

TESIS DOCTORAL

Universidad Nacional de Rosario. Doctorado en Educación – Programa Específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica-

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL EN LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. INDAGACIONES SOBRE EL CAMBIO CURRICULAR EN INSTITUTOS SUPERIORES DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA DE LA CIUDAD DE LA PLATA DESDE UNA PERSPECTIVA BIOGRÁFICO-NARRATIVA

Doctoranda: Mg. M. Florentina Lapadula

Director: Dr. Luis Porta

Co-director: Dr. Jonathan Aguirre



Mar del Plata, 2024

Universidad Nacional de Rosario

Doctorado en educación

Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa,
(auto)biográfica y biográfica en educación

CONEAU Resolución N°12.106/16

TESIS

La formación docente inicial en la Provincia de Buenos Aires. Indagaciones sobre
el cambio curricular en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la
ciudad de La Plata desde una perspectiva biográfico-narrativa

Doctoranda: Mg. María Florentina Lapadula

Director: Dr. Luis Porta

Co-Director: Dr. Jonathan Aguirre

2024



Mar del Plata, diciembre de 2024

Querida lectora

Escribo esta carta para darte la bienvenida e invitarte a leer las siguientes páginas que son el fruto de cinco años de un proceso formativo, o tal vez puedo empezar a contar desde mucho antes -cuando comiences la lectura descubrirás porque hago esta aclaración-.

La composición que te comparto busca reflejar el (re) encuentro entre sujetos y bibliotecas que entran en un diálogo constante en búsqueda de una nueva trama, que represente un nos-otras. Esta experiencia colectiva buscó poner en diálogo documentos, autoras, participantes-profesoras, director, co-director y todo el equipo de investigación, partiendo de mi curioso deseo de saber más acerca del cambio curricular en el Profesorado de Educación primaria en un contexto político, económico, social y cultural determinado.

Dejando la pretensión de ajenidad, me dispuse a mergulhar en las obras de enseñanza de las docentes en la búsqueda por comprender cómo entienden el mundo y la formación inicial docente enmarcada en el diseño curricular propuesto desde el 2007, en la pluralidad de sus voces, sentidos y significados otorgados.

Para acercarme y comprender sus experiencias, narradas de forma oral, se abrieron espacios de conversación para conocer sus historias que entrelazaron el pasado, el presente y el futuro entorno a la formación docente y a sus prácticas de enseñanza. Cada una con sus historias propias, pero como ellas lo definen, desde un sujeto colectivo docente en territorios complejos.

El camino no estuvo exento de desafíos y tropiezos, pero siempre bajo la intención de encontrar respuestas provisorias a las preguntas que guiaron esta tesis.

Retomando lo propuesto por Freire sobre las virtudes de una educadora, en donde propone que enseñar exige saber escuchar, esta tesis tomó como indispensable ello pero entorno a la investigación, asumiendo que investigar exige saber escuchar. Una escucha atenta sobre las vidas narradas y sus silencios, dejándome atravesar por eso nuevo, o viejo, que tienen para contar. En tiempos de lo inmediato y el ruido constante en un sistema que nos oprime, interrumpir lo cotidiano y darnos lugar para el encuentro, para mirarnos y escucharnos. Que tal vez sea una arista de lo mismo, porque como dice Molano “escuchar es una manera olvidada de mirar”. Desde esta disponibilidad es que me habilité a generar escenarios de escucha e invitar a otras a

habitar esta investigación, para co-construir sentidos sobre las preguntas propuestas, pero con una vigilancia constante para que mi curiosidad no esté por sobre las historias que tenían para contar, como nos advirtió Clandinin en una de sus últimas conferencias.

Agradecida por sus tiempos y la humildad desde donde se posicionaron para contar lo que quisieron y decidieron, desde la confianza construida, este texto busca compartir formas de ser, hacer, sentir y resistir en la docencia desde dónde cuentan sus experiencias pedagógicas y narran la vida. Vivida con otras, vividas entre nosotras.

