferencia de lo realizado en otros talleres, por ejemplo, el TPIII. Tal vez esto se deba a la *intensidad* de las prácticas de residencia y a su extensión en el tiempo:

Si bien el año anterior ya habíamos realizado planificaciones para las prácticas de ensayo, este año resultaban mucho más complejas, debíamos buscar información de diversos libros, seleccionar la más adecuada, pensar bien cada actividad y tema a trabajar, para que sean favorables para los/as alumnos/as. (N4.1)

Evidentemente, hay otras exigencias que pueden ser sintetizadas a partir de las palabras de la docente especialista. Así, se espera que los estudiantes puedan (en clave de requerimientos epistémicos):

Fundamentar las decisiones que se toman con respecto a la selección y organización de contenidos, los cambios que se introducen en relación con modificaciones en las

propuestas debido a procesos reflexivos o profundización y/o debido a problemas surgidos en el momento de poner en acto lo planificado. (EDIV)

Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos, gestionar el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes, programar secuencias de enseñanza y aprendizaje amplias, utilizar nuevas tecnologías, trabajar en equipo e integrarse a la escuela, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, reflexionar sobre las prácticas. (EDIV)

Además, la práctica de planificación, al igual que sucede con el conocimiento, adquiere relevancia en la residencia cuando puede contraponerse lo proyectado con lo que efectivamente sucede en el aula, tal como manifiestan los estudiantes porque “como ya veníamos dando las clases, conociendo a los chicos, viendo cómo trabajan, los ritmos, entonces se podía planificar mejor teniendo en cuenta las actividades (...) propuestas” (E3).

Por último, y en una línea diferente, en las entrevistas emergen algunos contenidos que no son abordados por el TPIV y, según los estudiantes, deberían serlo. Tal es el caso de la *reglamentación* de la tarea docente que está enunciado en el DC. Si bien, según una de las docentes del espacio se realiza en el Espacio de Definición Institucional (EDI), los estudiantes demandan:

Quizá hablar de todo este tema legal, todo lo que tenga que ver con lo legal, que va a hacer después a la tarea diaria (...). Justamente ante cualquier problema que ocurra, justamente hay que hacer actas, cómo accionar ante algo que suceda desde una pelea hasta un accidente. (E3)

El tema de las inscripciones, retocarlas, porque hay ciertas dudas que yo tengo, yo me anoté vía online y no sé si tengo que llevar papeles a la escuela, papeles al ministerio, como que tengo esa duda y que me las voy a sacar con alguien que recién empieza y demás. (GFIV)

8.4.3. Taller de Práctica IV y Ateneo⁶⁹

⁶⁹ Este apartado se construye con la mirada de la docente especialista y algunas afirmaciones de los estudiantes. Entendemos que sería importante sistematizar la mirada de los docentes de Ateneo, pero excede nuestro objeto de investigación. No obstante, igualmente lo mencionamos, incluso con estas limitaciones, porque es un tema emergente en las entrevistas. Asimismo, se sugiere recurrir a la entrevista para leer en detalle la descripción del panorama realizado por la docente especialista.

Una mención particular al referirnos al TPIV debe realizarse sobre la relación entre este espacio y Ateneo según el Decreto N° 528/09. De acuerdo al curriculum prescripto, ambos espacios deben trabajar de manera articulada dado que se cursan de manera simultánea y corresponde para los estudiantes una única calificación (que debe ser acordada). No obstante, y como expresa la docente especialista, las concepciones sobre el “rol de cada uno de los actores nombrados en la formación inicial, qué es la práctica, cuáles son los propósitos y objetivos de la residencia, perfil de estudiante y de egresado” (EDIV) hace que las relaciones se presenten como “(...) instancias complejas por muchos motivos. Entre ellos es importante señalar al menos: (...) cantidad de actores que intervienen, (...) pertenencia institucional duplicada, (...) indefiniciones normativas” (EDIV).

Otro aspecto que es problemático corresponde al trabajo esperado por parte del espacio de Ateneo que, si bien está definido por curriculum prescripto, presenta ciertas dificultades:

A pesar de que en el Diseño Curricular (Dto. 528/09) se dan algunas indicaciones sobre el FORMATO Ateneo, las horas de cursado semanal, el tipo de actividades pertinentes al espacio y la necesidad de articulación entre Ateneos y Talleres son insuficientes (...): los logros (porque los hubo) fueron siempre llevados adelante por la voluntad de los equipos de docentes, a pesar de implicar más horas de trabajo que las reconocidas y en muchos casos, la indiferencia o incluso la voluntad de interferir en acuerdos internos por parte de algunos directivos. (EDIV)

La docente especialista menciona también que la modalidad de trabajo entre el TPIV y el Ateneo es desconocida por las instituciones: “en cuanto a los equipos directivos, las actitudes van desde la ignorancia absoluta de la forma de trabajo prescripta en el DC y la bibliografía de uso, la negativa a gestionar momentos y lugares institucionales de encuentro” (EDIV). Asimismo, se menciona que:

Por parte de los docentes, se da también que se ignora lo prescripto en el diseño en cuanto a la ‘obligatoriedad de asistencia de estudiantes’ dejando el tema librado a las ‘necesidades de consulta de los estudiantes’, sin realizar propuestas de trabajo específicas. (EDIV)

Esta misma situación es destacada por los estudiantes entrevistados que sostienen, entre otros aspectos, que no hay un trabajo constante y contundente de reflexión y la tarea de este espacio se limita a *corregir planificaciones* por área disciplinar (E3) que en parte corresponde, como expresa la docente especialista, a sus competencias en tanto son docentes de cada área, pero que no se coincide con el curriculum prescripto que prevé el abordaje de las prácticas en clave de análisis e interpretación desde la interdisciplinariedad. Así lo expresan los estudiantes que manifiestan que “teníamos dos o tres profes que venían, no se tomó como algo muy importante, creo yo, por parte del grupo” (E3) o que “(...) realmente si tengo que pensarlo hoy no me ha servido mucho Ateneo” (E3). Puede sintetizarse el trabajo con Ateneo del siguiente modo:

En los mejores casos, (minoritarios) algún docente participa de las clases de taller, interactúa con docentes articulando temas a trabajar, pero si no hay actitudes similares en todo el equipo produce al poco tiempo cansancio y desesperanza ya que no se logra una forma de intervención satisfactoria. En algunos casos se da una buena integración al interior de los Equipos de Ateneo, pero no logra articularse con Taller. Tampoco está normativamente claro el encuadre de trabajo de los Ateneos, si bien pertenecen al “sub-campo de las construcciones didácticas” al interior del Campo de la Formación Específica, lo cual implicaría en primer lugar, la participación tanto del Jefe de la Práctica tanto como Jefe de Carrera para resolver las situaciones conflictivas, en la mayoría de los casos la responsabilidad queda en manos de los Jefes de la Práctica. (EDIV)

8.4.4. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades

- Se destaca el trabajo en el TPIV, el acompañamiento, la organización y la precisión de la propuesta metodológica. En este espacio, la docente especialista asume un lugar central, ya sea porque es legitimada por su conocimiento sobre el nivel, algo que los estudiantes demandan, así como también por el acompañamiento realizado en la construcción de propuestas de enseñanza. No sabemos exactamente cuál es el lugar de la docente generalista porque no fue destacado por los estudiantes, como sí sucede en el caso de la docente específica de nivel primario.
- Los contenidos centrales enseñados en este espacio corresponden al marco normativo y curricular así como también a la construcción de propuestas de enseñanza y al abordaje didáctico de cada una de los campos disciplinares presentes en el nivel

primario. Se destaca el trabajo en modalidad *taller* donde principalmente se habilita un espacio de discusión y debate.

- El TPIV es fundamentalmente destacado por la práctica de residencia y, por momentos, este espacio se define en relación *a* y *por* esta experiencia: es fundamental para la configuración de la propia identidad y como espacio de socialización porque allí se asumen todas las tareas que corresponden al trabajo docente. Tal vez por esto, las clases sean vistas como *redundantes* o que no aportan aspectos nuevos. Además, hay especial énfasis en la práctica pedagógica o áulica, pero también se espera que realicen otras actividades asociadas como elaboración de registros, actos escolares, entre otros.
- En esta instancia se reconoce central el vínculo que pueda establecerse con la escuela asociada que facilita u obtura la inserción de los estudiantes. Se destaca la necesidad de contar con un proyecto de trabajo en común que ponga en evidencia cuál es el compromiso esperado por parte de los estudiantes y el lugar de los docentes conformadores. Éstos últimos son reconocidos como agentes socializadores que acompañan, aunque por momentos su función se sigue limitando a *ceder el espacio*. No obstante, se reconoce que la práctica en escuelas asociadas involucra la autonomía o dependencia del estudiante en la toma de decisiones.
- Otros actores centrales son la pareja pedagógica y los docentes del TPIV. En el caso de la primera, es visualizada como un dispositivo de acompañamiento que otorga *otras miradas*. En el caso del segundo, se espera por parte de los estudiantes que puedan realizarse devoluciones que ayuden a legitimar o no las prácticas asumidas en la residencia y, en consecuencia, a modificar o no según sea necesario los comportamientos, decisiones y actitudes. No obstante, nos preguntamos qué modelos *de ser docente* se legitiman y si las sugerencias realizadas por cualquiera de los actores mencionados son tomadas acriticamente o no, aunque en las entrevistas los estudiantes declarar asumir una actitud reflexiva en clave de lo que se hizo, si podría haberse hecho mejor o no, entre otros aspectos.
- La residencia enfrenta al estudiante a la toma de decisiones en un contexto que, aunque artificial, es similar al futuro trabajo docente. Esto sucede en el marco de la imprevisibilidad de la clase y las decisiones discurren, principalmente, sobre las propuestas de enseñanza y cómo construir representaciones didácticas comprensibles para la enseñanza. Una decisión que reconocen fundamental es sobre la planificación y

su *aplicación* o no según fue aprobada en el TPIV. El conocimiento práctico adquiere en esta experiencia su máxima expresión y acerca al *habitus* del trabajo docente.

- La planificación es entendida como una herramienta flexible y por lo tanto, modificable. El CDC está relacionado no tanto con la configuración de la planificación según ciertos componentes, sino con el tratamiento didáctico del contenido.
- El conocimiento teórico está especialmente relacionado con el CDC. Además de acercamiento a bibliografía, el TPIV propone el abordaje de bibliografía específica correspondiente a la enseñanza de los campos disciplinares del nivel primario. Asimismo, se transmite una actitud que puede ser sintetizada en *hay que estudiar e investigar* para la construcción de propuestas de enseñanza y se construye junto a los estudiantes una serie de saberes que podemos definir como *saberes metodológicos* que corresponden al *dónde* buscar material, a seleccionar material de calidad, a no trabajar con los denominados *manuales* o *libros de texto*, a trabajar críticamente con los materiales curriculares del nivel primario (aportes específicos de la docente especialista). El conocimiento pedagógico no queda excluido, por el contrario, se define en relación al conocimiento disciplinar que es de gran relevancia; la pregunta central es cómo enseñar determinado contenido del nivel primario y cómo adecuarlo, entre otros aspectos, al contenido áulico, a las características de los estudiantes o al grado.
- Según la docente especialista, no hay definición, a pesar de que esté prescripto por el DC, sobre el trabajo de Ateneo. Tampoco las instituciones promueven mediante encuentros la articulación o flexibilizan de modo tal de garantizar los espacios de encuentro y esta realidad dificulta el trabajo de manera colaborativa presentado en el curriculum prescripto. Por otro lado, si bien las tareas asignadas al espacio de Ateneo son amplias, los docentes a cargo se limitan a realizar un trabajo *a demanda* de los estudiantes que se corresponde con la corrección de planificaciones o realización de consultas.

8.5. El Campo de la Formación en la Práctica Profesional en época de pandemia

El perro se ha ido. Lo echamos de menos. Cuando suena el timbre, nadie ladra. Cuando volvemos tarde a casa, no hay nadie esperándonos. Seguimos encontrándonos pelos blancos aquí y allí por toda la casa y en nuestra ropa. Los recogemos. Deberíamos tirarlos. Pero es lo único que nos queda de él. No los tiramos. Tenemos la esperanza de que si recogemos suficiente pelo, seremos capaces de recomponer al perro.

(Davis, 2014, p. 18)

Una vez realizado el análisis de cada uno de los Talleres de Práctica que componen el CFPP, podemos preguntarnos inmediatamente si las interpretaciones no son, en cierta medida, obsoletas dado que corresponden al escenario pre-aparición del COVID-19 y, por lo tanto, son anteriores a la situación de pandemia que causó estragos en nuestras vidas en general y en el sistema educativo en particular. Es por este motivo que una vez tramitada la *nueva normalidad* y las implicancias de este escenario en las formas de hacer investigación y en nuestra propia investigación, emprendimos un proceso de recolección de la información sobre el trabajo en los Talleres de Práctica en época de pandemia para, en cierto sentido, dar cuenta de cómo incidió esta situación en el CFPP.

Este proceso fue menos ordenado que el desarrollado anteriormente porque no fue el objeto de esta investigación el estudio sistemático de la formación en el trayecto en el contexto de pandemia. Fue realizado mientras los actores centrales tomaban decisiones, a *contramano* del contexto, de las experiencias de los docentes, de las propias vidas personales que lidiaban también con las consecuencias de esta nueva forma de trabajo; por eso aclaramos que, como todo aquello que se expresa en este informe, es *perfectible* (y tal vez este apartado lo sea más). No obstante, fue igualmente riguroso: se construyeron instrumentos de recolección de la información, se distribuyeron en estas nuevas condiciones en la virtualidad, se recolectaron documentos y se incluyeron preguntas sobre este aspecto en las entrevistas que todavía no habían sido realizadas.

El apartado de análisis que emprendemos, entonces, sobre los Talleres de Práctica en época de pandemia se sostiene en tres nociones que le dan sentido:

- En primer lugar, reafirmamos la sensación que tuvimos a lo largo de la escritura de este informe de investigación de que los análisis que podamos realizar siempre *van atrás* de los acontecimientos que intentamos interpretar. Por este motivo, y si bien no

podemos negar la importancia de la situación de pandemia, tampoco podemos pretender ir a la par de lo que estamos investigando cuando trabajamos con sujetos y fenómenos sociales.

- En segundo lugar, nos preguntamos si se puede establecer la distancia suficiente para realizar cualquier interpretación en clave de tiempo y considerando que la mayoría de nosotros resolvió sus propias propuestas de enseñanza *mientras* estábamos todos alarmados y aprendiendo a utilizar los nuevos medios virtuales. Por este motivo, cualquier análisis que realicemos debe ser por demás de cuidadoso.
- En consecuencia, decidimos pensar la siguiente interpretación como una aproximación provisoria que realizará algunas inferencias pero que tendrá un matiz más bien descriptivo⁷⁰ y de sistematización de la información que no juzga las acciones realizadas durante el año 2020.

Y, por último, una aclaración de tinte personal: aunque hayamos asumido la complejidad de *recomponer* la enseñanza tal como la conocíamos (o no), de mudarnos a los nuevos medios virtuales, es innegable que por momentos predominó (y aún lo hace) el anhelo de lo que fue, la nostalgia de la enseñanza presencial tal como la vivíamos. La enseñanza en los Talleres de Práctica ya no es lo que era, la situación actual nos enfrenta a la novedad, pero al mismo tiempo, no podemos dejar de pensar a cada paso del camino en los gestos, en las miradas, en nuestras propuestas antes de la pandemia. Nuestro desafío será construir criterios, conocimientos, acuerdos para esta nueva etapa que estamos atravesando.

8.5.1. Trazos de Referencia

Con las anteriores aclaraciones como organizadoras, emprendimos la tarea de recolección de la información e incipiente interpretación. Más concretamente, trabajamos con la información recuperada mediante cuestionarios, documentos y/o entrevistas de la siguiente manera:

- Cuestionario Docente Taller de Práctica II sobre trabajo en época de pandemia (TPDII).

⁷⁰ Esta decisión se basa también en que no contamos con suficiente información para establecer recurrencias, similitudes, diferencias, entre otros, al momento del análisis.

- Cuestionario sobre Talleres de Práctica en época de Pandemia realizado a estudiantes de 1° a 4° año (TPE).
- Documento: *Organización preliminar para la residencia en época de pandemia* (OPR).
- Entrevista a docente Taller de Práctica I (EDI).

Para organizar la presentación, decidimos recurrir a los mismos ejes de análisis propuestos en los apartados anteriores en cada uno de los Talleres de Práctica que conforman el CFPP, a saber: *propuesta metodológica del taller, contenidos y su abordaje didáctico, práctica de observación, tipos de conocimientos y sus características*. No obstante, aclaramos que no podremos, dada la información con que contamos, elucidar todos los puntos en su totalidad.

8.5.2. Taller de Práctica I

Principalmente, la propuesta se sostuvo en el TPI en el trabajo a través de la plataforma institucional “con foros⁷¹, con escrituras colectivas, con diversos recursos y también más o menos sosteniendo o con la intención de sostener encuentros Meet cada 15 o 20 días” (EDI) y se incorporaron otros soportes virtuales como Padlet. Más específicamente se define el trabajo en la plataforma virtual:

(...) Como propuesta de lectura, con alguna pregunta, con alguna guía, con alguna clave, de acercamiento a esos textos y a esa lectura o algún ejercicio de pensamiento, para compartir, poner en común, poner sobre la mesa en los encuentros Meet y al menos intentar recrear un poquito esta dinámica del Taller que nos damos en la presencialidad. Porque tampoco me parecía pertinente como que las clases de Meet sea una explicación mía de los textos, porque eso no tiene nada que ver con el Taller. (EDI)

En este sentido, uno de los interrogantes centrales a lo largo del año 2020 con la ausencia de la presencialidad fue cómo recrear la dinámica de las clases y la modalidad de taller en la virtualidad. La docente del TPI expresa que con la intención de sostener el ejercicio de reflexión propio de este espacio se sostuvo una dinámica de trabajo donde se colocó:

⁷¹ Corresponde, junto a mensajería interna, noticias, debates, a herramientas del aula virtual cedida por INFD.

(...) Un énfasis más demorado en la biografía escolar, en trabajos a partir de fotografías, de sonidos escolares, jugar un poco con los sonidos, las imágenes o la rememoración y ofrecer... Me acuerdo que encontré un par de grabaciones de la escuela primaria, que puedan hacer registro de qué emociones, sensaciones, qué escena compondrían a partir de esos sonidos. Trabajamos también con algunos personajes o figuras importantes. Allí la figura de María Saleme como maestra, investigadora, pedagoga, siempre intentando romper con la particularidad del nivel, buscar a quienes sean maestras y escriban para maestras y como maestras, eso me parece que es grandioso. (EDI)

Por ejemplo, en una de las clases inicié con un relato que fue el tercer Meet, muy cercano. Y dije, seguro las estudiantes estarán nostálgicas, de que no pudieron vivir la cotidianidad del instituto, formarse como grupo, encontrarse, entonces yo empecé, estaban todas las chicas conectadas, yo empecé con unos ruidos que hice acá cerca de la computadora, y empecé con un relato, como si fuera que estamos en la presencialidad. Y empecé... *Vamos llegando, Vanesa pone su mochila, la profe les pide que se ubiquen en círculo, Carina va a preparar el mate...* Como un poco recrear y sentirnos ahí. Las caras de las estudiantes, pudimos como al menos recrear, ponernos en la piel de estar ahí. Y las chicas me decían: *Profe, yo hasta siento que la tengo cerca, siento que estamos ahí.* Jugar con la imaginación, con recrear las condiciones de un Taller y esas pequeñas cositas o esas pequeñas intervenciones me parece que también le dan un sentido diferente al espacio y hacen de lo propio de los Talleres de la Práctica.

Podemos inferir que las intervenciones pedagógicas proyectadas por la docente permitieron sostener la *especificidad* del taller en cuanto a su modalidad y como espacio que acerca, además, a la experiencia de práctica en las instituciones asociadas. Los sonidos, las emociones, los gestos, el trabajo con pedagogos de reconocida trayectoria ayudaron a “reponer ese acercamiento a la práctica o los contextos reales de trabajo, en pandemia y no pandemia” (EDI) en clave de conocimiento experiencial. En consonancia con esto, la docente realizó, también “(...) entrevistas a maestras, a cinco maestras. Que las analizamos de julio en adelante, a partir de algunas preguntas. Tomamos una guía del INFD y otras preguntas que fuimos construyendo” (EDI). El trabajo final de espacio significó para los estudiantes la realización de entrevistas a docentes del nivel:

Para conocer, a ver, un poco recrear esta idea de la mirada desde adentro, el trabajo docente, lo propio de la escuela, cómo definirían el sentido de la tarea pedagógica, y también, las transformaciones, cambios que por ahí podían reconocer a partir del contexto de circunstancias actuales que estamos atravesando. (EDI)

En general, para los estudiantes, “la propuesta de taller fue muy considerable, ya que por más que no pudimos tener clases presenciales, hacíamos videollamadas y siempre se trató de dar a entender lo mejor posible las clases y los temas dados” (TPE-3).

8.5.3. Taller de Práctica II

Como expresa la docente del TPII, durante el primer año de confinamiento por COVID, los tiempos, que habitualmente son escasos, se redujeron mucho más por dos situaciones en particular: por un lado, por la realización de los exámenes en la distancia y, por el otro, debido a que la plataforma educativa del INFD, espacio que concentraría el trabajo pedagógico, no estaba acondicionada: los estudiantes no estaban cargados, las herramientas eran desconocidas y los docentes tuvieron que construir nuevos criterios pedagógicos de trabajo.

A pesar de estas dificultades iniciales, la plataforma y las aulas virtuales del INFD se configuraron como *el* espacio donde se centralizó la propuesta de enseñanza para acompañar, presentar las clases, la lectura comprensiva de textos, su análisis e interpelación a partir de ciertas herramientas como los foros, el chat, la mensajería interna o las noticias. No obstante, rápidamente se identificaron dificultades de acceso a estos medios y desde el TPII se recurrió a otras estrategias como “(...) transcribir todas y cada una de [las] clases” (TPDII). En términos concretos:

(...) Cada quince días aproximadamente, subía al aula virtual o compartía por el medio que me hayan solicitado en alguna situación particular, una clase escrita que se basaba en la explicación de un contenido, adjuntaba el material de estudio y las actividades para resolver en un foro. (TPDII)

Es por estas mismas dificultades de acceso mencionadas con anterioridad que no se recurrió tampoco a otros soportes tecnológicos como encuentros por videollamada porque, como expresa la docente de este espacio, no estaban “(...) garantizadas las condiciones ni para que un pequeño grupo de los/as estudiantes puedan participar y no

me parecía justo” (TPDII). No es novedoso, pero sabemos que el acceso desigual a las herramientas tecnológicas, a internet, a tiempos y espacios disponibles para *estar* en la virtualidad fue un gran condicionante al momento de proyectar la enseñanza en un año que nos obligó a resignificar nuestras propuestas de manera simultánea a la necesidad de sostener las clases y el recorrido de los estudiantes.

En este contexto, y como manifiesta la docente del TPII, son variadas las modificaciones que debieron realizarse en la propuesta metodológica del espacio. En sus propias palabras, se han cambiado los “(...) recursos y/o material de estudio más específico, circunscribiéndome a la bibliografía obligatoria (...) sin recurrir o referir a la bibliografía ampliatoria que a veces les sugerimos” (TPDII). Asimismo, las actividades que se plantearon focalizaron en la lectura comprensiva, el análisis de situaciones concretas, la observación de videos, el mapeo de la localidad de cada estudiante “(...) identificando las escuelas primarias e instituciones que brindan experiencias educativas más allá de la escuela oficial” (TPDII), un contenido propio del TPII según el curriculum prescripto. En materia de acercamiento al conocimiento teórico, la docente del TPII detalla qué contenidos se priorizaron en el recorte realizado:

Ser docente en la Argentina de hoy. La complejidad de los contextos educativos. Atención a la heterogeneidad: Una escuela para todos/as. Educación de calidad e igualdad de oportunidades.

Las problemáticas actuales de la tarea docente.

¿Cómo se forma un buen docente? Competencias para enseñar. El docente arquitecto y anfitrión.

El aula: características y dimensiones.

Buena enseñanza, formas básicas de enseñar.

Contextos de educación formal y no formal: Las prácticas educativas más allá de las escuelas: centros culturales, comunitarios, clubes, bibliotecas y otros organismos extraescolares.

Intervenciones pedagógicas, las adecuaciones curriculares. El uso de los recursos que ofrece el medio, la incorporación de las nuevas tecnologías en la educación.

Algunos aportes teóricos sobre los procesos grupales. Técnicas grupales.

Instrumentos de lectura y análisis de las prácticas educativas: la observación, el registro de las experiencias, (para que les sirva un próximo año), entrevista, encuesta, instancias

que permitan socializar y reflexionar, sobre nuestras propias prácticas, buscar nuevas propuestas, transformadoras y de mejora. (TPDII)

No obstante, durante el transcurso de ese año no se profundizó en la planificación y sus componentes, en la normativa curricular y en el seminario *Lo grupal y los grupos en el aprendizaje* aunque, como se detalla en los contenidos anteriormente expuestos, se abordaron algunos aspectos que corresponden a este último.

El acercamiento a las escuelas fue otro contenido de relevancia en el TPII. La intención principal de la propuesta fue “enriquecer (...) conocimientos respecto a las instituciones educativas y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ofrecen, como así el labor que están realizando día a día” (TPDII). La experiencia de práctica correspondiente a este espacio se definió a partir de “(...) ponerse en contacto con las instituciones educativas asociadas, pidiendo la autorización para (...) establecer una entrevista con algún docente de su institución” (TPDII). De esta manera, se realizaron entrevistas virtuales a docentes de las instituciones de nivel primario que fueron escogidas por los estudiantes y como propuesta específica del espacio se realizó la “(...) construcción colectiva de una posible guía de observación áulica (...)” (TPDII) y de la entrevista que luego se realizó al docente del nivel. Los docentes de las escuelas asociadas ofrecieron “(...) fotos, imágenes, planificaciones, adecuaciones, hasta actos escolares virtuales” (TPDII). Asimismo, y en el marco de curriculum prescripto que propone el acercamiento a otras instituciones socio-comunitarias, se pretendió “conocer, también mediante la entrevista virtual, el funcionamiento de otras instituciones que brindan diferentes clases de aprendizajes (fuera del marco del sistema oficial)” (TPDII). Estas instancias de acercamiento permitieron recolectar información sobre la situación actual de las instituciones educativas, tanto escolares como socio-comunitarias y se realizó “(...) un cotejo con los diferentes aportes trabajados en clases, [para] poner en tensión la teoría y la práctica y sobre todo conocer la heterogeneidad de realidades” (TPDII).

Por otro lado, y en palabras de la docente del TPII, la tarea durante el 2020 implicó un trabajo de acompañamiento constante con palabras de aliento y consideración de la situación particular de cada estudiante. La evaluación del espacio estuvo en consonancia con este planteo y se realizó un:

(...) Seguimiento continuo, que permita valorar la participación de los estudiantes en las clases, interacción con el resto del grupo, la responsabilidad y el compromiso ante el espacio, la apropiación de conocimiento, resolución de actividades y trabajos prácticos (...), la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y el aporte de nuevas alternativas para la enseñanza. (TPDII)

No obstante, la dinámica de la clase pudo ser escasamente recreada dado que se observó que cada estudiante “(...) resuelve, entrega la actividad y se retira del aula sin consultar las demás producciones para opinar, sugerir, comentar” (TPDII). En términos generales, la docente del TPII observó que los alumnos “(...) no lograron adaptarse a la modalidad de educación a distancia o virtual, que no les agrada, que les cuesta organizar su trabajo o familia, estudio” (TPDII), una situación que se reitera, probablemente, en todos los espacios y no únicamente en el caso de estudiantes sino también en los mismos docentes.

8.5.4. Taller de Práctica III

Al igual que sucede en el TPII, el TPIII recurrió en principio al aula virtual y a otras herramientas para sostener la comunicación como Telegram, Whats App y videoconferencias por Google Meet. Según los dichos de los estudiantes, fueron estas últimas aplicaciones las que adquirieron gran importancia para “(...) poder trabajar en forma conjunta las propuestas” (TPE-1) y pareciera que el aula quedó en un segundo lugar, siendo su función la de acercar a los materiales teóricos.

Por su parte, los contenidos principales abordados remiten a cómo aprender a planificar y en esta línea, el “el trabajo más significativo fue el proyecto que realizamos como trabajo final donde trabajamos en grupo de 4 compañeras, contextualizados una institución y relacionamos con aporte de autores” (TPE-5). En esto último hay coincidencia entre los estudiantes:

(...) Ahora como trabajo final realizamos propuestas cotejando información de la institución trabajada con las autoras antes mencionadas (También, en la medida que se pudo se recuperaron categorías y autores de años anteriores). Además para las propuestas utilizamos los documentos oficiales: NAP y cuadernos del aula. (TPE-2)

Durante todo el año estuvimos en contacto con diversas instituciones argentinas, las analizamos y luego planificábamos de forma situada y en contexto. Como última instancia realizamos un proyecto institucional, en grupo, cada uno con un área, planificando y trabajando en parejas pedagógicas. (TPE-6)

Asimismo, se reconocen otros contenidos de interés como “la clase escolar, la intervención institucional, las trayectorias escolares, la planificación y la formación docente” (TPE-1). Algunos autores que los estudiantes mencionan como significativos son Lucía Garay, Marta Souto, Liliana Sanjurjo, Andrea Alliaud, María Beatriz Grecco, Sandra Nicastro. Concretamente, y en clave metodológica, la propuesta de enseñanza del TPIII durante el año 2020 se focalizó en:

(...) Un primer momento en producciones propias de informes en torno a lecturas académicas, donde tuvimos que realizar un diálogo con diversos autores y sus posturas en torno a las trayectorias escolares, la intervención institucional, la clase escolar y la institución escolar. (TPE-1)

Posteriormente, se propuso el análisis de:

(...) Una serie de instituciones y propuestas áulicas de distintos lugares, brindadas por los docentes del área. Actualmente como cierre del taller se nos propuso realizar las prácticas en forma de análisis de casos, por lo que debemos analizar una institución de la provincia y realizar una propuesta grupal en torno a un proyecto institucional. (TPE-1)

En relación a esto último, y específicamente sobre la experiencia de práctica, los estudiantes no reconocen el trabajo de planificación sobre situaciones concretas y el análisis de casos como acercamiento a la práctica propia del TPIII. Así, afirman que:

Realmente no tuvimos un acercamiento real a las instituciones, sólo pudimos obtener información de clases que niños familiares nuestros han realizado este año, y clases que hemos podido acceder mediante páginas web de instituciones y videos de YouTube. Por parte de nuestro grupo la observación de las clases fue a partir de la búsqueda de las clases subidas por los docentes de la institución que nos tocó analizar, pero no tuvimos contacto con ningún docente o directivo de la institución. (TPE-1)

Tal vez la dificultad mayor que puede observarse en las afirmaciones de los estudiantes encuestados es que el trabajo fue sobre una situación *ficticia* y que no existió la

posibilidad de *contrastar* lo planificado con la situación de clase que, como sabemos, enfrenta a los estudiantes a la toma de decisiones en el marco de la imprevisibilidad. De este modo, y en consonancia con anteriores enunciados, se afirma que:

Lamentablemente, por la situación no tuvimos la oportunidad de acercarnos a la institución. Nuestro trabajo se basó en una institución de la cual conseguíamos información mediante búsqueda de Internet y el desarrollo de propuestas para grados con alumnos hipotéticos/desconocidos. (TPE-2)

En este sentido, puede inferirse que para los estudiantes el trabajo con el conocimiento teórico fue muy significativo aunque se reconoce como *falta/ausencia* el acercamiento a situaciones concretas de práctica, incluso cuando se haya propuesto desde el TPIII el trabajo con otros dispositivos tales como el análisis de casos. Y así se expresa en los cuestionarios respondidos por los estudiantes donde puede leerse que:

En cuanto a lo conceptual fue muy beneficioso. Por otra parte, la práctica no fue lo que esperaba pero creo que pude sacar provecho en lo que refiere a la escritura de las propuestas y el tratamiento de los distintos contenidos disciplinares. (TPE-2)

En términos generales, hay, de parte de los estudiantes, una buena valoración sobre el trabajo en el TPIII. Se sostiene que “cada contenido que se abordó fue enriquecedor para nuestra futura profesión como docentes, siempre fue relacionado con otro contenido y situado. Entramos en contacto con nuevas estrategias, recursos, modalidades, posturas, entre otros” (TPE-6) y que “los docentes de este taller fueron los que más nos acompañaron en nuestra trayectoria, siempre dispuestos a ayudar y a flexibilizar sus planificaciones si algún estudiante no podía acceder a las clases por problema de internet o tiempo” (TPE-6). No obstante, también se expresa que durante el cursado hubo momentos de incertidumbre e inseguridad producto de la falta de definición en materia de política educativa para la situación de pandemia desde el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Por este motivo, algunos estudiantes se *sintieron perdidos* en cuanto a la propuesta y creen que “les docentes omitieron información por no tener cierta seguridad lo que nos provocó mayor inseguridad en nuestro cursado, creo que podrían haber brindado mayor información marcándola aunque sea de posibilidad remota” (TPE-1).

8.5.5. Taller de Práctica IV

En el caso del TPIV, el documento con el que trabajamos denominado *Organización Preliminar de residencia en época de pandemia* (en adelante, OPR) detalla que la proyección de trabajo de residencia para el año 2020 se realizó contemplando las indicaciones de la Subsecretaría de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe. Tales indicaciones se encuentran expresadas en la Circular N° 13 y su respectivo anexo que si bien presenta posibilidades de experiencias de práctica para el trayecto de práctica en general, focaliza especialmente en la residencia o práctica intensiva. Los principales interrogantes en los cuales se funda dicha circular giran alrededor de si es posible enseñar la práctica docente sin la presencialidad, cuál es la legitimidad de la experiencia de residencia (o la práctica de cualquier otro Taller de Práctica del CFPP) en este contexto de pandemia, si es posible construir conocimiento sobre la situación actual y en qué condiciones, cómo se redefine el trabajo docente y cómo actuar en el marco de dificultades de conexión que nos exceden pero, al mismo tiempo, influyen en el trabajo que se buscó emprender desde la virtualidad.

En este contexto, la Circular N° 13 detalla formas de trabajo para la virtualidad que son pertinentes para el presente apartado. Entre otros aspectos menciona que se espera de los espacios del CFPP un:

Trabajo de elucidación a través del cual se vuelve pensable no sólo el componente empírico sino también el teórico, aprender a tomar decisiones en situaciones complejas, comprender y dar cuenta justificada de lo que se hizo, por qué se hizo y qué produjo lo que se hizo, para construir conocimiento profesional sobre la práctica. (Circular N° 13, 2020, p. 4)

Se busca reivindicar, por la lectura que podemos realizar, el conocimiento teórico y el conocimiento didáctico del contenido no en detrimento del conocimiento práctico, sino como alternativas posibles en un entorno por demás de complejo para acercarse a las escuelas asociadas. Asimismo, se presentan posibles dispositivos de trabajo y reflexión para *representar* la experiencia de acercamiento a las instituciones escolares al interior de los espacios de formación desde un posicionamiento sobre la práctica que se aleja de un enfoque *restrictivo* y amplía el campo de acción. El *estudio de casos*, los *talleres de meta análisis de situaciones de enseñanza*, la *tertulia dialógica*, las *microclases* y

prácticas simuladas, las *narrativas autobiográficas* y *relatos pedagógicos*, los *diarios de formación* y *comunidad de práctica virtual* fueron presentados como opciones a implementar por los espacios de la práctica.

Asimismo, la instancia de residencia o *práctica intensiva*, como es denominada en el mencionado documento, fue definida en el contexto de la virtualidad producto de la pandemia COVID como un:

Espacio singular de integración y profundización de los saberes adquiridos a lo largo del trayecto de formación inicial de los estudiantes del profesorado. Poseen un sentido de enlace con la realidad en su complejidad -articulando la instancia actual de sostén del vínculo pedagógico en la distancia y la nueva presencialidad- para habilitar una aproximación reflexiva a las diferentes problemáticas inherentes a la profesión. (Circular N° 13, 2020, p. 10)

Al igual que en los años anteriores, la práctica intensiva es considerada como *algo* más que la intervención puntual en las escuelas asociadas; también se contempla el momento previo de creación y la reflexión in situ y posterior que se sostiene en los espacios de formación. Es justamente esta concepción de práctica la que permite legitimar otras experiencias de inserción (o no) que, aunque no posean las características de otros años por las condiciones ya conocidas y explicitadas, son igualmente valiosas y formativas. Como posibles tareas se proponen la de *ayudantía*, el *acompañamiento puntual de trayectorias de estudiantes*, el *trabajo con pequeños grupos* y todas aquellas que puedan proyectarse en acuerdo con las escuelas asociadas.

Pareciera que en este contexto el TPIV tuvo algunos matices de lo presentado por la normativa mencionada. La propuesta metodológica de este espacio consistió inicialmente en “realizar una serie de trabajos, en el primero de ellos trabajamos viendo, conociendo actividades, planificaciones que se desarrollaban en el formato de la virtualidad y pudimos rever cosas, cambiarlas o modificarlas para irnos introduciendo en este contexto” (TPE-8) así como también el “análisis de planificación y propuesta superadora de la misma, confección de registros, elaboración de material didáctico propio, confección de proyecto interdisciplinar en base a acontecimiento, escritura de narrativa, defensa oral” (TPE-7). La comunicación se sostuvo por ciertas aplicaciones como Whats App o Google Meet, así como también se utilizó la mensajería interna del

aula. Por su parte, en el aula virtual, “trabajamos, mediante clases que encontrábamos, debíamos participar y se generaba un dialogo o en debates en foros” (TPE-8).

Por otro lado, se identifican ciertos contenidos como aquellos que principalmente se abordaron, a saber:

Algunas propuestas fueron generar nuestros propios registros, planificación en formato NIC, de manera interdisciplinar y a partir de acontecimiento, elaboración del propio material didáctico, defensa oral de nuestra narrativa. Entre los autores puedo mencionar Jorge Larrosa, Paulo Freire, Alliaud, Álvarez Méndez, Zamero. (TPE-7)

(...) Evaluación y auto evaluación, al igual que planificaciones en formato NIC, este tema fue para mí el más relevante de todos, ya que eso consolidó las prácticas de residencias de este año. Trabajamos autores como Freire, Álvarez Méndez, Larrosa, Nicastro, Camillioni, Celman entre otros muchos que podemos encontrar en los apuntes brindados en la cátedra. También nos compartieron materiales, propuestas que nos ayudaron y guiaron en el recorrido a lo largo de este año tan particular. (TPE-8)

En relación específicamente a la instancia de prácticas intensivas o residencia en el TPIV, se realizó especial énfasis en la toma de decisiones sobre la tarea pedagógica y en su argumentación. Concretamente, la propuesta se organizó en tres *tramos*:

Tramo sobre el trabajo docente: encuentro con egresadas noveles en consonancia con Ateneo.