Me gustaría finalizar aclarándote que este escrito renuncia a cualquier tipo de universalidad y neutralidad.

Espero que disfrutes la lectura

AGRADECIMIENTOS

A todas y todos los que me acompañaron en este camino, quienes me compartieron sus miradas y leyeron atentamente, que me escucharon hablar de la investigación o me preguntaron ¿cómo venís con la tesis?

A las profesoras que aceptaron participar de esta investigación y compartieron sus experiencias.

A Luis y Jonathan por aceptar dirigirme y acompañarme, y con ellos extensivo a todo el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) y la Universidad Nacional de Mar del Plata. A los profesores, las profesoras, los compañeros y las compañeras del Doctorado en educación- Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica en educación-. A todos y todas las integrantes del Grupo de Investigación Educación Superior y Profesión académica (GIESPA).

Al apoyo del CONICET, que a través de la beca interna doctoral posibilitó el desarrollo de esta tesis.

A todos y todas los que luchan por la educación pública.

ÍNDICE

RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN	15
Presentación	15
Motivaciones y preguntas de investigación	17
Objetivos de investigación	18
Organización interna	19
Historia natural de la investigación	22
PARTE I: DEBATES TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS	27
CAPÍTULO 1: La formación docente en Argentina.....	27
La formación docente como un campo complejo	27
Definiciones sobre la formación inicial en el campo educativo argentino	31
Surgimiento sistema educativo argentino y la formación inicial docente.....	36
Creación y expansión de instituciones para la formación docente en Argentina.....	39
La formación inicial docente en la educación superior.....	46
La formación inicial docente en la recuperación democrática.....	51
La formación inicial docente argentina en los 90	54
Las políticas de formación inicial docente en los 2000	65
Políticas de formación docente actuales.....	69
Consideraciones finales del capítulo	79
CAPÍTULO 2: La formación inicial docente desde la investigación biográfico-narrativa	83
Cartografías desde la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo	83
Aportes desde la investigación biográfico-narrativa para pensar la formación de profesoras..	86
CAPÍTULO 3: El curriculum y el cambio cambio curricular.....	91
El curriculum desde sus múltiples aristas	91
El curriculum como política educativa.....	100
Las profesoras como sujetos del cambio curricular	103

El curriculum narrativo	110
El cambio curricular en la provincia de Buenos Aires.....	113
La estructura curricular del Profesorado de Educación primaria en la Provincia de Buenos Aires	131
Consideraciones finales del capítulo	137
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO	140
CAPÍTULO 4: Metodologías, instrumentos y etapas de investigación	140
Preguntas y camino metodológico	140
La investigación cualitativa.....	143
La investigación biográfico -narrativa	145
Historia del arte	146
Etapas espiraladas de investigación	152
Quienes forman a quien forma: las participantes de la investigación	162
CAPÍTULO 5: El proceso de investigación desde la primera persona.....	168
El proceso de investigación acompañada desde el Programa de doctorado	168
El trabajo de campo desde las preguntas de investigación.....	173
La escritura de la tesis comunicable y compatible.....	176
PARTE III: HALLAZGOS.....	179
CAPÍTULO 6: El cambio curricular en educación superior y su implementación	179
El cambio curricular en Educación superior en la provincia de Buenos Aires como proceso complejo	179
Jorge Huergo y el cambio curricular desde el Acompañamiento capacitante.....	181
El Acompañamiento capacitante para profesoras de campo de la práctica.....	185
Los horizontes formativos de la formación docente desde la implementación curricular	196
Reconocer(se) en el proceso de implementación del Diseño curricular	201
Un cambio curricular obligado: lo que la pandemia nos dejó.....	206
Consideraciones finales del capítulo	210