Tramo Institucional: encuentro con coformadores de las escuelas asociadas, a saber: un encuentro con docentes de escuela [1] y un encuentro con docentes de escuela [2] en consonancia con Ateneo, con la finalidad de que lxs estudiantes se apropien del contexto de trabajo institucional e interinstitucional, en años previos y contrastando con este año de Pandemia, según la disponibilidad de la institución y a convenir durante el mes de Septiembre (puede consistir en un encuentro por videoconferencia, entrevistas a diferentes actores de la Comunidad Educativa, socialización del PEI y Proyectos especiales, trabajo en Red, y otras alternativas que la Escuela considere adecuadas).

Tramo áulico: trabajo en grupos de 3 estudiantes, en caso de ser posible con algún tipo de acompañamiento de docentes coformadorxs (a convenir en el encuentro previo N° 1) que no implique necesariamente “dar clases” a distancia, sino programar alguna

propuesta pedagógica pertinente para la situación que atravesamos, preparación de material didáctico y otras.

Una vez aprobada, cada integrante del grupo seleccionará 1 clase de las planificadas para confeccionar **material didáctico** (video, texto, presentación, etc. organizar un encuentro de videollamada, etc.) y compartir de manera virtual en “comunidad de práctica”. (OPR)

Esta organización, es identificada por los estudiantes quienes sostienen que:

La propuesta para residencias fue un proyecto pensado desde los NIC y a partir del acontecimiento Humedales y la quema de pastizales. Pensada además para desarrollar en virtualidad. Sin embargo no fue sólo eso, sino que las actividades complementarias para llegar a esa planificación se fueron organizando de manera que podamos obtener información y herramientas para concretarlo, y luego prosiguió con la producción y defensa del material didáctico y posterior análisis (...) del proceso completo. (TPE-7)

Tal como sostienen los estudiantes, “(...) el único acercamiento que pudimos tener fueron dos encuentros con coformadoras (TPE-7), aunque “(...) quedó solo entre docentes y alumnos, no tuvimos vínculos con niños” (TPE-8). Sorprendentemente, e incluso cuando se menciona la *ausencia* o la *falta* de acercamiento *real* a las escuelas, los estudiantes manifiestan que esta experiencia aportó:

(...) Como su palabra lo indica, a la práctica. Si bien se trabajaron autores, muchos desde cierta autonomía en el aprendizaje, obtuve muchísimos aportes en cuanto [a] herramientas para utilizar y tener en cuenta en mi propio desempeño. Se me dieron elementos para pensar desde otras perspectivas. (TPE-7)

[A] repensar algunas ideas establecidas que tenía, que con otros conceptos otros autores cambiaron de parecer, para centrarse más hacia otros horizontes, también mucho conocimiento sobre el tema ‘planificación’ que es muy importante para nosotros ya que contábamos con muy poca información o práctica sobre cómo realizar ésta. Al mismo tiempo que algo fundamental para mí fue el trabajo en grupo que sin duda nos dejó este año mayormente en la cátedra presente, que fue un pilar importante para afrontar este año. (TPE-8)

8.5.6. Otros emergentes, ideas síntesis y dificultades: un ensayo de inferencias parciales

- En la mayoría de los casos, la plataforma brindada por el INFD fue el espacio donde se centralizó la propuesta: ya sea a partir de las herramientas como foro, mensajería interna o chat o su utilización como *repositorio* del material a abordar, fue de gran importancia en el trabajo durante el año 2020. Asimismo, en general los docentes recurrieron a otras herramientas para sostener la comunicación como la realización de videollamadas o grupos de mensajería como Whats App en tanto facilitó la comunicación y la creación del vínculo pedagógico.
- Hay casos donde no se recurrió a estas otras herramientas para sostener el trabajo en Taller de Práctica porque no todos los estudiantes tenían acceso a los dispositivos o a condiciones de conexión que les permitieran participar, por ejemplo, de los encuentros por videollamadas. En esta línea, los docentes se cuestionan cómo acompañar frente a una situación desigual de distribución de los medios materiales (y, por qué no, también simbólicos). Esta situación generó angustia e intranquilidad y enfrentó a los docentes a la necesidad de buscar otras formas de comunicación y creación/sostén del vínculo. Así, hay experiencias donde se *escribe* en su totalidad la *clase* y se mantienen vínculos según las posibilidades de cada estudiante. Esta situación fue de gran demanda para los docentes, quienes sostuvieron casi de manera individual las trayectorias estudiantiles.
- Hay necesidad de recrear la *clase presencial*: los gestos, las emociones, las miradas. De igual importancia es la pregunta sobre cómo *mudar* la modalidad de taller propia del CFPP a la virtualidad. Los docentes implementaron formas innovadoras y sumamente significativas en este proceso: sonidos, acercamiento a experiencias concretas, trabajo con pedagogos reconocidos, sensibilización desde las propuestas de enseñanza.
- Las experiencias de acercamiento a la práctica propia de cada taller buscaron *reponer* el *estar* en las escuelas a partir de entrevistas con docentes, de trabajo con escenarios de diferentes instituciones educativas, en comunidad virtual de práctica.
- Pareciera predominar en este contexto un conocimiento más bien académico en el CFPP e incluso, en algunos casos, estas experiencias de acercamiento no son reconocidas como instancias de *práctica* porque no acercaron al contexto real. En este caso, hacemos una afirmación más bien personal sobre esta situación y manifestamos estar fuertemente convencidos de que las experiencias llevadas adelante durante el año 2020 fueron las posibles en un contexto por demás de hostil.

- En relación a esto último, reconocemos que la dificultad está ubicada en el TPIII y el TPIV dado que debieron recrear instancias de práctica donde la participación esperada por parte de los estudiantes es mayor (y también son los espacios donde se depositan todas las esperanzas y frustraciones de la formación por, justamente, lo que se espera de estos espacios en clave de trabajo docente).

Capítulo V

(In)Conclusiones

9. (In)Conclusiones

Había un muro. No parecía importante. Era de rocas bastas unidas de cualquier manera con un mortero. No era más alto que un adulto; hasta un niño podría escalarlo. Cuando se cruzaba con una carretera, en lugar de tener una puerta, degeneraba en pura geometría, en una línea, en una idea de frontera. Pero la idea era real. Era importante. Durante siete generaciones lo más importante del mundo había sido aquel muro. Como todos los muros, era ambiguo, tenía dos caras. Lo que estaba dentro y lo que estaba fuera dependía del lado en que estuvieras.

(Le Guin, 2018, p. 28)

Llegados a este punto, y con algo de emoción, nos encontramos con la necesidad de escribir algunas reflexiones finales sobre el proceso realizado y compartir aquellas afirmaciones que, en clave de conclusiones, sistematizan las discusiones abordadas, el material empírico analizado, el marco conceptual construido, en síntesis, el trayecto de investigación realizado. Pensamos que luego del tiempo de reflexión dedicado a la lectura, tanto de textos teóricos como de la información recolectada, de la revisión de los diferentes apartados que conforman este informe de investigación, esta tarea no se presentaría de manera compleja y la organización de estas premisas finales sería un trabajo accesible y realizado rápidamente. Nuevamente, nos equivocamos: la escritura de las conclusiones demandó procesos de pensamiento, de revisión de lo escrito hasta el momento y en este trabajo volvieron a surgir muchas de las preocupaciones que manifestamos en oportunidades anteriores de este informe de investigación y que creemos conveniente visitar porque se reeditan en la particularidad de este apartado.

En primer lugar, nos preguntamos cómo realizar afirmaciones en clave de *conclusiones* sin presentarlas como *hallazgos* o *descubrimientos* de nuestra investigación (por la connotación de estas palabras). Sabemos que esta perspectiva es propia de aquellas investigaciones que se enmarcan desde un enfoque más bien convencional y que no nos corresponde a nosotros, desde donde nos posicionamos, presentar *resultados*. No obstante, y aquí lo difícil, en cierta medida los enunciados que podamos formalizar aquí lo son. Son síntesis, corresponden a las proposiciones finales de nuestro escrito y dan cuenta de procesos complejos de interpretación.

Por otro lado, y una inquietud que nos acompañó a lo largo de la investigación, es la pretensión (o no) de *generalizar* los análisis, ya sean los realizados de manera parcial o los que construimos para este apartado. E insistimos en que no es nuestra intención

presentar conclusiones *genéricas* y *absolutas*, sino compartir la sistematización del proceso en clave de *posibilidad*: lo que elegimos y podemos *comunicar* en el marco de las lecturas realizadas y la información recolectada. Como manifestamos, muchas otras afirmaciones podrían hacerse, mucho más podría decirse, pero asumimos que lo que aquí socializamos vehiculiza interpretaciones personales y, como tales, pueden ser discutidas y debatidas. Por este motivo, denominamos este apartado como *(in)conclusiones*: queda abierto a nuevas lecturas en consonancia con la metáfora del muro presentada por Le Guin (2018). No obstante, no renunciamos a la posibilidad de que estas afirmaciones que realicemos ayuden a construir sentido para quienes transitan el campo de la práctica y poseen tal vez las mismas preocupaciones que nosotros y que orientaron este estudio.

Ahora bien... ¿Cómo construimos las *conclusiones* que presentamos a continuación? Del mismo modo que sucedió con la tarea de análisis, significó un proceso de relectura y búsqueda de recurrencias o, por el contrario, intermitencias, aunque ahora en otra dimensión, una dimensión más bien general⁷². Trabajamos de manera cuidadosa y artesanal con el análisis de datos realizado, de modo tal de sistematizar la información responsablemente. Para esta tarea recuperamos, además, las *preguntas de investigación* inicialmente construidas en un intento por aproximar alguna respuesta tentativa a nuestros interrogantes.

Miradas a la distancia, entendemos que las preguntas de investigación orientaron el proceso inicial de toma de decisiones, principalmente de tipo metodológicas, pero fueron recuperadas de manera escasa a lo largo del proceso y esto fue un obstáculo a desandar. No obstante, encontramos en este momento retrospectivo coherencia entre gran parte del trabajo y esos interrogantes y esto nos reconforta, incluso cuando algunos de ellos como *¿qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de estudiantes?*, *¿qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza?*, *¿cómo se relacionan con aquellos que subyacen en el CFPP?* no puedan ser abordados en su totalidad. En parte, eso se debe a que al focalizar en el

⁷² La imagen más clara y representativa de esta situación corresponde a fibrones, papeles de colores, hojas impresas y agrupadas y el espacio del hogar intervenido por esta situación: mesa y comedor tomados.

CFPP de manera general y en cada uno de los espacios curriculares que lo conforman⁷³ no trabajamos detalladamente con los últimos espacios, el TPIII y el TPIV, que es donde efectivamente los estudiantes se enfrentan a la tarea de enseñanza situada.

Asimismo, este proceso de relectura realizado para la escritura de las conclusiones nos permitió visibilizar algunas preconcepciones con las que empezamos el recorrido de investigación y que fueron refutadas a lo largo del trabajo. Por ejemplo, nos referimos al supuesto asumido, seguramente por la implicación en el proceso de investigación, de que en el TPI corresponde realizar un acercamiento a las escuelas asociadas en clave de análisis de las instituciones y que más tarde comprendimos se refiere a un resabio del anterior DC. Lo mismo sucedió con la noción que finalmente discutimos en el análisis correspondiente al TPIII, la de *prácticas de ensayo*, una idea que utilizamos en reiteradas oportunidades y que corresponde a una forma institucional y compartida por los docentes del ISP elegido de denominar a las prácticas de tercer año y que no fue cuestionada hasta que la directora de Tesis la puso en dudas. Tal vez esto que aquí se menciona, y sobre lo que volveremos más adelante, no sea pertinente en este apartado, pero creemos que en cierta medida ejemplifica el proceso de construcción del proceso de investigación en general y de las conclusiones en particular: escritura, revisión, reescritura, un proceso, en síntesis, recursivo que acota y abre, al mismo tiempo, nuevas posibilidades.

Asimismo, podríamos también pensar que aquellas preguntas de investigación que originalmente se construyeron ayudan a sistematizar la información que fue construida de manera particular por cada espacio curricular que conforma el CFPP. En cierta medida, nos ayudaron a organizar las inferencias realizadas ya no de manera particular y escindida, sino a partir de focalizar en el CFPP de manera integral. Por este motivo, si bien referiremos de manera sintética a particularidades de los Talleres de Práctica I,

⁷³ Tal como se escribió en el Estado del Arte, las investigaciones sobre el campo de la práctica focalizan en los últimos años de la formación inicial, donde se ubican habitualmente las prácticas intensivas. Por las características del DC, en esta investigación decidimos tomar los espacios de la práctica desde 1° a 4° año. Por este motivo no hicimos hincapié en el último tramo (residencia) que es donde los estudiantes asumen la práctica de enseñanza y que nos hubiera permitido responder con mayor complejidad los interrogantes que mencionamos. Esto podría ser objeto de una investigación posterior.

II, III y IV puesto que no podemos obviarlas, interesa proyectar las conclusiones sobre el Trayecto de Práctica o, mejor dicho, el CFPP.

Hechas estas aclaraciones, estamos en condiciones entonces de avanzar en la socialización de las conclusiones propiamente dichas. Recuperaremos, como anticipamos, las preguntas de investigación⁷⁴ y posteriormente presentaremos algunas otras reflexiones más bien generales sobre el proceso, sobre lo que consideramos pudimos aprehender o no, nuevas inquietudes y preguntas, entre otros aspectos de interés.

¿Cómo está organizado el CFPP en el DC? ¿Qué características tiene? ¿Qué particularidades adquiere en el ISP elegido? ¿Qué supuestos, teorías o razones subyacen en el CFPP en los DC?

El CFPP es un trayecto fuertemente influenciado por los marcos normativos⁷⁵ que inciden en qué características particulares adquieren los espacios curriculares que lo conforman. Este encuadre normativo proyecta una fuerte modificación en los supuestos que durante mucho tiempo orientaron la formación docente inicial al proponer nociones como las de *profesionalización o desarrollo profesional*. Éstas suponen un gran énfasis en el trabajo intelectual que realiza el docente priorizando la tarea de enseñanza como fundamental, aunque no escindida de los condicionamientos sociales, políticos, culturales, históricos y/o económicos; en síntesis, un enfoque hermenéutico reflexivo de la formación docente.

Esta modificación redundaba en la sistematización de concepciones desde una *racionalidad práctica y/o crítica* que circulaban en el campo de la investigación y en las instituciones sobre la práctica y los espacios propios de este campo. El CFPP adquiere una notable jerarquía en el curriculum, incluso cuando hay una esperable preponderancia de la formación específica; se confía en que éste acompañe como eje vertebrador al desarrollo del campo disciplinar (y afines) y al campo de la formación general. En esta línea, se propone una progresiva inserción escolar que supone la

⁷⁴ Las preguntas de investigación fueron re-agrupadas para mejor organización del apartado y comunicación de las conclusiones.

⁷⁵ Nos referimos principalmente, y como manifestamos a lo largo del informe, a la Resolución del CFE N° 24/07, al DC para el profesorado de Educación Primaria aprobado por Decreto N° 528/09 y al RPDMD aprobado por Resolución Provincial N° 4200/15.

realización de tareas acordes a la profesión de manera paulatina y se manifiesta explícitamente la necesidad de superar aquellas concepciones de práctica *aplicacionistas*. Se insinúan por un lado, nuevas formas de acercamiento y vínculos con las escuelas asociadas que son ya no espacios de paso y aplicación de la teoría sino de trabajo compartido y, por el otro, se reivindica la función del docente coformador otorgándole la potestad de realizar otras tareas como la evaluación (que son reconocidas ministerialmente).

En términos generales, en el instituto seleccionado el trabajo con las escuelas asociadas en el Trayecto de Práctica del Profesorado de Educación Primaria se enmarca en estas nuevas concepciones. Se destaca el acompañamiento docente en las instancias de acercamiento y trabajo institucional que se define, básicamente, por la realización de acuerdos mutuos y la reivindicación de los saberes pedagógicos de los docentes coformadores. Asimismo, hay una constante pretensión por parte de los profesores del CFPP de sostener un vínculo, en sus palabras, *cuidado* con las escuelas asociadas que se argumenta en que *hay otros estudiantes que luego irán a hacer sus prácticas*, principalmente en aquellas de la localidad de Coronda. No obstante, y si bien se ha intentado superar la mirada *inmersionista*, se manifestaron algunas dificultades que oscilan en demandas sobre lo que debería hacerse y cómo, cuáles son las tareas de los distintos actores que, aunque expresadas en el marco normativo, adquieren diferentes matices. Esto demuestra que si bien en el marco normativo e incluso en el marco curricular se ha avanzado en reformulaciones desde la racionalidad crítica, muchas veces éstas no se ven reflejadas en las prácticas cotidianas que evidentemente tienen otros tiempos o donde muchas veces perduran formas de establecer vínculos relacionadas con aquellos supuestos que se intentan modificar.

Otra de las características propias que adquiere el CFPP en el ISP seleccionado es que los espacios curriculares correspondientes a este campo son cambiantes en cuanto a sus docentes, o al menos lo fueron hasta que se efectúa la toma de posesión del Concurso de Titularización de horas cátedra para el Profesorado de Educación Primaria. Es así que a partir del año 2019 encontramos un proceso de estabilización del personal docente que redundaba en la organización de propuestas de trabajo sostenidas en el tiempo en parte, debido a la estabilidad laboral y también, como consecuencia del proceso de

reflexión y demora sobre los espacios curriculares emprendido en el marco del concurso.

Independientemente de quien sea el docente o los docentes a cargo, y a excepción de muy pocos casos donde no se explicita por qué, los espacios curriculares que conforman el CFPP, a saber, TPI, TPII, TPIII y TPIV, son muy bien valorados por considerárselos instancias de aprendizaje, interesantes y porque acercan al futuro trabajo docente, a los estudiantes del nivel, a las particularidades de la clase, entre otros. Es este último aspecto el mejor ponderado y el que entendemos, le da sentido a la propuesta y especificidad al CFPP.

De este modo, en el TPI los estudiantes se acercan a las instituciones escolares para focalizar más bien en la dimensión institucional del trabajo docente con algunas experiencias (dependiendo de la escuela) de aproximación a otros espacios como el aula o la biblioteca, entre otros. Ya en TPII los estudiantes ingresan al aula para entrar en contacto directo con los estudiantes del nivel primario, aunque su participación se limita a la observación y a la colaboración, en la medida en que el docente o la escuela lo consideren pertinente, a otras tareas tales como actos escolares o con los estudiantes. En el TPII también se observan otros espacios educativos denominados socio-comunitarios, aunque estos son escasamente reconocidos por los estudiantes que focalizan, principalmente, en el acercamiento formal (no sucede lo mismo con la docente que valora ambas experiencias por igual). Si bien en ambos casos (TPI y TPII) se evidencia una resignificación de la experiencia, en algunas oportunidades se manifiesta que este acercamiento es insuficiente y se demanda *hacerse cargo de las clases* desde estos momentos iniciales. En otras, se reconoce este acercamiento paulatino como necesario para configurar la identidad docente y los conocimientos de la profesión.