CAPÍTULO 7: El desarrollo curricular desde los programas de los campos de la formación ...	214
La recontextualización del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires desde los ISFD	214
Las expectativas de logro y propósitos en los programas del Profesorado de Educación primaria	215
El encuadre metodológico en los programas del Profesorado de Educación primaria	226
Los contenidos en los programas del Profesorado de Educación primaria.....	232
La bibliografía en los programas del Profesorado de Educación primaria	239
La evaluación en los programas del Profesorado de Educación primaria.....	245
Consideraciones finales del capítulo	250
CAPÍTULO 8: Entre el curriculum prescripto, el vivido y el narrado	255
Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica I	256
Guillermo y las visitas para explorar junto a las estudiantes de campo de la práctica I.....	257
Susana y el campo de la práctica I para leer el mundo.....	262
Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica II.....	272
Silvania y el armado de equipo para formar(se) en campo de la práctica II	272
Daniela y la creación de un paquetito formativo para el campo de las prácticas II	282
Campo II y la propuesta para desnaturalizar la institución escolar	294
Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica III	302
Flavia y la toma de decisiones fundamentadas en campo de la práctica III	303
Gabriela y su gesto hacia la formación en campo de la práctica III	314
Las propuestas pedagógicas en campo de la práctica IV	325
Patricia y su búsqueda por la articulación en campo de la práctica IV	325
Carolina y su propuesta en búsqueda de construir el posicionamiento docente.....	332
Consideraciones finales del capítulo	348
CAPÍTULO 9: Entre horizontes, experiencias y utopías sobre la formación inicial docente	353
Los horizontes formativos desde las voces de las profesoras de campo de la práctica.....	353
Las profesoras como sujetos colectivos de la formación inicial docente.....	361

Los saberes de la experiencia docente en la formación inicial	366
Los desafíos en la formación inicial docente	373
Utopías en torno al campo de la práctica en la formación inicial docente	384
Consideraciones finales del capítulo	389
CONCLUSIONES	394
Respuestas provisorias a la pregunta de investigación.....	394
La investigación biográfico-narrativa y sus aportes a la investigación.....	410
Preguntas de apertura	413
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	418
Documentos.....	448

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 Línea de tiempo título asignado en la formación inicial docente en Argentina abordadas	79
Figura 2 Interrelaciones campos de la formación inicial docente.....	136
Figura 3 Espiral etapas de investigación.....	153
Figura 4 Imagen módulo 3º Acompañamiento capacitante	195
Figura 5 Preguntas para continuar investigando desde el enfoque biográfico-narrativo.....	414

ÍNDICE CUADROS

Cuadro 1 Estructura curricular Escuela Normal	40
Cuadro 2 Estructura curricular Profesorado primaria 1970.....	48
Cuadro 3 Estructura curricular MEB	53
Cuadro 4 Estructura curricular Profesorado de primer y segundo ciclo de la EGB	62
Cuadro 5 Producciones argentinas del campo educativo desde el enfoque biográfico-narrativo 2019-2023	84
Cuadro 6 Estructura curricular Profesorado Educación primaria	131
Cuadro 7 Referencias bibliográficas del campo de la práctica desde los programas	239
Cuadro 8 Referencias bibliográficas del campo de la fundamentación desde los programas	240
Cuadro 9 Referencias bibliográficas del campo de la subjetividad y las culturas desde los programas.....	241
Cuadro 10 Referencias bibliográficas del campo de los saberes a enseñar desde los programas	242

ÍNDICE GRÁFICOS

Gráfico 1 Producciones argentinas del campo educativo desde el enfoque biográfico-narrativo según año de publicación	85
Gráfico 2 Año de publicación de bibliografía presente en los programas según campo de la formación	243

ABREVIATURAS

CFE: Consejo Federal de educación

CIMED: Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación

CONICET: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

DGCyE: Dirección General cultura y educación

DINES: Dirección Nacional de Educación superior

EGB: Educación general básica

ESI: Educación sexual integral

GIESPA: Grupo investigación Educación superior y profesión académica

INFoD: Instituto Nacional Formación docente

ISFDyT: Instituto superior formación docente y técnica

ISFD: : Instituto superior formación docente

LEN: Ley de Educación Nacional

MEB: Magisterio Educación básica

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

OEA: Organización Estados Americanos

SUTEBA: Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires

TAIN: Taller integrador interdisciplinario

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UNLP: Universidad Nacional de La Plata