Es el TPIII y TPIV donde los estudiantes asumen específicamente las tareas de enseñanza propias del trabajo docente. Los dos espacios curriculares proponen experiencia de práctica para los estudiantes, de manera paulatina en el TPIII acompañando al docente y haciéndose cargo de algunas de las tareas de enseñanza, de manera intensiva en el TPIV al ocupar todas las actividades de la práctica docente y las dimensiones que ello supone: administrativa, comunitaria, burocrática y, por supuesto,

pedagógica. Es importante mencionar el criterio de selección de las instituciones a las que se asiste: en el TPI y el TPII son los mismos estudiantes quienes definen las escuelas a ser observadas y principalmente, se seleccionan aquellas que se encuentran emplazadas en sus localidades de origen, aquellas a las que asistieron cuando eran estudiantes y que por momentos, y ya en formación, se presentan tal como las recordaban o pueden ser resignificadas desde los aportes teóricos. En el caso de los TPIII y TPIV, se trabaja con escuelas de la zona de referencia del ISP contactadas por la *Coordinación de Prácticas* del instituto que cargan muchas veces con representaciones sociales que habilitan u obturan: según clase social, características de los niños y los grupos, de los docentes coformadores, entre otras.

Por su parte, y en relación a la propuesta metodológica, se destaca la modalidad de *taller* y la habilitación de un espacio de debate y discusión, de construcción compartida. En la mayoría de los casos el trabajo versa sobre el abordaje de bibliografía, una situación esperable en un espacio de formación, y se pretende continuamente establecer vínculos con situaciones propias del nivel para el que se está formando, ya sea recuperando aspectos de la *observación/inserción* (dependiendo del Taller de Práctica), o mediante el uso de fotografías, noticias, propuestas de enseñanza concretas, experiencias y narrativas, entre otras. Asimismo, estos espacios curriculares del CFPP poseen una particularidad, especialmente el TPII, TPIII y TPIV. En el caso de los dos primeros, se propone en el DC el trabajo con dos *seminarios específicos* dentro del desarrollo del taller con una acreditación independiente y acorde a lo previsto para ese formato. Según la información recolectada, suceden dos situaciones con estos *espacios*: por un lado, los contenidos correspondientes no se abordan de manera independiente, sino entramados con el desarrollo de los otros contenidos propios del espacio curricular. Una dificultad que se manifiesta es la enseñanza de qué significa transitar un *seminario* y qué implica en clave metodológica. Por otro lado, estos seminarios son escasamente reconocidos por los estudiantes y, cuando se hace, se los entiende como reiterativos de contenidos abordados previamente, tal es el caso de lo que sucede con el seminario de *Las Instituciones Educativas*. Tal vez esto se deba a resabios del anterior DC y el énfasis puesto en abordar desde el TPI aspectos correspondientes al análisis institucional, situación que se rectifica a partir del año 2019 con el ya mencionado Concurso de Titularización.

En el caso del TPIV, se plantea el trabajo compartido, con cursado simultáneo y acreditación única, con el espacio de Ateneo que incorpora a docentes de diferentes campos de conocimiento correspondientes a las áreas que se abordan en el nivel primario. Se espera un trabajo de socialización y reflexión sobre las experiencias de la práctica, casos específicos o problemáticas focalizadas, entre otros aspectos. Si bien las acciones posibles de Ateneo son variadas, en el ISP seleccionado se limitan a brindar acompañamiento didáctico sobre los contenidos específicos a ser trabajados en la práctica intensiva y al trabajo sobre las propuestas de enseñanza⁷⁶. Esto último es un posible derrotero del trabajo de los docentes que conforman este espacio, pero las tareas se circunscriben a este acompañamiento y los vínculos entre este espacio y el TPIV se presentan, al menos, como complejos. Ya sea por las diferentes concepciones sobre cuál es el trabajo esperado o porque muchas veces se corre el riesgo de que la tarea en Ateneo quede supeditada a lo esperado desde el TPIV (aun cuando tiene autonomía para definir sus propios contenidos a ser abordados), es difícil sostener el trabajo colaborativo que se espera y en la mayoría de los casos los logros o experiencias significativas son exiguas.

¿Qué tipo de conocimiento profesional se transmite/construye en el CFPP? ¿Qué características tiene el conocimiento profesional que se transmite/construye en el CFPP?

Como manifestamos a lo largo del escrito, una de las principales definiciones conceptuales fue la de la categoría de *conocimiento profesional*, especialmente, cuando tantos estudios e investigaciones han intentado esclarecerla. En este informe final decidimos delimitarla desde tres nociones, aun sabiendo que las clasificaciones son variadas y diferentes según el autor que tomemos como referencia y reconociendo todas las otras posibles formas de conocimiento que puedan quedar por fuera de esta selección: *conocimiento teórico*, *conocimiento práctico* (y la relación entre estas dos formas de conocimiento) y *conocimiento didáctico del contenido*. No obstante, y a lo largo del proceso, se hizo evidente que debíamos incorporar una nueva categoría que

⁷⁶ Es esperable en tanto dentro del DC el Ateneo corresponde al *Sub campo de las Construcciones Didácticas*, aunque por la modalidad que adquiere se prevé como espacio de reflexión y socialización de saberes.

decidimos nombrar como *conocimiento metodológico*, una denominación que puede ser repensada. Aquí nos dedicaremos a profundizar en cada una de estas nociones.

En primer lugar, nos referiremos al *conocimiento teórico*. Éste se encuentra relacionado con autores y textos bibliográficos y se reconoce que en algunos casos permite apropiarse de nuevos posicionamientos, construir una mirada propia, resignificar las propias vivencias y argumentar las perspectivas asumidas⁷⁷. Asimismo, se presenta como *estado deseable* de la tarea docente el trabajo intelectual (y como esquema a configurar deliberadamente) y emerge la pregunta sobre cómo se enseña y qué se hace con aquello que se produce o lee en el CFPP. No obstante, algunos estudiantes cuestionan la *utilidad* del conocimiento formal: se cree que éste debe ser *consecuencia* de la realidad y no se lo entiende como *herramienta* para leer aquello que nos sucede. Se discute el criterio de actualidad de la selección bibliográfica de algunos espacios curriculares de la práctica que serían, según sus propias palabras, obsoletos para dar respuesta a situaciones de la práctica. De esta manera, el conocimiento académico es reivindicado por la naturaleza y material del autor y cuán significativo resulta para leer situaciones concretas, especialmente en el TPIII y el TPIV.

Del mismo modo, el conocimiento formal se encuentra relacionado con el proceso de *alfabetización académica* propio del nivel superior: se enseña en el CFPP a leer textos y a acercarse tanto a la lógica de los diferentes campos disciplinares como a procesos específicos como la argumentación. Se brindan *medios de orientación* sobre cómo citar, cómo trabajar con la bibliografía, cómo señalar ideas principales, en síntesis, estrategias para participar en la cultura discursiva del nivel superior y, específicamente, del campo de la práctica en tanto pareciera que éste es un contenido específico del CFPP. Si bien no podemos, ni es nuestro deseo, generalizar, son los espacios curriculares correspondientes al CFPP de primer y segundo año (TPI y TPII) los que tienen una preponderancia del conocimiento teórico conformando, a modo de hipótesis, un primer tramo dentro del mismo CFPP.

⁷⁷ Una referencia significativa sobre esto puede encontrarse en el análisis del TPI donde los estudiantes manifiestan *cambiar* su forma de entender el trabajo docente gracias a la lectura del material teórico: de *segunda mamá* a trabajador/profesional de la educación.

Por otra parte, el TPIII y el TPIV tienen fuerte incidencia del conocimiento teórico, aunque éste adquiere otras características y se define por el *conocimiento práctico*. No interesa aquí plantear esta posible partición al interior del CFPP de manera dicotómica, sin dudas no lo es, aunque es cierto que por sus características, los dos últimos espacios curriculares que conforman el Trayecto de Práctica tienen una fuerte preponderancia de un conocimiento más bien experiencial. Éste se relaciona especialmente con la inserción en las escuelas asociadas que, sabemos, se efectúa también en el TPI y en el TPII, aunque no con la misma significatividad (y por eso, tal vez no reconocida por algunos estudiantes). En el TPIII y en el TPIV se propone que los estudiantes asuman la tarea docente en toda su complejidad, la enseñanza y la configuración de propuestas pedagógicas. Si bien conservan diferencias en cuanto a la intensidad, duración y tareas esperadas, las prácticas que corresponden al TPIII y las del TPIV comparten la posición activa en que se ubica a los estudiantes en la inserción en las escuelas asociadas.

En relación a este último punto, emerge en el proceso de investigación algo que es, al menos, sorprendente. Institucionalmente (e incluso en las propias concepciones), las prácticas correspondientes al TPIII son denominadas como *prácticas de ensayo*. No fue hasta avanzada la investigación que notamos las implicancias de esta forma de nombrar la experiencia de inserción propia de tercer año, una forma que creemos, corresponde a una construcción de sentidos del ISP seleccionado en tanto no figura de esta manera en el currículum prescripto. En cierta medida, la noción de *ensayo* no sería tan cuestionable puesto que ¿no son acaso las prácticas en la formación docente un ensayo, un intento, una experiencia tentativa y posible? No obstante, lo problemático de esta denominación se encuentra en su relación con las prácticas de residencia o intensivas del TPIV, las que serían *legítimas y reales* y para las cuales prepararía la experiencia del TPIII. En esta investigación creemos que ésta última tiene valor en sí mismo, incluso cuando se defina en la relación con el TPIV, y que su particularidad está dada por ser una primera inserción en el marco de un trayecto que se proyecta de manera paulatina en lo concerniente al acercamiento institucional y de la tarea docente. Seguimos pensando todavía cómo enunciar esta práctica a partir de reconocer su especificidad.

Independientemente de cómo decidamos llamarlas, los estudiantes manifiestan que en este tramo formativo se encuentran *más cerca* de la futura tarea docente. Es en este

momento donde *se lleva a cabo* lo que estudiaron, donde se tensionan el conocimiento formal y el conocimiento experiencial, donde se ponen en jaque las nociones asumidas durante la formación y donde se acercan a conocimientos no aprendidos en la formación docente inicial y que hacen al *habitus docente* tales como el uso de la voz o el manejo del grupo. Por momentos hay cierto desconcierto al reconocer que la formación docente inicial no proporciona *todos* los conocimientos esperables y necesarios para desempeñarse en la experiencia de práctica aunque nos preguntamos si no es esperable que existan conocimientos a los cuales se acceda en la inserción en las instituciones asociadas sin que esto vaya en desmedro de la formación del profesorado.

Por otro lado, y si bien el conocimiento práctico no se dirime únicamente en la inserción en las escuelas asociadas dado que se reconocen otras experiencias desarrolladas en los espacios de la práctica que acercan al trabajo docente, no podemos negar que el trabajo en las escuelas y, principalmente, la posibilidad de asumir las tareas pedagógicas, ocupa un lugar central en la configuración de la trayectoria de los estudiantes. En este sentido, la estadía en las escuelas asociadas se percibe como excesiva por los estudiantes si no hay participación explícita. No obstante, se reconoce el valor de la observación y se destaca, tanto en estudiantes como en docentes, que la experiencia de práctica (en cualquiera de los talleres) no se limita a la inserción en la escuela sino que se desarrollan trabajos previos y posteriores de acercamiento y reflexión. En el caso del TPI y TPII, se realiza la reconstrucción territorial de las escuelas de la zona, se construyen de manera colectiva pautas de observación, se formalizan entrevistas con los docentes, entre otras tareas. Por su parte, el TPIII y el TPIV efectúan observación de documentos institucionales, se establece el contacto con los docentes coformadores, se realizan encuentros previos de acercamiento. En ambos casos se observa un arduo trabajo de construcción de acuerdos sobre lo que se espera que los estudiantes realicen, sobre las expectativas y el vínculo entre escuelas asociadas e instituto, aunque muchas veces las tareas y la experiencia de los estudiantes es disímil entre sí porque depende de cómo se reeditan esos acuerdos de manera cotidiana en cada institución.

Los docentes entrevistados coinciden en que es fundamental *cuidar* el vínculo con las escuelas asociadas y que el ISP se posicione no desde un lugar de *superioridad* sino que entienda el valor de las experiencias pedagógicas de las escuelas que se frecuentan

y se reconozca el gran acervo de conocimientos pedagógicos que allí se construyen. Se plantea como primordial que *el instituto vaya a las escuelas* y que *las escuelas vengan al instituto*⁷⁸ en un intento por resquebrajar la sospecha sobre qué se hace con aquello que se observa, qué se dice, desmitificar que quienes acceden desde el ISP, ya sea a observar o practicar, van a emitir juicios de valor sobre *lo que está bien o mal*, que se va a evaluar o a controlar. Incluso, cuando muchas veces, y de manera no intencional, la mirada esté puesta en el accionar del docente, éste no es individualmente el objeto de la observación y no debería serlo, y en esto coinciden docentes y estudiantes.

En este sentido, la observación se presenta como un tema fundamental en cualquiera de los espacios que conforman el CFPP, especialmente en el TPIII y el TPIV, donde adquiere otra relevancia al reconocérsele un propósito: el de construir las propias propuestas de enseñanza, proyectar las intervenciones, adecuar la planificación al grupo, a los estudiantes, a sus características y prever qué puede ser significativo y qué no. Es fundamental en este proceso para los estudiantes conocer la institución y comenzar a *sentirse parte*, transitar los espacios que los docentes frecuentan, por ejemplo, la sala de maestros o la participación en otras experiencias como Escuela Abierta, plenarias, actos escolares, entre otros. En este tramo formativo final es de gran relevancia la *pareja pedagógica*: es clave *tener alguien en quien confiar, que acompañe el proceso en calidad de par, que aporte de manera amorosa para mejorar la práctica porque ve otras cosas*.

En relación a lo anteriormente mencionado, en la mayoría de los casos se destaca el acompañamiento del docente en el recorrido del CFPP tanto en los aspectos académicos como en la relación que se establece con las escuelas. No obstante, en el último tramo formativo adquiere características particulares y se demanda, por parte de los estudiantes, una amplia presencia de los docentes del TPIII y TPIV en las observaciones áulicas sobre el desempeño. Se presenta como un punto problemático porque no se reconoce el acompañamiento de los docentes en otras tareas previas, por ejemplo, en la

⁷⁸ No podemos negar que el CFPP se define muchas veces por el clima institucional y por la gestión, justamente, de los espacios de gestión. Si bien no se profundizó en esto porque no es nuestro objeto de estudio, manifestamos en la situación problemática que hubo un tiempo en que se construyeron acuerdos y se proyectaron formas de trabajo desde la reciprocidad. Lamentablemente, no es la situación actual que queda restringida a *bajar* documentos normativos sin que se puedan dar discusiones de fondo.

construcción de las planificaciones o acercamiento institucional y porque, aunque el enfoque normativo no limite las funciones del docente a la *observación* (de hecho son mucho más amplias), para los estudiantes es fundamental porque de eso depende la *calificación*. De este modo, pareciera que la práctica de los estudiantes se legitima en tanto y en cuanto es observada por los docentes del TPIII y TPIV, incluso cuando esto signifique una fracción de tiempo muy reducida en relación al periodo que deben cumplir en las escuelas asociadas. Recordamos que los docentes del TPIII y el TPIV tienen horas presupuestadas para otras tareas correspondientes a las prácticas pero no se explicita que deban ser dedicadas exclusivamente a la observación.

Asimismo, en algunos casos se espera que los docentes del CFPP *corrijan* el desempeño de los estudiantes; en casos más optimistas, se cree necesaria la observación para construir un diálogo sobre la práctica, los supuestos que subyacen, las decisiones que se tomaron. De todos modos, insistimos en que la observación de los docentes legitima la experiencia de práctica y genera confianza en los estudiantes al tiempo que provoca cambios en su accionar cotidiano. Nos preguntamos qué modelos sobre el *ser docente* se habilitan en estos intercambios y si son considerados como posibilidades o adoptados de manera acrítica por los estudiantes.

En otro orden, no podemos negar que en todo el proceso de acercamiento institucional el docente especialista es legitimado por los estudiantes por ser aquel que conoce el nivel, que *sabe de lo que está hablando* por haber dado clases, que acerca materiales para la construcción de las propuestas de enseñanza y esto se observa tanto en el TPIII como, especialmente, en el TPIV. Además, en el TPIV se destaca a la docente por sus conocimientos sobre los diferentes campos disciplinares y por acercar a los estudiantes a materiales de calidad para su práctica de residencia. No sabemos exactamente cuál es el lugar del docente generalista porque no fue destacado por los estudiantes y tampoco indagamos en este aspecto, será una cuestión a dilucidar en otras investigaciones. Otro actor que es de gran importancia en el proceso de socialización profesional es el docente conformador quien aparece como *voz autorizada*, incluso a veces más que los docentes de práctica, para hacer sugerencias y señalar aspectos a modificar en tanto son los únicos, según los estudiantes, que conocen el proceso. No obstante, muchas veces su función sigue quedando relegada a *ceder el espacio y los temas de planificación e*

incluso cuando la normativa vigente amplía sus funciones y lo ubica como parte del equipo formador y evaluador, es muy difícil que se asuma esa tarea, probablemente por el vínculo de cercanía que se construye con el estudiante practicante.

Es preciso que llegados a este punto aclaremos que si bien la experiencia de práctica es altamente valorada por los estudiantes no deja de ser, para ellos, *lejana* al trabajo docente dado que no acercaría otras tareas más bien burocráticas o administrativas de la profesión. No obstante, aunque artificial, la inserción en las escuelas asociadas permite tomar decisiones en el marco de la imprevisibilidad y de manera autónoma, algo propio del oficio de enseñar.

Específicamente acerca de la relación entre conocimiento formal y conocimiento práctico, en algunos casos se plantea que el segundo es aplicación del primero, sin embargo, son excepciones. Otra preocupación que emerge es cómo alejarse de lo anecdótico y de los relatos experienciales para abordarlos desde el trabajo propio del nivel superior. Otra situación que es recurrente es que muchas veces la experiencia de práctica adquiere tal protagonismo que opaca otras vivencias y contenidos de enseñanza del CFPP e incluso, obtura el proceso mismo de reflexión. Asimismo, esta escisión aparente que se visualiza en el TPI previa al concurso de titularización entre el conocimiento teórico y el experiencial probablemente se reedite en aquellos espacios de la práctica conformados por pareja pedagógica, es decir, por docente generalista (habitualmente asociado a la teoría) y por docente especialista (habitualmente asociado a la práctica), aunque en el TPIII y el TPIV no se explicita tal división ni profundizamos en este aspecto.

Además, los estudiantes manifiestan que organizan sus intervenciones en las escuelas asociadas según lo aprendido en la formación docente inicial y que luego se *chocan* con la realidad. Es justamente la instancia de inserción la que permite entramar ambos conocimientos, le da sentido al conocimiento teórico y, en el mejor de los casos, permite que éste sea resignificado por lo observado/vivenciado. No obstante, esta relación por momentos se presenta de manera unidireccional: este mismo conocimiento formal es insuficiente como medio de orientación para intervenir en la situación de práctica. Y nuevamente sobre esto volvemos a insistir en que no es posible que la formación

docente inicial anticipe de manera total los conocimientos que necesitarán los estudiantes en las instancias de trabajo docente.