UNMDP: Universidad Nacional de Mar del Plata

CODIFICACIÓN DE INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

DCES: Diseño curricular Educación superior

EC: Entrevista coordinadora

ED: Entrevista docente



LA MEMORIA SUSTENTA A LA ESCRITURA. ESCRIBIR ES ESCRIBIR RECUERDOS.
(P.43)

CAMILA SOSA VILLADA "EL VIAJE INÚTIL: TRANS/ESCRITURA" 2018



RESUMEN

En Argentina la preocupación por la formación de las docentes ha acompañado la organización del sistema educativo, generándose políticas públicas destinadas a la formación inicial de maestras para la Educación primaria. Esta tesis nos proponemos conocer la formación inicial dirigida hacia las estudiantes del Profesorado de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires a partir de los cambios curriculares propuestos en el año 2007. Nos centraremos en la resignificación de la política pública por parte del cuerpo de profesoras en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto histórico, social, cultural, económico, político más amplio. La investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocio. Las diversas etapas e instrumentos a utilizar serán entrelazadas desde el enfoque biográfico-narrativo. Dicha perspectiva permite habitar sentidos y significados de quienes transitan los cotidianos de la educación recuperando sus voces y experiencias biográficas en relación al objeto de estudio. Partir de estos marcos metodológicos es coherente con el objetivo principal propuesto, el cual será interpretar el proceso de traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de los sujetos partícipes. Esta tesis doctoral da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

RESUMO

Na Argentina, a preocupação com a formação de professores acompanhou a organização do sistema educacional, gerando políticas públicas voltadas à formação inicial de professores para o ensino primário. Esta tese tem como objetivo compreender a formação inicial dirigida aos alunos dos Professores do Ensino Primário da província de Buenos Aires desde as transformações curriculares propostas em 2007. Focaremos na resignificação das políticas públicas pelo corpo docente no microterritórios que compõem as salas de aula e as instituições de formação de professores, num contexto histórico, social, cultural, económico e político mais amplo. A pesquisa assume uma abordagem epistêmico-metodológica interpretativa, qualitativa e microsocial. As diversas etapas e instrumentos a serem utilizados serão entrelaçados a partir da abordagem biográfico-narrativa. Essa perspectiva permite habitar os sentidos e significados de quem passa pelo cotidiano da educação, recuperando suas vozes e experiências biográficas em relação ao objeto de estudo. Partir destes marcos metodológicos é coerente com o objetivo principal proposto, que será interpretar o processo de tradução e contextualização da mudança nos Lineamientos Curricular para a formação inicial de Professoras do ensino primário no ISFDyT da cidade de La Plata a partir das vozes biográficas dos sujeitos participantes. Esta teses de doutorado dá continuidade às produções realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Profissão Acadêmica (GIESPA) sediado no Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (CIMED) da Universidad Nacional de Mar del Plata.

INTRODUCCIÓN

Presentación

Con la conformación del sistema educativo en nuestro país, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes que cumpliera con la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). El Estado como garante de la formación inicial de las mismas, establece diferentes políticas educativas como la creación de instituciones particulares, con planes específicos con el objetivo de transmitir un saber especializado para llevar a cabo dicha tarea (Alliaud, 2011). Desde este comienzo a mediados del siglo XIX hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación docente, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos. Una de ellas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesores de Educación primaria.

El último cambio curricular a nivel nacional se produjo en el año 2007, a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial producidos por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Tomando como marco este, las distintas provincias de nuestro país realizaron cambios curriculares en sus jurisprudencias en el Profesorado de Educación primaria en el período comprendido entre el año 2007 hasta el 2010.

Este proyecto busca conocer la formación inicial que se propone para las¹ docentes de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires, a partir de los cambios curriculares establecidos en el año 2007 e implementados a partir del 2008. Es decir, cómo esta política pública curricular ha sido resignificada por las profesoras en los microterritorios que conforman el aula (Alliaud, 2011) y las instituciones de formación docente, en un contexto histórico, social, cultural,

¹ Para facilitar la lectura de todo el documento se utilizará el “femenino genérico” para hacer referencia a los distintos sujetos (las/los/les docentes).

económico, político más amplio. Para ello pondremos el foco en el diseño prescripto por las autoridades educativas y en cómo éste ha sido traducida y contextualizada por los sujetos curriculares, en particular las docentes.