En este contexto que parece por momentos bastante pesimista, emerge la escritura como la actividad que propicia diferentes niveles de reflexión, ya sea de narrativas, ensayos o de la misma planificación didáctica. Además, la argumentación de las decisiones en el último tramo del CFPP permite que los saberes experienciales se objetiven, se problematicen y cuestionen a la *luz* de los enfoques teóricos.

Otro conocimiento al que se accede principalmente en el CFPP es el *conocimiento didáctico del contenido*. Éste se refiere tanto a la construcción de propuestas de enseñanza en su aspecto más bien formal como al conocimiento necesario para construir representaciones didácticas comprensibles para los estudiantes y corresponde principalmente al TPIII y el TPIV y emerge como una preocupación también de quienes cursan el TPII.

En relación al primer punto, se demanda por parte de los estudiantes saber *cómo* está conformada la planificación, *cómo* se redacta, *cuáles* son sus componentes. Si bien en general se plantea desde los espacios que conforman el CFPP que no hay *recetas*, que es un instrumento flexible y más aún, se abordan contenidos relacionados con la planificación, éstos no son reconocidos como tales y se solicita *un modelo*. No obstante, esta demanda no recae únicamente sobre los espacios del CFPP sino también sobre la didáctica general y las didácticas específicas que, en última instancia, son los espacios curriculares que según DC deberían acercarse específicamente a este contenido ya que no figura como contenido central dentro de las prescripciones para el campo de la práctica, si bien es mencionado. Seguramente sea abordado, pero no es reconocido por los estudiantes, tal vez porque no es *usado* en situación concreta, como si sucede en el CFPP. Esto último nos lleva a preguntarnos cuál es la articulación real con los otros campos de la formación, el campo específico y el campo general, una articulación donde el CFPP debería funcionar como eje vertebrador y donde solo es reconocida por la docente en el TPII. No obstante, no afirmamos aquí que la responsabilidad sea del CFPP o de los otros campos de la formación, sino que la relación debería ser recursiva y de contacto directo.

Como expresamos, la planificación no aparece como contenido central dentro del DC para el CFPP sino que es mencionada como uno de los tantos aspectos que deben trabajarse. Sin embargo, se incorpora como aspecto central a desarrollar, por los docentes y por los estudiantes, opacando, especialmente en los dos últimos años del CFPP, otros contenidos. Tal vez esto se deba a que es solicitado como requisito formal para acceder a la instancia de práctica y asumir la tarea de dar clases y aquí se suma otro aspecto que genera preocupaciones en los estudiantes y es que deben *adecuarse* en la mayoría de los casos a las formas de planificar de las escuelas asociadas, generando otra dificultad.

Sin embargo, y como sabemos, el CDC no se refiere exclusivamente a la planificación desde su aspecto formal sino también a la construcción de representaciones didácticas. Algunos estudiantes encuentran que el CFPP no les proporcionó las herramientas para pensar didácticamente aquellos contenidos a abordar durante la práctica: reconocen que el contenido debe *sufrir* algunas modificaciones, pero expresan no saber cómo y que para ello deben investigar y buscar en otros medios y por su propia cuenta. Tal vez por este motivo se reconozca que aún perduran ciertas prácticas estereotipadas en los estudiantes que, en última instancia, reproducen lo aprendido como alumnos y lo que observan en las instituciones asociadas. Manifiestan que son los docentes del CFPP quienes deberían compartir pautas para esta tarea y se reconoce al TPIV y, principalmente a la docente especialista, como alguien que acerca a este tipo de materiales. No obstante, y sobre esta afirmación reiteramos la pregunta sobre si es efectivamente un mandato del CFPP o, por el contrario, emerge en este caso por ser el acercamiento a las escuelas asociadas un hito en el proceso de socialización profesional.

Podemos realizar algunas aclaraciones más respecto al CDC: por un lado, es posible afirmar que se encuentra en estrecha relación con los materiales curriculares que adquieren protagonismo en el proceso de planificación; además, podemos mencionar que el conocimiento pedagógico no queda excluido, sino que adquiere relevancia en relación al conocimiento disciplinar y cómo enseñarlo. Una aseveración igualmente importante es que los estudiantes demandan también conocimiento sobre cómo planificar y construir propuestas de enseñanza en detrimento del conocimiento teórico y disciplinar. No se reconoce que el conocimiento didáctico es también un

conocimiento teórico y lo que se pide, seguramente por la urgencia y ansiedad de la práctica, son orientaciones de acción, la parte más bien normativa y práctica del campo didáctico. Al mismo tiempo, se duda incluso de la *utilidad* del conocimiento disciplinar porque, según palabras de los estudiantes, lo que se enseña en la formación docente difiere en complejidad a lo que luego se enseña en el nivel primario.

Por otro lado, observamos en el transcurso de la investigación que hay un conocimiento propio del CFPP que podríamos denominar como *conocimiento metodológico sobre el campo de la práctica* que también es señalado en el DC. Hay reiteradas referencias a algunos contenidos como el de la *observación o la lectura y análisis de las prácticas* que se aprenden especialmente en este campo. Además, se evidencia un marco conceptual que sustenta el acercamiento que se propone y que coincide en la *etnografía* como forma de investigación que en cierta medida orienta las aproximaciones a las escuelas asociadas desde nociones de trabajo de campo y observación, que recuperan las voces de los actores y reivindican los conocimientos que se construyen en los espacios a los que se acercan.

Hay, igualmente, ciertos registros de escritura que son propios del CFPP: por un lado, el registro sobre qué significa observar las prácticas tal como se menciona en el TPI. En esta línea se destacan trabajos de elaboración personal, pero, principalmente, de reflexión, que se pretende que entremen la teoría y la práctica: la narrativa, el ensayo y la biografía escolar son algunos ejemplos. Otra escritura particular del CFPP es la de las planificaciones de las propuestas de enseñanza, de la proyección de la tarea docente y la argumentación de las decisiones pedagógicas y metodológicas asumidas.

¿Qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de estudiantes? ¿Qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza? ¿Cómo se relacionan con aquellos que subyacen en el CFPP?

Por los matices que adquirió la recolección de la información y debido a la decisión de trabajar con los espacios de la práctica desde primer a cuarto año y no únicamente con los dos últimos años donde los estudiantes asumen la práctica de enseñanza, no focalizamos en el conjunto de preguntas de investigación que aquí mencionamos. No obstante, en un intento por acercar alguna respuesta a lo que originalmente fueron

interrogantes de investigación focalizaremos en aspectos reconocidos en el material empírico, a riesgo de ser reiterativos con los enunciados. Es más, probablemente las aproximaciones a este conjunto de interrogantes puedan encontrarse en los párrafos que preceden porque notamos también dificultades para seleccionar qué corresponde a estas preguntas y qué a las otras y priorizamos en la organización la coherencia del escrito y pertinencia de las afirmaciones realizadas.

En primer lugar, podemos inferir cuán importante es el trayecto por el CFPP, y especialmente, el último tramo donde los estudiantes se socializan en el campo profesional: se deriva que muchas de las concepciones con las que ingresan son, a medida que cursan la formación inicial, modificadas o ratificadas. Un claro ejemplo es lo que sucede en el TPI donde se cuestiona la naturaleza del trabajo docente y los mandatos asociados a éste, como el de vocación o ser *segunda mamá*. Además, se evidencian cambios en la forma de entender la escuela y el trabajo docente: los primeros acercamientos conservan muchas miradas de su trayectoria como estudiante y a medida que avanzan en la carrera logran pensar esas experiencias desde los aportes de la formación inicial. Lo mismo sucede con el conocimiento formal: si bien éste se cuestiona por su capacidad para dar respuesta a situaciones concretas de la práctica, se reconoce su importancia en el ámbito de la formación académica a medida que se acercan al último tramo de la formación, donde es resignificado para fundamentar la práctica y asumir un propio posicionamiento, incluso cuando el conocimiento didáctico (también teórico) es mejor valorado en relación a la práctica.

Sobre esto último, y específicamente en relación a la inserción en las escuelas asociadas, en los estudiantes persiste la idea de que al momento de asumir la práctica de enseñanza correspondiente al TPIII y el TPIV no cuentan con todos aquellos conocimientos que manifiestan necesitar⁷⁹. Estos remiten, principalmente, a la planificación, cómo confeccionarla y cómo construir representaciones didácticas comprensibles, pero también a otros saberes que hacen al habitus profesional que desde nuestro posicionamiento se dirimen y experimentan en la práctica cotidiana: el cómo

⁷⁹ Aquí se observa, también, cómo persiste la noción aplicacionista de la práctica docente: la creencia de que es el ISP el que debe enseñar antes de las prácticas en la formación inicial desconociendo, también, el trabajo posterior en el instituto.

tratar con el grupo de estudiantes, cómo adecuar las propuestas de enseñanza al grado y las características de los estudiantes, cómo *pararse* frente al grado, cómo usar la voz e, incluso, qué puede decirse y hacerse y qué no en el escenario escolar. Tal vez sea por este motivo que los estudiantes *vivencian* la observación como una experiencia más cercana a la práctica cuando corresponde a este último tramo. No sólo los acerca a estos saberes propios del trabajo docente, sino que, según sus propias palabras, en esta instancia adquiere *otra utilidad*, la de construir sus propias propuestas de enseñanza; es por este motivo que *muta* el objeto de observación: del docente del grado a los estudiantes, a cómo interactúan con determinadas tareas, sus características, qué actividades prefieren y qué no, entre otros.

Asimismo, se reconoce en las representaciones de los estudiantes y ellos mismos lo mencionan, la idea de que son quienes deben acercarse a las instituciones asociadas propuestas de enseñanza y estrategias novedosas, incluso una vez recibidos. En parte, esta afirmación es engañosa porque desconoce el gran acervo pedagógico construido en las escuelas asociadas, reproduce viejos estereotipos sobre los institutos de formación y la escuela, al tiempo que también la escisión entre teoría y práctica y no podemos pensarlo en términos dicotómicos. No obstante, tampoco podemos negar sus afirmaciones respecto a cómo sienten que cargan con el peso de la innovación y cómo muchas veces se enfrentan a no poder llevar adelante sus propuestas de enseñanza por encontrarse con estructuras difíciles de resquebrajar.

Nuevamente, se observa que muchas veces encuentran trabajoso proyectar lo aprendido en el ISP en clave pedagógica y que recurren a otros medios o instancias para construir sus propuestas de enseñanza. Como anticipamos, el CFPP y la experiencia del último tramo es *lejana* porque, según palabras de los entrevistados, se trabaja con escuelas y cursos sin dificultades, desde su perspectiva, con *mentes brillantes*. Asimismo, consideran que la experiencia de práctica y las tareas a realizar dependen del docente coformador que *toque* en la distribución de las escuelas y grados que puede tanto habilitar variedad de propuestas o limitar el trabajo. Sin embargo, también se hace hincapié en que es en ese acercamiento a las tareas docentes realizado en TPIII y TPIV, por más lejano y artificial que parezca, donde los estudiantes vivencian la profesión en su máxima expresión al enfrentarse a la toma de decisiones de manera autónoma y la

imprevisibilidad del oficio docente. Así, manifiestan que en la práctica *constatan* lo teórico con lo que efectivamente sucede, se *practica* (valga la redundancia) lo estudiado y aprendido, se valora su utilidad o no, se resignifican los conocimientos formales o académicos y se configuran nuevos saberes experienciales. En la mayoría de los casos, entienden que la situación de clase a ser observada y practicada debe salir, según sus palabras, *perfecta*: en relación a lo que se espera de un docente, de sus propias representaciones y, a veces, esta *perfección* está dada por cuánto pueden replicar de la planificación previamente elaborada. Es preciso aclarar que tal vez la planificación no tenga en la práctica docente la preponderancia que se le otorga en los espacios de formación; en este sentido, construir propuestas de enseñanza aparece como un requerimiento epistémico de gran importancia en la formación inicial. Nuevamente, vemos indicios en algunos casos de una concepción aplicacionista con influencia del *tecnicismo* con el excesivo valor otorgado a las planificaciones. Son dos concepciones muy fuertes que aún perduran en la docencia, aunque docentes, estudiantes y el DC manifiesten e intenten constantemente tener otra postura.

Sin embargo, no debe subestimarse a los estudiantes: también entienden que la planificación es un instrumento flexible, modificable, y reflexionan *in situ* sobre la práctica de enseñanza, ya sea por propia disposición o por las sugerencias del docente coformador, pareja pedagógica o docentes del CFPP, en la escritura e incluso, en situaciones más informales y menos arregladas para tal fin. Vuelven sobre la acción, la interpelan y se cuestionan acerca de su actuación: lo realizado, lo que podría hacerse de otra manera y lo podría hacerse mejor. En sus palabras, acercarse a la escuela, colocarse la *chaquetilla* o el *guardapolvo* como elementos-objetos simbólicos del trabajo docente ya desde los primeros años los ayuda a decidir si lo que están estudiando *les gusta o no*, si la profesión elegida los interpela y a proyectarse como futuros docentes: amorosos, dando oportunidades, escuchando a los estudiantes y con deseos de generar experiencias *nuevas* en la enseñanza y en lógica escolar.

Los talleres en época de pandemia

Inicialmente en el proceso de investigación *no* planteamos como interrogantes cómo se desarrolló el trabajo en época de pandemia, cómo se gestionaron las instancias de práctica o cuál fue la propuesta metodológica, no podíamos preverlo. Sin embargo,

podemos aproximar algunas respuestas porque recolectamos información, como expresamos, una vez que se reconoció que la situación de pandemia no era pasajera. Si bien lo hicimos de manera sistemática, no tuvo en su momento intención de dar lugar a conclusiones con la rigurosidad que eso implica, de hecho probablemente el material recolectado no sea suficiente para realizar ciertas aseveraciones. Intentaremos, en este sentido, presentar algunas nociones como hipótesis, salidas *tentativas* al desconcierto que inicialmente nos conmovió.

El CFPP, al igual que los espacios curriculares correspondientes a los otros campos de la formación, desarrolló principalmente su propuesta a través de la plataforma brindada por INFD. Pero además, encontró en los encuentros por videollamadas una forma de replicar, en cierta medida, la modalidad *taller* propia del CFPP: el debate, la discusión, los gestos, las miradas. Asimismo, los docentes *inventaron* diferentes formas de acercarse a los estudiantes que incluyeron la transcripción de clases y la comunicación particular con cada uno de ellos. En este contexto, fue fundamental la pregunta por el acceso desigual a los medios digitales y cómo construir propuestas a partir de reconocer esta dificultad que incidió en sus clases, pero imposible de ser resuelta por los docentes o, incluso, por el instituto.

Un aspecto fundamental fue también cómo proyectar las instancias de acercamiento institucional que caracterizan a los espacios de la práctica. En el TPI y el TPII, se realizaron entrevistas a docentes y se propuso el contacto también con otros materiales institucionales. El TPIII y TPIV tuvieron otras dificultades al no poder replicar, en su totalidad, la experiencia de inserción. Si bien circularon propuestas de acercamiento, encuentros con coformadores, propuestas de enseñanza concretas, en la mayoría de los casos los estudiantes manifiestan la *ausencia* del acercamiento presencial y lo anhelan, y suponemos que lo mismo sucede con los docentes. No obstante, en algunos casos hay mención a alguna de estas actividades y son reconocidas como significativas y realizando aportes a la trayectoria. Sabemos, en este sentido, que *solamente* asistir a la escuela no garantiza que una práctica sea formativa y, del mismo modo, comprendemos también que otras experiencias que pueden replicarse al interior de la formación inicial tienen potencial para ser de calidad, especialmente porque la práctica no se restringe a la inserción escolar; no obstante, sigue estando presente la pregunta sobre cómo

legitimar estas otras prácticas, principalmente en las expectativas y representaciones construidas por los estudiantes.

Otros emergentes

A lo largo del proceso de análisis notamos también otros emergentes principalmente, en el discurso de los estudiantes. De este modo, e incluso cuando reconocen al CFPP como altamente formativo, manifiestan la necesidad de acercarse a otros saberes que hacen a la dimensión administrativa del trabajo docente. Por ejemplo, trabajo con protocolos de actuación, reglamentación, iniciación a la carrera docente. Señalan, al mismo tiempo, que una de las principales dificultades que encuentran en la práctica de inserción, especialmente en el TPIII y el TPIV, es la falta de saberes para realizar adecuaciones curriculares (como ellos las denominan) o construir trayectorias diversificadas. Estos dos puntos se presentan como una demanda al CFPP que, aunque parezca menor para quienes transitamos la formación (especialmente la primera), es de gran importancia para los estudiantes.

Otro emergente corresponde a la relación existente entre los espacios que conforman en Trayecto de Práctica y los otros campos de formación: formación general y formación específica. El marco curricular indica que el CFPP debería configurarse como eje vertebrador de la formación, pero observamos que las relaciones entre los campos de conocimiento son insuficientes. Si bien son reconocidos en algunos casos, no se resignifican los contenidos de estos espacios (que muchas veces se solapan con los del CFPP), como sucede en el caso de la planificación o construcción de propuestas de enseñanza. Más específicamente, interesa seguir indagando en el vínculo entre el CFPP y los espacios de didáctica general y didácticas específicas, y esta problemática podría dar lugar a una nueva línea de investigación.

En relación a esto último, hay otras inquietudes que podrían originar nuevas investigaciones: por un lado, podría profundizarse específicamente en los interrogantes de investigación que aquí fueron escasamente respondidos: *¿qué habilidades, valores, creencias, teorías subyacen en la práctica de enseñanza de estudiantes?, ¿qué conocimientos emplean los estudiantes en la práctica de enseñanza?, ¿cómo se relacionan con aquellos que subyacen en el CFPP?* Por otro lado, pero en relación con

esto último, podría indagarse de manera sistemática qué otros saberes son construidos en el campo de la práctica por los estudiantes, más allá de los que aquí identificamos, que son transmitidos de manera implícita a modo de mandatos, prescripciones, preceptos o criterios de acción.

Como manifestamos a lo largo del proceso investigativo, lo que aquí presentamos como conclusiones están, en realidad, *inconclusas*.

A modo de epílogo

Exhortaciones para la comprensión y enseñanza de la práctica docente

Cavar, puntear, arrancar yuyos, abrir surcos, llevar carretillas de tierra de un lugar a otro, buscar ramas para proteger lo sembrado, poner redes, ir al cañaveral a cortar cañas. Regar, regar, correr de un lado a otro la manguera. Volver a puntear, volver a cavar, armar otro cantero. Todo se resuelve en el hacer.

(Falco, 2021, p. 72)

El apartado que presentamos a continuación iba a ser denominado originalmente *Aportes para la comprensión y enseñanza de la práctica docente*. No obstante, y casi al finalizar el proceso de investigación y escritura, pusimos en duda que podamos realizar tal cosa, que podamos presentar *contribuciones*, con toda la formalidad que pensarlo de esa manera implica. En su lugar, optamos por utilizar la palabra *exhortaciones* para vehicular aquellas inquietudes y preocupaciones que manifestamos en este proceso y que podemos presentar a modo de *invitación*, de *convite*, para revisar nuestras prácticas mediadas por el proceso de reflexión propio de esta investigación. Las presentamos a continuación.

SIEMPRE RECORDAR QUE:

Los Talleres de Práctica son espacios altamente valorados y tal vez eso se deba al acompañamiento que se configura y proyecta por su particularidad, la del acercamiento institucional en cualquiera de sus formas. El vínculo de cercanía se traduce en seguridad y confianza en los estudiantes y en bien recibimiento por parte de las escuelas asociadas cuando hay preocupación por parte de los docentes del CFPP en que así suceda.

No obstante, éste no es un trabajo que pueda sostenerse en solitario: es fundamental construir acuerdos institucionales entre docentes, estudiantes, docentes coformadores y demás actores del equipo formador que se sostengan no desde la hegemonía de la institución de formación por sobre la escuela, sino desde la reivindicación de los saberes que circulan en ambas instancias.

Las escuelas a las que asisten los estudiantes cargan con representaciones sociales que circulan incluso al interior del instituto sobre el tipo de estudiante, el grupo, el trabajo, los docentes. IGNORARLAS. Es importante que desde la práctica acerquemos a todos

los contextos, a todas las situaciones, que abramos posibilidades. Y que no señalemos, rotulemos o estigmaticemos.

La escuela asociada no es el espacio de aplicación de la teoría. El estar en la escuela asociada acerca al trabajo docente. Transitar los mismos espacios que los docentes coformadores, compartir momentos más allá de las clases es vivenciar la profesión. Y esto también debe ser acordado. MEMORIZAR.

Tan importante como el docente de práctica, o más, son la pareja pedagógica y el docente coformador. El primero aporta sin juzgar y sin prejuicios, desde la horizontalidad. El segundo acompaña en la cotidianidad y posee todos aquellos saberes que los estudiantes desean aprender sobre la tarea de enseñanza y que, la mayoría de las veces, no se enseñan en el profesorado. Ambos son voces tan legitimadas como la del docente de práctica.

Los cambios curriculares y las reformulaciones de la normativa son una gran herramienta para resignificar la práctica aunque, por sí mismos, no producen transformaciones y cuando lo hacen, éstas son mucho más lentas de lo que pretendemos. Sucede, también, que en las instituciones educativas circulan muchos conocimientos que es preciso reivindicar. Por este motivo, es fundamental la consulta y participación de los actores que constituyen el equipo formador. NO SUBESTIMAR.

Ni en el profesorado se encuentra lo novedoso ni en las escuelas se ubican las prácticas conservadoras. Es preciso romper con este pensamiento dicotómico, quitar el peso de los hombros de los estudiantes.

El trabajo intelectual que realiza el docente es EL contenido a transmitir en la formación inicial en general, en el CFPP en particular. Desde donde nos posicionamos, solo puede realizarse si el docente a cargo de los espacios de la práctica escribe, registra, sistematiza y reflexiona sobre su propia práctica.

La enseñanza de la enseñanza (valga la redundancia) es fundamental. Interesa el cómo hacerlo, cuáles son las formas en que se construyen representaciones didácticas comprensibles para los estudiantes. Y aunque esta tarea recaiga en el CFPP por razones obvias, debe ser propósito de todos los espacios curriculares del profesorado, especialmente, de las didácticas. Además, la enseñanza debe ser abordada desde todas

las dimensiones que la atraviesan y eso significa incluir, aunque nos pese, también la dimensión administrativa y formal de esta tarea.

No podemos pretender enseñar todos aquellos conocimientos que los estudiantes necesitarán en las experiencias de práctica e, incluso, una vez recibidos. Imposible preverlo. Necesitamos asumir, sin que eso vaya en detrimento de los espacios de la práctica, que hay saberes que los estudiantes construirán en el estar en las instituciones educativas. Saberes tal vez subestimados en el ámbito académico, como por ejemplo, el uso de la voz, son tan importantes como los conocimientos teóricos que podamos enseñar en la formación inicial. NO PODEMOS ALCANZAR TODO.

Los Talleres de Práctica I y II se destacan por focalizar en el conocimiento teórico y, por su parte, los Talleres de Práctica III y IV hacen hincapié, por sus características, en el conocimiento experiencial. Sin embargo, el desafío para los primeros es no quedar anclados en lo teórico y, para los segundos, ir más allá de la experiencia de práctica.

El conocimiento práctico no se restringe a la instancia de acercamiento o inserción institucional. No obstante, pareciera que ésta es de gran importancia en la configuración de las trayectorias de los estudiantes. La práctica no se legitima por la presencia o mirada del docente del Taller de Práctica y por lo tanto, la evaluación del trabajo de los estudiantes no puede limitarse tampoco a eso.

La experiencia de práctica permite entramar los conocimientos aprendidos en la formación y, aunque sea un escenario artificial, habilita la toma de decisiones en el marco de la imprevisibilidad de la clase de manera autónoma. Lo más cercano al trabajo docente. La argumentación de las decisiones permite objetivar la práctica.

El acercamiento a la escuela demanda un trabajo previo y posterior y no se restringe al momento en que los estudiantes ingresan a las escuelas asociadas. Además, únicamente asistir no tiene valor formativo en sí mismo, es fundamental la discusión sobre lo que allí sucede al interior de los espacios de formación.

Es preciso resquebrajar o transparentar procesos respecto a qué se hace en los espacios de formación con el material de observación y trabajo que ceden las escuelas asociadas. La mirada no puede recaer únicamente sobre el docente coformador, no

vamos a controlar, menos a evaluar o a emitir juicios de valor sobre lo que se hace y no.

Es preciso que quienes transitamos el CFPP nos interpelemos sobre qué representaciones, modelos, prescripciones sobre el ser docente legitimamos, o no, con nuestras intervenciones.

Enseñar que el conocimiento formal no es copia o consecuencia de la realidad del mismo modo que el conocimiento práctico no es aplicación del conocimiento teórico. La enseñanza debería ser explícita sobre este punto: cuál es el trabajo que se espera con el conocimiento, cómo se hace, qué lugar ocupa la teoría y qué lugar la experiencia. ENFATIZAR.

El conocimiento formal está relacionado con la alfabetización académica. Enseñar: cómo se trabaja con autores, cuál es la lógica de los diferentes campos disciplinares, cómo se lee y escribe en el mundo académico. REPETIR: LOS AUTORES NO SON LA ÚNICA VOZ AUTORIZADA.

El conocimiento didáctico es, también, conocimiento teórico, incluso cuando no sea reconocido como tal y cuando se lo restrinja a brindar medios de orientación prácticos.

Hay registros de escritura que son propios del CFPP: narrativa, ensayo, biografía escolar. La escritura es el mediador por excelencia en el proceso de reflexión. PRACTICAR. EJERCITAR. ACOMPAÑAR.

El CFPP presenta contenidos que le son propios: investigación y reflexión sobre las propias prácticas, elaboración de registros, escritura de planificaciones. Trabajo de campo, acercamiento institucional, construcción de propuestas de enseñanza. Reflexión y problematización sobre las prácticas.

La situación de pandemia que estamos viviendo modificó nuestras prácticas. Inventamos nuevas formas de hacer docencia, de transitar el CFPP. Debemos preguntarnos cómo legitimar estas nuevas experiencias y cómo reponer en la virtualidad aquello que caracteriza al CFPP: el acercamiento a las instituciones, la

toma de decisiones en la acción y los conocimientos que los estudiantes aprenden en la inserción particular.

Y por último, insistir:

EL TRAYECTO POR EL CAMPO DE LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL SÍ IMPORTA.

Relato autoetnográfico: alcances y limitaciones del proceso de investigación

A menudo tratamos de comprender lo que se nos escapa con los términos y los conceptos que nos son propios. Desde que se distinguió del resto de las especies, el hombre no ha dejado de medir el universo y las leyes que lo rigen con la vara de su mente y las imágenes creadas por ella, sin percatarse de las limitaciones de su enfoque. Y, sin embargo, sabe perfectamente que un colador no es buen recipiente para el agua. Entonces, ¿por qué persiste en engañarse creyendo que su mente puede captarlo y comprenderlo todo? ¿Por qué no acepta, por el contrario, que su intelecto es un vulgar colador, es decir, un utensilio que presta innegables servicios en determinadas circunstancias, para acciones concretas y en situaciones dadas, pero que es inútil en muchas otras, porque no está hecho para eso, porque está agujereado, porque innumerables elementos lo atraviesan sin que ni siquiera consiga retenerlos para observarlos, aunque sea unos instantes?

(Claudel, 2018, p. 220)

¿Sería demasiado pesimista establecer una analogía con el *colador* al cual se refiere Claudel (2018) para emprender la tarea de escritura de este relato autoetnográfico? ¿O acaso significaría asumir la finitud del acto de investigar y, en consecuencia, su potencia para dilucidar algunas situaciones singulares, aunque no todas (si acaso esto último fuera deseable)? ¿Qué *elementos* permanecerían para ser observados en detalle? ¿Y cuáles atravesarían el colador? Empecemos a profundizar en estos aspectos.

En términos generales, puede diferenciarse aquello que en esta investigación pudo ser abordado en *detalle* y aquello que, *sin* intención alguna (o *con* intención alguna), se escapó por el *colador*. Por supuesto, dejo a la interpretación de cada lector la definición de qué pudo ser retenido, y por lo tanto comprendido, y qué no.

Desde los momentos iniciales, la intención de este proceso de indagación fue focalizar en el *Trayecto de Práctica* y había en esa decisión una gran convicción personal que buscaba reivindicar al campo de la práctica en el marco de una formación que habitualmente lo subestima. No obstante, esta certeza se tropezó rápidamente con una pregunta que si bien, en pausa, todavía estaba presente y estuvo a lo largo del proceso investigativo y que puede enunciarse de la siguiente manera: frente a tantas investigaciones y estudios, tantos conceptos construidos sobre la formación docente, tanta experiencia compartida, ¿qué podía (y puede) aportar esta investigación?, ¿qué categorías novedosas, qué nociones nuevas podían construirse? Porque, aunque busque

excusas, aunque encuentre algunas justificaciones, en última instancia, quienes asumimos esta tarea lo hacemos con la intención de aportar *nuevos* conocimientos sobre el tema que nos convoca. ¿Por qué investigaríamos de lo contrario? Y es, tal vez, una herida al propio orgullo reconocer que *mis* aportes pueden ser *meramente* (pero no por eso menores) sistematizar una serie de saberes que circulan en la institución que transito. Porque... ¿Es posible construir nuevos conocimientos?, ¿estamos en condiciones de hacerlo cuando, incluso, hasta a veces nos invade una sensación de tristeza, de angustia porque pareciera que ya *todo* se ha dicho? Esta sensación que nos asedia cuando comenzamos a realizar la búsqueda de investigaciones que oficien como antecedentes o leemos a otros autores cuyos planteos constituirán el marco teórico. No obstante, confío en que además de organizar aspectos de la formación sobre los que se reflexiona escasamente (de manera sistemática) en la formación docente, también toda investigación enfocada desde la lógica cualitativa se *reedita* en la situación singular. Y esta investigación no es la excepción: da cuenta de una historia particular, en el marco de un contexto y con determinadas características particulares; es estudiada desde *adentro*, recupera las voces de sus propios actores y el proceso está encarado con *cuidado*, contemplando las propias percepciones y las de los otros. Y eso, no es poco para mí, por el contrario, me enorgullece.

Una vez asumida la pregunta sobre las contribuciones del proceso de investigación que inicié, me sumergí en otros interrogantes. No podía, entonces, aspirar a generar grandes marcos teóricos como los de esos autores que leí en la formación. Sin embargo, no renuncié a recuperar y a organizar aquellos saberes propios de las prácticas docentes y del objeto que me convocaba y rápidamente emprendí la ardua tarea de *apropiarme* del informe final de modo tal de hacerlo lo más riguroso posible, pero al mismo tiempo, accesible en su lectura. Para esto, tomé tres decisiones que fueron fundamentales: en primer lugar, incluí otros lenguajes, principalmente el literario, y la selección de epígrafes para los diferentes apartados fue una tarea cuidada y cuidadosa que realicé junto a quienes acompañaron este proceso y compartieron solidariamente sus lecturas. Por otro lado, definí la escritura del informe utilizando la primera persona del plural (a excepción de este apartado), algo que puede parecer menor, pero que significó incluir variedad de voces: la propia, la de los otros lectores de este informe antes que se presente, la de la directora de Tesis, la de los autores. Por último, resolví escribir este

informe enunciando el *masculino genérico* (aunque no acuerde con éste como forma de comunicar y a excepción de algunas afirmaciones donde se utiliza el femenino) tanto por su lectura posterior como porque no poseo los conocimientos para realizar un trabajo serio de reformulación de este informe a un lenguaje no sexista. No obstante, incluí una nota al pie donde aclaré que estoy a favor de la lucha por la visibilización en el lenguaje de aquellas disidencias no hegemónicas e incluir esta forma de escritura disruptiva en futuras producciones académicas es una tarea pendiente.

Viví a lo largo de este proceso muchas situaciones en que fue fácil avanzar y otras donde no tanto. Otro aspecto problemático al que me enfrenté puede sintetizarse en la tensión entre la posibilidad de *generalizar* o no las inferencias realizadas y, en consecuencia, el cuestionamiento sobre la importancia de la investigación. Encontré, por un lado, mucha lectura y procesos realizados sobre la necesidad de reivindicar nuevas formas de realizar investigaciones enfocadas desde una lógica cualitativa, pero al mismo tiempo, ciertos resabios de otras formas más legitimadas enmarcadas desde una perspectiva positivista que, aunque eran cuestionadas explícitamente, operaban de manera latente en las propias construcciones realizadas en el proceso de investigación. Esto significó la lectura continua de los supuestos asumidos y, principalmente, entender que este trabajo debía alejarse de la pretensión de generalizar y focalizar, por el contrario, en los *decires* sobre la situación particular y que no por esto la investigación era *menos válida*, sino que su legitimidad estaba dada por otros aspectos propios de los supuestos epistemológicos, metodológicos y ontológicos que enmarcan a la lógica cualitativa e interpretativa.

Estas situaciones que comparto no se sucedieron de manera lineal ni se resolvieron tan sencillamente como parece ser en este escrito. Muchas veces me invadió una sensación de frustración por no poder sostener el proceso porque como sabemos, la investigación, aun en posgrados, se garantiza como mecanismo interno para quienes están en la universidad (y sí, tal vez esto sea un prejuicio): hay financiamiento, hay grupos que sostienen, hay legitimación sobre su tarea, hay acceso al campo y a la información, hay contactos. No sucede lo mismo con quienes acceden a instancias de posgrado de manera individual, sin el soporte previo: la tarea de investigar es mucho más ardua y se sostiene únicamente en la voluntad. Y sabemos qué sucede en esos casos. No estoy afirmando

que la tarea realizada aquí haya sido más loable, pero si efectuada en otras condiciones y sólo se sostuvo por el deseo personal y el acompañamiento de quienes transitaron de manera conjunta este proceso. Porque llegados a esta instancia, es evidente que el límite entre lo *propio* y lo de *otros* se diluye, o no se ve tan claramente.

Una vez avanzado el proceso, los nudos problemáticos, las tensiones, las dificultades y los momentos de avance fueron cada vez más difíciles de identificar y trabajar. El registro realizado de las tareas de investigación, del intercambio de mensajes con la directora de Tesis, de las discusiones dadas en los seminarios de la Maestría y con otras compañeras, me ayudó a dilucidar qué sentí y viví en los diferentes momentos del trabajo. No obstante, y antes de continuar, es preciso que realice una advertencia: como toda tarea que se realiza a posteriori, lo que aquí se expresa corresponde a una reconstrucción y, como tal, está cargada de la propia subjetividad. El trayecto de investigación realizado, en algún momento, fue similar a la imagen que presento a continuación:

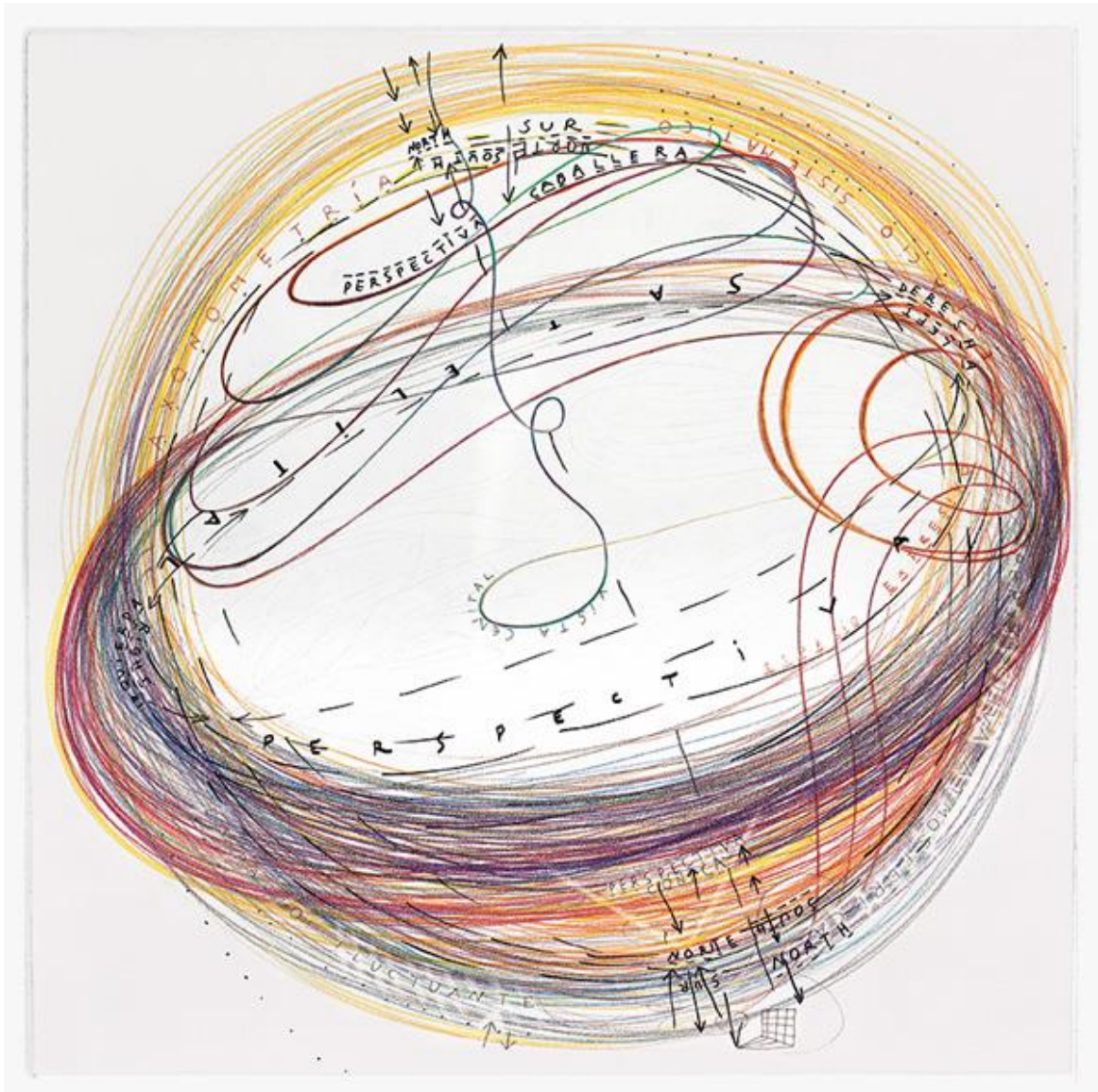


Figura 2

Esquema-perspectivas

Mónica Girón, 2015

Como expresé, esta obra artística me permite, en cierta medida, dilucidar la *travesía*⁸⁰ vivida en este proceso de investigación y compartir ciertas reflexiones realizadas luego. Pero para esto, necesitamos detenernos en la obra, en sus colores, en sus formas, en los elementos que la componen y en los fundamentos de su elección. Primero, ¿por qué recurrir a otros lenguajes? Porque como manifesté, hay situaciones donde lo que nos sucede no puede ser elucidado tan fácilmente como desearíamos. En estos momentos de *opacidad* tal vez la respuesta sea interpelar las propias vivencias a partir de ciertos dispositivos o analizadores y en esta tarea el arte ocupa un lugar central como lenguaje que *irrumpe, moviliza e interpela*. En segundo lugar, ¿por qué esta obra en particular? Luego de una búsqueda exhaustiva, me encontré con que esta imagen me ayuda a *traducir* y a *poner en palabras* la propia experiencia. Probablemente, éste no deba ser el motivo por el cual apreciamos el arte en general puesto que éste tiene valor en sí mismo, pero también entendemos que el arte busca generar *algo* en quien *lee/observa* determinada obra. Y la obra señalada, sin dudas, me conmueve y sensibiliza. En una primera lectura, me genera confusión y desconcierto, veo desorden. Si avanzo y me detengo en los diferentes elementos que la componen puedo identificar significados, interpretar sentidos, comprender la composición general de la obra.