El documento curricular propone como “horizontes formativos” propender a la formación de una maestra que sea entendido como una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura. A su vez presenta una estructura curricular dividida en campos, siendo definido como eje vertebrador el campo de la práctica docente, donde se articulan los saberes contruidos en los diferentes campos (Huergo y Morawicki, 2011). Por ello centraremos nuestra mirada en el campo transversal propuesto en el mismo.

Se propone recuperar el relato de las docentes de este campo, para indagar sobre la mirada retrospectiva de su vida profesional y personal en relación a la concreción del curriculum, entendiendo a la política curricular desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019; Aguirre 2022). A través del aporte de la investigación biográfico-narrativo, se abre camino a explorar las interrelaciones entre la vida docente y su formación profesional, determinantes en la construcción de la identidad docente y sus prácticas (Connelly y Clandinin, 1995; Nóvoa, 2000; Suarez, 2003, 2007; Álvarez, Porta y Sarasa, 2010; Alliaud, 2011; Porta y Yedaide, 2014; Branda y Porta 2012; de Laurentis, Porta y Sarasa 2012). Los relatos de las docentes nos permitirán acercarnos a la interpretación multidimensional, experiencial y relacional que hacen del curriculum (Huber, et al. 2014), poniendo en el centro a los sujetos, sus experiencias y prácticas en los procesos construcción y desarrollo curricular.

La investigación asume un abordaje epistémico-metodológico interpretativo, cualitativo y microsocioal. Las diversas etapas e instrumentos a utilizar serán entretejidas desde el enfoque biográfico-narrativo. Se desarrollaron cinco etapas articuladas de forma espiralada: la primera

que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre distintas fuentes como, el diseño curricular, normativas, leyes y resoluciones emanadas de organismos con capacidad regulatoria. Una segunda etapa que está constituida por la realización de una entrevista a una de las coordinadoras generales y pedagógicas y otra a una docente asesora, ambas formaron parte del equipo de trabajo del diseño curricular a nivel jurisdiccional. Una tercera que buscó analizar una muestra de programas del Profesorado de Educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata, los cuales fueron representativos de los cuatro campos de formación que componen el Diseño Curricular provincial (2007). La cuarta comprendió la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes del campo de la práctica que trabajan en los ISFDyT antes nombrados (Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998; Nóvoa, 2000; Suarez, 2003, 2007, 2010; Álvarez, Porta, Sarasa, 2010; Porta y Yedaide, 2014; Alliaud, 2011; Arfuch, 2012; Passeggi, 2015). La última etapa refirió al análisis de las composiciones construidas.

Motivaciones y preguntas de investigación

Con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en 2006, se redefine a la educación general y superior como un derecho social y bien público. A partir de ella, se crea y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, organismo que tiene como uno de sus objetivos promover la jerarquización e integración de la formación docente en el país. Como una de sus líneas de acción se propone fomentar políticas nacionales y directrices curriculares para la formación docente, tanto inicial como continua. En el año 2007 a través de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial se establecen cambios nodales, para los profesorados, centrado en tres ejes específicos para el diseño y desarrollo de los curriculum

provinciales: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal.

Este mismo año, la Provincia de Buenos Aires establece el marco general de la política curricular y prescribe un nuevo diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria, organizando la estructura curricular en diferentes campos, siendo el campo de la práctica el eje transversal. A partir de las voces de las docentes protagonistas nos preguntamos ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020? ¿Cómo esta política pública ha sido resignificada por las profesoras en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto más amplio? ¿Cómo las docentes del campo de la práctica construyen y desarrollan sus propuestas pedagógicas en el marco del diseño curricular? ¿Cómo son las experiencias de las docentes en torno al proceso de traducción y contextualización del cambio curricular?