Ciertos elementos como *coordenadas y puntos cardinales, líneas entreveradas, retazos, conceptos, figuras, trazos, formas, colores* llaman mi atención. A esta composición me referiré en un intento por socializar, como expresé, el proceso de investigación. Para esta tarea, buscaré *entramar* algunos de los elementos mencionados y otros y las vivencias de este tiempo de lectura, escritura y trabajo. Es preciso aclarar que la relación entre los elementos que presento a continuación y las instancias de investigación no tiene otra explicación más que la *asociación libre* que realicé entre la obra y el proceso de indagación. Puede parecer, a primera vista, que las relaciones son arbitrarias, aunque intentaré explicar a continuación los sentidos que personalmente le atribuí.

Perspectiva(s)

⁸⁰ La siguiente reflexión se encuentra basada en el material producido por el Centro Cultural Kirchner y el Ministerio de Cultura de Argentina denominado *Prácticas Artísticas en un planeta en emergencia. Conversación entre Mónica Girón, Carla Lois y Marta Penhos* (2020).

Si observamos con detenimiento la imagen, una palabra, *perspectiva (satelital)*, llama la atención. En una especie de óvalo que atraviesa el diseño, esta idea nos remite a la variedad de *alternativas* al momento de iniciar una investigación y a la necesaria elección de, al menos, una de ellas. En nuestro proceso de indagación, una decisión que no tuvo dificultad alguna fue la del enfoque de investigación elegido para enmarcar el acercamiento al objeto de estudio. Me refiero a la investigación cualitativa, más específicamente, a la perspectiva interpretativa que fue entendida como un acercamiento recursivo y que dibuja, tal como se observa en la imagen, una figura que vuelve sobre sí misma.

Asimismo, asumí como objetivo central de esta actividad de investigación aquel que corresponde a *comprender*. Podría pensarse, y así lo hice, que éste es ambicioso, especialmente si partimos de la afirmación de que el mundo social es complejo y que acercarse a él demanda necesariamente un recorte y selección. Es por esto que no estoy en condiciones de aseverar que haya *comprendido* el objeto de estudio en su totalidad, pero sí que me acerqué al objeto lo más *comprendivamente* posible dadas las condiciones y posibilidades. En este sentido, este objetivo se resignifica no tanto por lo que efectivamente hice (en términos de comprensión), sino por la actitud que asumí a lo largo del proceso en relación al objeto de estudio.

Coordenadas y puntos cardinales

Líneas y palabras que buscan orientar la lectura también son evidentes en la imagen. Observamos, así, *coordenadas y puntos cardinales* que se presentan como sistema de referencia ubicado de manera tal que aquellas certezas asumidas (por ejemplo, dónde se ubica el norte y el sur, o dónde nos hicieron creer que se ubican) se ven trastocadas y cuestionadas.

Del mismo modo, construí a lo largo del proceso de investigación ciertas *referencias* que me permitieron ubicarme en el *mapa* (o pretenderlo) y puedo reconocer al menos dos: el *estado del arte* y el *marco teórico*. En el primer caso, la búsqueda de investigaciones me permitió delimitar el propio objeto de estudio al tiempo que habilitó la pregunta por aquellos aspectos estudiados del campo de la práctica y aquellos que fueron abordados en menor medida. En el segundo caso, definir aquellas categorías de

interés para la propia investigación y ponerlas en diálogo me otorgó amplitud en el abordaje del objeto de estudio y, al mismo tiempo, su operacionalización me ayudó en la toma de decisiones metodológicas, tanto en la elección de los métodos de recolección de información como en su diagramación y análisis del material empírico. Por ejemplo, definí que la categoría de *conocimiento profesional* sería delimitada desde tres nociones: *conocimiento teórico*, *conocimiento práctico* y *conocimiento didáctico del contenido*. Esta fue una decisión fundamental que orientó la investigación puesto que no hay acuerdo sobre la clasificación más pertinente sobre el conocimiento profesional; muchos autores e investigaciones incluyen diferentes tipos y los agrupan de diferentes maneras. En mi caso, aquellas clasificaciones que incorporan las nociones de *conocimiento del alumno*, de *los materiales curriculares*, del *contexto*, entre otras, fueron incorporadas en la selección realizada.

No obstante, y del mismo modo que sucede en la obra, esas *referencias construidas* se vieron movilizadas. Avanzado el proceso, fue evidente que no era suficiente con identificar aquella clasificación de conocimiento profesional que sea conveniente, sino que podíamos avanzar en intentar definir alguna relación. Así, por ejemplo, la relación entre *conocimiento formal* y *práctica* comenzó a ser un nuevo criterio de análisis y otras categorías como *tradiciones de formación*, *reflexión* o *propuesta metodológica* fueron fundamentales para enmarcar el objeto de estudio. Una situación similar sucedió con la noción de *practicum* a la que inicialmente adscribimos y que luego fue mencionada, pero no utilizada, no porque no sea acorde a nuestro planteo, de hecho lo es en otros países, sino porque decidimos recuperar los aportes del curriculum prescripto para el profesorado y remitirnos a la idea de *campo de la formación en la práctica profesional*.

En otra línea, otras acciones menores oficiaron de orientaciones o sistemas de referencias. Por ejemplo, compartir el proyecto de Tesis tanto con estudiantes como con docentes previamente a la realización de las entrevistas o de cualquier otro instrumento, ayudó en la construcción de un marco de trabajo común, permitió correr cierto *velo de misterio* sobre la actividad que se realiza en este tipo de investigaciones y creo que habilitó, en algunos casos, una participación más genuina en el proceso de indagación.

Atención o foco

Por otro lado, la obra elegida presenta multiplicidad de elementos que en una primera impresión dificultan la aprensión integral de lo que la artista intentó comunicar. Por eso, es preciso construir diferentes escenas, dentro de la escena general, donde hacer foco o colocar la atención. Esta misma situación fue propia del proceso de investigación puesto que me pregunté constantemente qué era conveniente: intentar aproximarse al Trayecto de Práctica en general o, por el contrario, focalizar en cada uno de los talleres correspondientes al CFPP. Finalmente, opté por la segunda opción, aunque no me resigné a construir algunos acercamientos que, expresados en clave de inferencias más bien generales o a partir de identificar recurrencias, me permitieron configurar una aproximación más integral al campo de la práctica.

Asimismo, el interrogante sobre *qué era relevante* estuvo presente de manera constante a lo largo del proceso. No sólo se trataba de volver a reflexionar sobre qué información era necesario recolectar para dar respuesta a las preguntas de investigación inicialmente planteadas, sino también pensar en qué instrumentos utilizar y cómo organizar estratégicamente esta tarea. En relación a las preguntas de investigación reconocemos que fueron pensadas cuando construimos el diseño de la investigación, pero escasamente recuperadas a lo largo del proceso y esto fue una dificultad a superar puesto que al momento de realizar las conclusiones no sabíamos si contábamos con la información necesaria para aproximar alguna respuesta a esos interrogantes. Por otro lado, si leemos nuevamente las preguntas en retrospectiva observamos que éstas focalizan en la noción de *conocimiento profesional* que de hecho es esperable dado nuestro objeto de estudio, pero no piensan en la relación de esta noción con otras, como, por ejemplo, *formación docente inicial* o *campo de la práctica*, y que incluso fue una ardua tarea *operacionalizar* esta categoría aun cuando hay un amplio acervo teórico construido.

Percepción multifocal

Como impresión física, la obra elegida aborda la cuestión de la percepción multifocal. Y ésta estuvo presente como orientadora a lo largo del proceso de investigación donde intenté incorporar varios *focos* y avanzar gradualmente sobre el objeto de estudio. En esta tarea, y como expresé, la definición del *abordaje metodológico* fue fundamental y, especialmente, la noción de *cristalización*. Me pregunté a lo largo del proceso si era

posible acercarse a la complejidad del objeto de estudio, cuánto de éste podía ser aprehendido y qué tan fiel era a lo que efectivamente sucedía si no podíamos acercarnos por cuestiones lógicas a *todos* los actores involucrados. Parte del trabajo fue seleccionar los instrumentos de recolección de la información y el referente empírico con el cual trabajar. En relación al primer punto, fue evidente que las entrevistas eran un instrumento central dadas las características de la investigación y sumé, además, otros instrumentos que fueron distribuidos en los momentos iniciales como cuestionarios o estudio de documentos. En relación al segundo punto, me gustaría afirmar aquí que tuve claros criterios definidos para la selección del grupo de entrevistados, pero no fue así. En última instancia, realicé cuestionarios y entrevistas a quienes estuvieron dispuestos a participar, la *accesibilidad* fue el criterio que ponderé.

Al principio de este proceso, imaginaba mayor accesibilidad a los datos, a sujetos que accedieran a ser entrevistados porque, si esta investigación se desarrollaba en un instituto de formación docente, ¿no era de esperar que se entienda lo necesario del trabajo con el conocimiento para la formación y, por lo tanto, la importancia de participar? Proyectaba, también, una tarea sostenida en el tiempo que me permitiría recolectar la información rápidamente para proceder al análisis. Si bien en general hubo buena predisposición, también se presentaron algunos inconvenientes de organización, gestión de los tiempos y de las tareas y quienes no accedieron a la investigación aun ocupando el lugar de docente de los espacios de la práctica. Tal fue el caso, por ejemplo, del docente titular del TPIII que se negó a participar. Esta situación interpeló la *validez* de la propia investigación puesto que carecía de la perspectiva de un actor central para dilucidar la relación entre conocimiento profesional y el campo de la práctica. Luego de esa dificultad y concluido el proceso puedo afirmar, aunque no pretendo ser ambiciosa con esta aseveración, que me acerqué al objeto de estudio de la forma más rigurosa y responsable que me permitió la situación en que investigué y las condiciones objetivas en que la actividad de indagación se llevó adelante. ¿Se pueden decir *otras cosas* sobre el propio objeto de estudio? Seguramente. Y esta certeza no minimiza nuestra construcción, por el contrario, me enfrenta a lo *propio* de la investigación cualitativa.

Líneas entreveradas

A simple vista se observan en la obra elegida *líneas entreveradas, confundidas, trenzadas*. Si miramos en detalle, hasta podríamos pensar en la figura del *nido*, la construcción rama por rama. Del mismo modo, en la investigación emprendida, me encontré con situaciones intrincadas que ameritaron un proceso reflexivo sobre cómo debían ser resueltas y que una vez sobrepuestas, aportaron al desarrollo del proceso de indagación.

Una de las primeras inquietudes fue trabajar explícitamente sobre esta investigación y la participación en calidad de entrevistados de los estudiantes cuando, como manifestamos a lo largo del informe final, esta investigación me encuentra *siendo* parte en calidad de docente, especialmente de uno de los espacios que es objeto de investigación y de otros que cursan en la carrera. Me pregunté cómo garantizar su colaboración en tanto son una voz necesaria para construir el *panorama* sobre el conocimiento profesional y el campo de la práctica, pero sin ejercer presiones o que la participación sea vista como una imposición. Sabemos que el ejercicio autoritario del poder es una situación que muchas veces se visualiza en el proceso formativo y que se dirime en la calificación que se adjudica a los estudiantes en los espacios que transitan. Esto último fue una preocupación puesto que debí interpelarme profundamente sobre cómo no asumir de manera no intencional alguna práctica que se asemeje a esto o que incluso, cuando no suceda de este modo, los estudiantes no lo visualicen como una posibilidad.

Otra *línea entreverada* o preocupación corresponde a algunas decisiones que debí asumir a lo largo del proceso. Específicamente, me refiero a la recolección de la información. Llegados a este punto, es evidente que la recolección de la información se realizó, principalmente, a través de cuestionarios y entrevistas. No obstante, una definición fundamental fue resolver si solicitaría a los docentes entrevistados los planes de estudio correspondientes a los espacios curriculares del campo de la práctica a su cargo. En los momentos iniciales de la investigación no los solicité por prejuicio: fue una ardua tarea organizar entrevistas, no pensé que el acceso a los proyectos de cátedra fuera tarea fácil. Luego, me interpeló cuál era el límite de la investigación y hasta dónde podía insistir con el propio trabajo de los compañeros sin *invadir* o *juzgar*. También, pensé en si los proyectos de cátedra daban cuenta reflexivamente de lo sucedido en los

espacios de la práctica o eran una construcción más bien burocrática erigida por el requerimiento institucional. Esto último no lo sé, aunque apuesto fuertemente a la primera opción. Finalmente, no trabajé con este tipo de documentos, aunque este derrotero me llevó a considerar otras inquietudes sobre el abordaje de la información y el compromiso con los compañeros y los estudiantes que participaron de esta investigación.

En relación a esto último, encuentro un obstáculo evidente y hasta esperable en el trabajo con la información recolectada y su tratamiento en el análisis cuando la investigación se desarrolla en el propio espacio de trabajo. Como expresé, en la mayoría de los casos trabajé con estudiantes y docentes: que estuvieron en mis propias clases, que fueron (y son) compañeros de trabajo respectivamente. Esta situación trajo aparejada varias dificultades. En el caso de los estudiantes me inquietó cómo operó el poder en una relación que de por sí es asimétrica. En el caso de los segundos, tuve que tomar ciertos recaudos al momento de realizar el análisis para no *personalizar* ciertas interpretaciones porque cada inferencia que realizara era, en última instancia, una afirmación sobre el trabajo docente y la forma en que cada uno decide asumir el desarrollo de los espacios curriculares a su cargo. Por este motivo, algunas de las inferencias realizadas pueden parecer tímidas y seguramente podrían hacerse afirmaciones más categóricas; prioricé construir interpretaciones que habiliten la reflexión sobre la práctica y no que obturen en caso de que el informe de Tesis sea leído por los entrevistados (y así lo esperamos).

Retazos, conceptos, palabras, montaje. Trazos y formas: círculos y óvalos

Por su parte, la instancia de análisis supuso entramar diferentes *formas* y *trazos*, diferentes *palabras* y *conceptos*, elementos que se destacan en la imagen seleccionada y que configuran la composición de la obra, tal como sucede en nuestro informe final.

Los cuestionarios, los documentos, las entrevistas, algunas narrativas, fueron la materia prima con la que trabajé. La distribución de cada uno de estos instrumentos tuvo su propia dificultad, pero en el caso de las entrevistas, fue evidente que, si bien inicialmente se previó un guion, sostener el encuentro (que en la mayoría de los casos fue grupal), orientarlo sin perder de vista el objeto de estudio, pero, al mismo tiempo,

dando lugar a que los entrevistados puedan ir más allá de lo prescripto, fue un desafío. En algunos casos, se lograron mejores entrevistas que en otros, con información más pertinente a la línea de investigación y también hay momentos de catarsis, de queja, que no se pudieron evitar. La realización de las entrevistas significó *poner el cuerpo*, prestar total atención, conocer de manera amplia la información recolectada para establecer vínculos y saber que, incluso con todo eso, esta instancia podía fallar. Si consideramos el plan inicial para este trabajo de escritura, observamos que en el diseño metodológico figura como posibilidad la realización de dos entrevistas a estudiantes en momentos diferentes (una para indagar inicialmente y otra para profundizar). No obstante, el trabajo de campo nos demostró lo arduo de organizar los encuentros, coordinar días y horarios, gestionar los momentos. Además, una vez realizadas las entrevistas sobrevino la tarea de transcribir los audios y fue de gran complejidad: en primer lugar, porque significó asumir que las entrevistas no habían salido como hubiera deseado; por otro lado, porque es un tiempo considerable el que amerita. No obstante, facilitó luego el proceso de análisis el tener un acceso más cercano a lo conversado en los diferentes encuentros.

Este proceso de interpretación fue entendido como un proceso artesanal, con fuerte protagonismo de quien investiga. Se presentó como tópico de reflexión la cantidad de datos recolectados y si estos eran (y son) significativos para efectuar reflexiones. La tensión entre *lo particular* y *lo general* se hizo nuevamente evidente, y si bien entiendo que la lógica cualitativa muy lejos está de la segunda opción, sí es un aspecto que estuvo (y está) presente a modo de interrogante. ¿Cuáles son los aportes de una investigación si lo que concluye no puede ser *mudado*, al menos a priori, a otros campos o ámbitos de conocimiento?

Otro aspecto de interés a lo largo del proceso de análisis de los datos tuvo que ver con la *responsabilidad* en la lectura e interpretación de la información. Una preocupación constante fue contrastar los enunciados de las entrevistas sin forzar las relaciones o inferir afirmaciones que no podían sostenerse en el material empírico. Del mismo modo que sucede con las figuras de *óvalos* presentes en la obra elegida, el análisis realizado estuvo orientado por la premisa de la *recursividad* (o al menos así lo intenté). Realicé una lectura constante de la información recolectada, volví sobre el enfoque teórico,

incorporé nuevas categorías, identifiqué recurrencias y contradicciones y luego emprendí la tarea de escritura de aquellas afirmaciones que conformaron el apartado de análisis.

Entramar la voz de los entrevistados no fue tarea sencilla. No soy ingenua, entiendo que cualquier interpretación que decidí realizar, la forma en que organicé el material empírico, dio lugar a una lectura particular de la información y por lo tanto legitimó ciertas miradas y supuestos.

Subjetividades

Del mismo modo que sucede con la obra, cualquier composición adquiere la mirada particular de quien la construye y, seguramente quienes la lean, en el lenguaje que sea, encontrarán definiciones que van más allá de las intenciones iniciales de quien la construyó, que exceden los propios sentidos adjudicados o que, por el contrario, no.