Objetivos de investigación

Con el propósito de abordar las preguntas planteadas en esta investigación se propone como objetivo general interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de las docentes partícipes. Como objetivos particulares se postula:

- Describir el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires atendiendo a las tradiciones en las que se funda, a su lógica de organización y a las políticas públicas en las que se inscriben.

- Caracterizar, desde las narrativas de los sujetos participantes, el proceso de construcción del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en los niveles centrales de la administración y en las instituciones de formación docente.
- Analizar los programas de las asignaturas correspondientes a los campos de formación propuestos en el Diseño curricular a los efectos de identificar significados y sentidos en torno a los procesos de apropiación realizados por profesoras de ISFDyT.
- Analizar, desde las voces narradas, la experiencia biográfica y las prácticas, las propuestas pedagógicas generadas por las profesoras del Campo de la Práctica, eje central del diseño, en el proceso de traducción y contextualización curricular.

Organización interna

La tesis está estructurada en tres momentos inicia con una carta de bienvenida. Luego se organiza en tres partes compuesta por ocho capítulos, la conclusión y anexos. Esta composición refleja el trayecto doctoral que entrelaza de forma espiralada la construcción metodológica, los aportes conceptuales y las voces de las profesoras y coordinadora curricular. Y finaliza con una carta de despedida.

La Parte I denominada “Debates teóricos contemporáneos” está constituida por el capítulo 1 *La formación docente en Argentina* en donde desde la pedagogía de la formación se desarrolla las definiciones propuestas por diferentes autoras del país sobre la formación inicial docente. A su vez se presenta un desarrollo histórico sobre las distintas propuestas formativas desde los inicios del sistema educativo hasta la actualidad en referencia al Profesorado de Educación primaria. El capítulo 2 *La formación inicial docente desde la investigación biográfico-narrativa* en el cual tenemos el objetivo de mapear las últimas investigaciones en el campo de la formación

docente desde el enfoque biográfico-narrativo, publicadas en el período de 2019-2023. El capítulo 3 titulado *El curriculum y el cambio curricular* tiene el propósito de presentar al curriculum como una construcción cultural, social, histórica y política. Se hace foco en la política curricular como forma de concreción de propuestas político pedagógicas que representa una síntesis de elementos culturales. Entendiendo el cambio educativo y curricular como un viaje, se analiza el lugar de los sujetos curriculares en las distintas etapas de producción curricular, centrando la mirada en las profesoras. Para ello se retoma las diferentes dimensiones del curriculum: prescripto, vivido, oculto, nulo y narrativo. Se concluye este capítulo caracterizando el último cambio curricular en la provincia de Buenos Aires, desde las narrativas de los sujetos participantes.

La Parte II “Marco metodológico y cartografía de investigaciones” está organizado en dos capítulos, el capítulo 4 *Marco metodológico* donde abordamos la construcción metodológica desde la investigación cualitativa y microsocial, posicionadas específicamente desde enfoque biográfico-narrativo. Presentamos las etapas e instrumentos de investigación, y a las participantes de la misma desde sus voces, buscando (re) conocer quienes forman a las que forman. Y el capítulo 5 *El proceso de investigación desde la primera persona*, en donde se comparte una reflexión metacognitiva sobre el camino recorrido.

La Parte III “Hallazgos” contiene cuatro capítulos, que entrelazan el pasado, presente y futuro de la formación inicial docente desde las voces narradas de las docentes participantes. En el capítulo 6 *El cambio curricular en educación superior en la provincia de Buenos Aires y su implementación*, analizamos la implementación del DCEC (2007) a partir de la experiencia de las docentes de campo de la práctica y el análisis del Acompañamiento capacitante desarrollado durante los primeros años. El capítulo 7 *El desarrollo curricular desde los programas de los*