El informe final que aquí se presenta, también. Mi propia subjetividad estuvo presente en cada palabra que decidí utilizar, en el enfoque particular que asumí para acercarme al objeto de estudio. Y esta situación es esperable en cualquier tipo de investigación que se enmarque desde una lógica cualitativa y más aún en esta investigación donde estoy totalmente implicada en aquel ámbito sobre el que estoy queriendo investigar. ¿Podría ser de otro modo, podría mantenerse quien investiga *más alejado, al margen?* Probablemente sí. De hecho, esta situación de implicancia sería ampliamente cuestionada desde otros paradigmas. Pero... ¿Cómo configurar una inquietud verdaderamente genuina que amerite una investigación cuando no estamos comprometidos?, ¿qué otro aspecto de la vida en general nos generaría más curiosidad que aquello que es producto de la propia experiencia? En los momentos iniciales de la investigación la implicación fue vista como una situación a *corregir*, no obstante, y avanzada las lecturas propuestas por los seminarios de la Maestría, resignifiqué esta noción y me propuse trabajar en un propio proceso metareflexivo sobre la misma propia investigación. Muchas de las reflexiones que aquí comparto son producto de este trabajo. Y esa *distancia* me ayudó a comprender no sólo al objeto de estudio, sino al proceso de investigación y mi forma de estar en él.

Blanco, vacío y promesa

Por último, decidimos tomar otro elemento de la obra, el espacio en blanco, aún a sabiendas de que todavía podría decirse mucho más. Este espacio en blanco en el presente informe simboliza, por un lado, el *vacío* y, por el otro, la *promesa*.

El *vacío* de enfrentarse al arduo trabajo de hacer investigación, un trabajo que se sostuvo a lo largo de este tiempo por la propia voluntad, muchas veces, voluble y cambiante. También, la sensación de angustia de creer que podía construir algunas respuestas y que, intempestivamente, nuestros planes mutaron por completo con la aparición de la pandemia que modificó nuestras vidas y, por lo tanto, la forma de hacer investigación. ¿Cuán vigente puede ser un análisis que trabaja con información que, en cierta medida, quedó (a primera vista) obsoleta (pues pandemia)? ¿Qué puede aportar una investigación cuando lo que se estudia cambió radicalmente, mutó por completo y fue sumamente interpelado? No tenemos respuestas todavía, aunque estamos construyendo algunas aproximaciones (provisorias) que focalizan en que en todo proceso de investigación desde la lógica cualitativa siempre es posible decir todo de otro modo. Y que lo que hacemos es tomar una fotografía de algún momento dado, de una situación o problemática, con la esperanza de que eso que construimos trascienda, que aporte a pensar de nuevo, a volver sobre lo conocido, a reflexionar sobre lo cotidiano. Y, en cierta medida, esa fotografía puede parecer vieja, pero... ¿Acaso no miramos esas fotos para pensar en lo que fuimos y proyectar lo que podemos ser?

Y en relación a esto último, el espacio en blanco es también, promesa: de lo que viene, de las líneas de investigación que pueden derivarse de la que seleccioné (o no). Promesa de lectura de quienes estuvieron involucrados directamente en esta investigación y de quienes se verán de algún modo afectados por las conclusiones a las que he llegado. Promesa de que algo, por más mínimo que sea, puede modificarse a partir de este proceso, en la propia práctica y en la de otros. Porque es cierto que no estudiamos para poner evidencia cómo cualquier situación *debería ser*, sino para saber lo que efectivamente es, pero en última instancia, todos aspiramos a que algo se transforme a partir de nuestra construcción y que ésta no pase solo a engrosar el número de maestrandos recibidos (algo que claro, no es poco), sino que signifique un real impacto.

En algún momento, a la autora de la imagen que elegimos, le preguntan si su obra es un mapa. Y se concluye que no toda composición que incorpore convenciones

cartográficas lo es, aunque bien ésta podría serlo. No obstante, la creadora menciona que es más bien una *reflexión* o una *impresión física*, aunque también una *representación*. Entonces, un mapa... “Algo para llevar consigo y ubicarse, compartirlo, entenderlo. (...) Intenta repetir un gesto, pero acomodar (hacer lugar para) nuestra percepción contemporánea y, por ende, nuestra capacidad de re-pensar nuestra existencia: es una presentación particular del mundo” (Girón, 2020, p. 9). De manera similar concebimos a nuestra propia composición: una mirada particular, la mirada que decidimos mostrar, con todos los recaudos que esta decisión amerita, pero que esperamos sea significada como una representación compartida.

Referencias Bibliográficas⁸¹

Achilli, E. (1998). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. En *Itinerarios Educativos*, 6 (6), 197-214. Recuperado de:
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4240/6410>

Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 48-69). Buenos Aires: Noveduc.

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos Ciencias de la Educación*, 5 (5), 99-115. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/33463>.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2014). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

⁸¹ Podría cuestionarse la selección de bibliografía desde el criterio de *actualidad*, de hecho, así se hace en muchas publicaciones en revistas científicas. No obstante, en el presente informe entendemos que el año de edición de un material teórico no debería definir la pertinencia de la bibliografía, especialmente cuando nos referimos a un campo de saberes, el del trayecto de la práctica y el conocimiento profesional, que tuvo su auge a partir de la década del ochenta. Y si bien esos saberes fueron resignificados luego en publicaciones más contemporáneas (incluso de los mismos autores aquí elegidos), entendemos que esos primeros textos son fundadores y aún conservan vigencia para estudiar el objeto que aquí nos proponemos.

- Antelo, E. (2010). Philip & Phillipe. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 83-94). Paraná: Del Estante.
- Barbier, J. M. (1977). *La recherche. Action dans l' institution éducative*. París: Ganthier Villars. Bordas.
- Barbier, J.M. (2000). El análisis de las prácticas: cuestiones conceptuales. En: Blanchard- Laville, C. ET Fablet, D., (éds) *L'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-58). Paris: L'Harmattan.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Universidad Pedagógica Nacional*, 15. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5118/4197>
- Bertoni, L. A. (1992). Construir la nacionalidad: héroes, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891. *Boletín de Historia Argentina y Latinoamericana Dr. E. Ravignani*, 5. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/4/4HEAL_Bertoni_Unidad_3.pdf
- Bertoni, L. A. (2007). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Birgin, A. (1993). *Panorama de la educación básica en Argentina*. Buenos Aires: PREDE-OEA.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9 (2) 1-39. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6.pdf>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Calderón Flández, C. (2015). Conocimiento profesional docente universitario. Estudio de caso en profesores universitarios de la Universidad de Valparaíso. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2015, 52 (1), 146-158. Recuperado de: pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/747
- Cámpoli, O. (2004). *La formación docente en la republica argentina*. Buenos Aires: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina.
- Cappellacci, I., Lara, L. y Slatman, R. (2014). De la enseñanza de la investigación a la función del Sistema Formador. Políticas destinadas a promover la función investigación del nivel Superior en los últimos 30 años. *I Encuentro Internacional De Educación. NEES -Facultad de Ciencias Humanas- UNCPBA*, Tandil. Recuperado de: <http://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/24/4411.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carbonari, M., Carlachiani, C. y Craparo, R. (2010). El Proceso de construcción del nuevo Diseño Curricular para el Profesorado De Educación Primaria N° 528/09 en la Provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 5, 347-356. Recuperado de: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/67/66>
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Carrizo, B. (2014). 50 años del Instituto Superior del Profesorado N° 6: un puente entre dos países. *ISP N° 6 Dr. Leopoldo Chizzini Melo. Medio Siglo 1964-2014*, 5-6. Coronda.
- Cea D' Ancona, A. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

- Chacón Corzo, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación* 39 (1), 51-67. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848>.
- Chaile, M. (2019). Planes de estudio de la Formación Docente en Salta. Coincidencias y diferencias en tres ámbitos de Formación, a lo largo de cincuenta años de estudio. *Consejo de Investigaciones-Facultad de Ciencias Exactas*. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwig69rr2u_mAhXiK7kGHT5mAHUQFjAAegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Frevistas.bibdigital.ucc.edu.ar%2Findex.php%2Fadiv%2Farticle%2Fdownload%2F3233%2F1815&usg=AOvVaw3XTpoLxgmQu0hiSXX7vrq8
- Claudel, P. (2018). *La investigación*. España: Salamandra.
- Contretras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cox, C. & Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Dalle, P., Boniolo, P., Sautu, R. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Davini, M. C. (1998). *El currículo de la formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2005). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davis, L. (2014). *No puedo ni quiero*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- De Alba, A. (1998). *Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI - Clacso.

- Demuth Mercado, P. (2011). Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación Facultad de Humanidades -Unne*, 2 (2), 29 - 46. Recuperado de: hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont2/demuth.pdf.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. España: Gedisa.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, N. (2009). *Procesos de estructuración y definición del currículum para el ciclo básico de la escuela secundaria en la transición democrática argentina (1983-1989)* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1994). *Conocimiento y poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Enriquez, E. (s/f). Implicación y distancia. *Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle*, 3.
- Escudero Muñoz, J. M. (1993). La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores. En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 71-91). Compostela: Tórculo Ediciones.
- Falco, F. (2021). *Los llanos*. Buenos Aires: Anagrama.
- Feeney, S. y Alliaud, A. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1 (1), 125-134.

- Feldfeber, M. (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (18), 421-445.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: Clacso.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin y Lincoln, Y. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Barcelona: Gedisa.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Paraná: Del Estante.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld, y C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en Instituciones: los oficios del lazo* (pp. 41-100). Buenos Aires: Noveduc.
- Frigerio, G. (Comp.). (1995). *Normas, teorías y críticas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Giacone, C. y Baraldi, V. (2019). Enfoques y prácticas de planificación en los procesos de formación de los docentes. *Educación, lenguaje y sociedad*, 7 (17), 1-26. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/567991>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Girón, M. (2015). *Esquema-perspectivas* [Grafito, lápiz de color y tinta sobre papel]. Ejercicios con el modelo terrestre (CCR, Sala C). Recuperado de: <http://www.monicagiron.com/?lang=es&page=exposiciones&subpage=4>

- Girón, M., Lois C. y Penhos, M. (2020). *Prácticas Artísticas en un planeta en emergencia*. Buenos Aires: Centro Cultural Kirchner.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_03.pdf
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid: Morata.
- Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. *Ciencia, docencia y tecnología*, 30, 9-24. Recuperado de: www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de la Salle.
- Hisse, S. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares - Profesorado de Educación Primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Iglesias, M. A. (2017). *Plan Rothe: La consolidación del ciclo básico para la escuela media argentina a través de los discursos e historias profesionales de la burocracia educativa (1941-1946)* (Tesis de Maestría). La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1512/te.1512.pdf>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas De Educación*, 7, 19-39. Recuperado de: <http://files.mytis.webnode.cl/200000020->

f1c75f2c42/Krause,%20M.%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf

Labra Godoy, P. (2001). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica* (Tesis Doctoral). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/260788959>

Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: Gedisa.

Latorre Medina, M. J. (2007). El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309657>.

Le Guin, U. (2018). *Conversaciones sobre la escritura*. Buenos Aires: Alpha Decay.

Liston, P. y Zeichner, K. (1997). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.

Loreau, R. (1991). *Implicación y sobreimplicación*. Trabajo presentado en Encuentro organizado por la Asociación Civil El Espacio Institucional. Buenos Aires.

Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. España: Narcea.

Menghini, R. (2014). *Políticas de formación y desarrollo profesional docente. Estudio del Profesorado principiante para nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina* (Tesis Doctoral). España: Universidad de Granada. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=58446>

Montero, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.

- Morábito, F. (2014). *El idioma materno*. México: Sexto Piso.
- Moral Santaella, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19 (1), 159-177, doi:10.5944/educXX1.14227
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. En *Educação Unisinos*, 22 (1), 44-52. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325182937_Tensiones_y_traducciones_en_las_politicas_curriculares_para_la_formacion_docente_en_Argentina/link/5cb8f6e792851c8d22f5b7ba/download
- Morin, E. (2002). *Introducción a una política del hombre*. España. Gedisa.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Barcelona: Gedisa.
- Nicastro, S. (2015). El espacio de la práctica: intermediación y terceridad. *Educación, Formación e Investigación*, I (1). Recuperado de: ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/download/6220/5664
- Onfray, M. (2016). *Teoría del viaje: poética de la geografía*. Buenos Aires: Taurus.
- Oszlak, O. (1981). *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel.
- Pizarnik, A. (2010). *Antología Poética*. México: Universidad Nacional de México.
- Peräkylä, A. (2015). Análisis de la conversación y el texto. En N. Denzin y Lincoln, Y. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 462-492). Barcelona: Gedisa.
- Pérez Gómez, A. (1993). La interacción teoría práctica en la formación docente. En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 29-51). Compostela: Tórculo Ediciones.

- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Perlo, C., Díaz, G., Marin, E., Oyarzún, M., Puigdengolas, M., Harilaos, C. Díaz, L., Ver, M. (2011). *Continuidades y discontinuidades en los diferentes espacios de la práctica docente, en la enseñanza de las Ciencias económicas El caso EDJA Polimodal N° 6*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique Genève. Traducción de Gabriela Diker. Recuperado de: https://nanopdf.com/download/saberes-de-referencia-saberes-practicos-en-la-formacion-de-los_pdf
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2017). Formación docente, narrativas y políticas públicas con rostro humano. Del magisterio de educación básica (MEB) al proyecto “Polos de Desarrollo”. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 14, (13), 85-103.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de la clase. Por una erótica de la enseñanza*. Buenos Aires: Anagrama.
- Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticass/article/view/780/489>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios Públicos*, 83, 163-196.
Recuperado de: <http://www.academia.edu/download/59765387/36943716-Shulman-Conocimiento-y-Enseanza20190617-54613-q9yvai.pdf>
- Soneyra, N. (2012). *La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, 163-187.
Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v11n11a10southwel.pdf>.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid:zp0''
Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2004). *Curriculum: itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres Santomé, J. (1995). El curriculum como práctica reflexiva y la formación del profesorado. En M. González Sanmamed, *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional* (15-38). Barcelona: PPU.

- Trombetta, A. (1998). *Alcances y dimensiones de la educación superior no universitaria en la Argentina* (Tesis de Maestría). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Valbuena Ussa, E., Gutiérrez Pérez, A., Correa Sánchez, M. y Amórtegui Cedeño, E. (2009). Procesos formativos que favorecen la construcción del conocimiento profesional del profesor en futuros docentes de Biología. *Revista Colombiana de Educación*, 56, 156-179. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635250008>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I, los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: CEAL.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Viscaíno, A. (2008). El conocimiento práctico en la formación docente: una construcción histórica entre actores e instituciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1). Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2242Viscaino.pdf>
- Weinberg, G. (1987). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Welti, M. E. (2009). Continuidades y discontinuidades en el curriculum de la formación de maestros. Análisis de los planes de estudios del magisterio en la provincia de Santa Fe (1968 – 1998). *III Congreso Nacional II Encuentro Nacional de Estudios Comparados en Educación “Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?* Buenos Aires.
- Williams, J. (2016). *Stoner*. Buenos Aires: Fiordo.
- Zambra, A. (2018). *No leer*. Buenos Aires: Anagrama.

Fuentes documentales consultadas

Congreso Nacional (21 de diciembre de 2005). Ley de Financiamiento Educativo [Ley 26.075 de 2005]. Buenos Aires. Recuperado de: https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0848.pdf

Congreso Nacional (4 de octubre de 2006). Programa Nacional de Educación Sexual Integral [Ley 26.150 de 2006]. Buenos Aires. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/ley26150.pdf

Congreso Nacional (7 de septiembre de 2005). Ley de Educación Técnico Profesional [Ley 26.058 de 2005]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002618.pdf>

Congreso Nacional. (14 de abril de 1993). Ley Federal de Educación [Ley N° 24.195 de 1993]. Argentina. Buenos Aires.

Congreso Nacional. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26.206 de 2006]. Argentina. Buenos Aires.

Congreso Nacional. (20 de Julio de 1995). Ley de Educación Superior [Ley 24.521 de 1995]. Buenos Aires.

Congreso Nacional. (6 de diciembre de 1991). Ley de Transferencia Educativa [Ley 24.094 de 1991]. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (29 de noviembre de 2007). Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional [Resolución 30 de 2007]. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (7 de noviembre de 2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial [Resolución 24 de 2007]. Buenos Aires.

Consejo Federal de Educación. (7 de noviembre de 2007). Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010 [Resolución 23 de 2007]. Buenos Aires.

La Educación (1886). Sobre la aprobación del Plan de Estudios de Escuelas Normales. 1, (2). Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/Boletin-del-ministerio/Boletin-del-ministerio-1941-indice.pdf>

Mercante, V. (1916). Escuelas Normales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (5), 201-214. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1703/pr.1703.pdf

Ministerio de Cultura y Educación (2 de octubre de 1970). Plan de Estudio para la carrera de profesor de nivel elemental [Resolución Nacional N° 2.321 de 1970]. Buenos Aires. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/85353>

Ministerio de Cultura y Educación (21 de febrero de 1973). Plan de Estudio [Resolución Nacional 287 de 1973]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/85388>

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2002). Profesorado de Educación Primaria [Decreto 564 de 2002]. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (12 de marzo de 2009). Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria [Decreto 528 de 2009]. Santa Fe.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (16 de Agosto de 2017). Desempeño del coformador/a durante el ciclo lectivo [Resolución 1558 de 2017]. Santa Fe.

Ministerio de Educación y Cultura (14 de abril de 1986). Reglamento Orgánico de los Institutos Superiores [798 de 1986]. Santa Fe. Recuperado de: http://ies7venadotuerto.edu.ar/2018html/4_secretarias/Decreto_798_1986_ROI_SantaFe.pdf

Ministerio de Educación y Justicia (11 de abril de 1988). Plan de Estudios Maestros de Educación Básica [Resolución Nacional 530 de 1988]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/86361>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Planes de Estudio para Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales, Escuelas Nacionales de Comercio e Escuelas Industriales. Informe general de enseñanza y decreto del poder ejecutivo [1941]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001251.pdf>

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Reformas introducidas en los planes de estudios vigentes en los establecimientos de segunda enseñanza [Decreto 101.107 de 1941]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/13723.pdf>

Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (25 de noviembre de 2015). Reglamento de Práctica Docente Marco [Decreto 4200 de 2015]. Santa Fe.

Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (25 de Noviembre de 2015). Reglamento Académico Marco [Decreto 4199 de 2015]. Santa Fe.

Presidencia de la República. Plan de Estudios de Escuelas Normales de Profesores y Maestros [1886]. En Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Presidencia de la República. Plan de Estudios de Escuelas Normales de Profesores y Maestros [1887]. En Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Presidencia de la República. Reglamento Interno para las Escuelas Normales de la Nación [1886]. En Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia. Los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Ramos, J. (1910). *Historia de la instrucción primaria en la República Argentina 1810-1910*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: https://books.google.com.ar/books?id=LAtLAAAAYAAJ&pg=PA256&lpg=PA256&dq=planes+de+estudio+del+noralismo+argentina&source=bl&ots=8yfd7m7AtK&sig=ACfU3U0UPrVW_fqZKOOIaYAJ3b2Jw8LVYA&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwis7qCW19bmAhWZEbkGHaQyCNUQ6AEwAH

oECAgQAg#v=onepage&q=planes%20de%20estudio%20del%20noralismo%
20argentina&f=false

Subsecretaría de Educación (10 de marzo de 1972). Formación de Maestros de Primaria [Resolución Nacional N° 496/72]. Buenos Aires. Recuperado de: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/85351>

Subsecretaría de Educación Superior. (25 de Agosto de 2020). El campo de la Práctica Profesional Docente en contexto de ASPO Y DISPO en la provincia de Santa Fe. La Residencia Docente: tensiones, conflictos, acuerdos en la complejidad [Circular N° 13 de 2020]. Santa Fe.