campos de la formación, tiene la finalidad de presentar el análisis sobre los programas del Profesorado de Educación primaria de las asignaturas correspondientes a los cuatro campos de formación propuestos en el DCES (2007) pertenecientes a los dos ISFDyT participantes. Identificando significados y sentidos que las profesoras le otorgan a sus propuestas de enseñanza desde los componentes planteados. En el capítulo 8 *Entre el curriculum prescripto, el vivido y el narrado* compartimos la composición de las propuestas pedagógicas del campo de la práctica del Profesorado de Educación primaria desde las voces de las profesoras participantes. Acercándonos desde el proceso de traducción y contextualización del curriculum prescripto, al curriculum vivido en los microterritorios aúlicos, desde el curriculum narrado. El capítulo 9 titulado *Entre horizontes, experiencias y utopías sobre la formación inicial docente* en donde presentamos una composición de los relatos de las profesoras de campo de la práctica, identificadas como sujetos colectivos, haciendo foco en los horizontes formativos, los saberes experienciales y los desafíos y sueños entorno a la formación inicial docente en la provincia de Buenos Aires.

En la conclusión compartimos las respuestas provisorias a las preguntas de investigación desde la forma de ser, hacer, sentir y resistir la docencia de las participantes, y abrimos nuevas preguntas. Presentamos una carta de despedida entorno a la pregunta ¿a favor de quién se jugó el privilegio de investiga?

Por último, detallamos las Referencias bibliográficas que acompañaron la escritura de esta investigación. Así como los documentos consultados. En esta tesis también encontrarás obras de artistas platenses y marplatenses, y frases de libros que han acompañado todo el proceso de escritura.

Historia natural de la investigación

Si bien haber cursado la primaria en los noventa y la secundaria en los dos mil en el Colegio Nacional Arturo Illia de la ciudad de Mar del Plata dejaron huella, la búsqueda por comprender y reflexionar sobre la temática presentada en esta tesis se permea de mi biografía personal y profesional centrando la atención, de este camino, en mi formación inicial como profesora en Ciencias de la Educación en la Universidad de La Plata. El ingreso a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la educación fue en el 2006, año en que se promulgó la Ley de Educación Nacional N°26.206, lo que trajo consigo debates y espacios de formación específicos dentro de las distintas materias que cursaba en el primer año, abordando la misma desde diversas aristas. A su vez ese mismo año y durante todo el año 2007 profesoras de la institución que no sólo trabajaban en educación superior universitaria sino también terciaria, comenzaron a relatarnos sus experiencias entorno a las transformaciones que se estaban pensando y construyendo en la formación inicial docente en consonancia con la nueva Ley educativa. No sólo las discusiones epistemológicas, gnosciológicas y político-pedagógicas sino también metodológicas, compartiendo cómo estas se estaban desarrollando.

Durante el trayecto en esta universidad, no sólo los espacios de diálogo y escucha se dieron dentro de las aulas de la mano de las profesoras sino también fuera de ella en espacios de organización colectiva, como la Comisión de estudiantes de Ciencias de la educación. En la cual participé y me permitió problematizar sobre la propia formación inicial y crear proyectos conjuntos desde el compromiso por la educación pública. Como también en la militancia más allá de espacios de educación formal siendo parte, hasta el día de hoy, del Colectivo de Educación popular La Casa de la ciudad de La Plata.

Durante el último año de la carrera cursé la materia Prácticas de la enseñanza a cargo de la Profesora Marina Barcia, la única asignatura del plan de estudios donde se realizaban prácticas docentes. A partir de ello ingresé por primera vez a un ISFDyT, con el fin de conocer esta institución y crear un proyecto de enseñanza para ser desarrollado durante la Residencia. Desde esta experiencia (re) conocí mi interés por descubrir más acerca de lo que allí sucedía, a partir no sólo de intentar ingresar como trabajadora a este espacio, sino también generar preguntas de investigación en torno a la formación inicial docente a través de mi proyecto de tesis de Licenciatura, una vez recibida de Profesora en Ciencias de la educación. Este proyecto buscaba indagar sobre la experiencia formativa durante el primer año de la formación inicial docente del Profesorado de Educación primaria, entorno a los espacios de educación no formal, centrada en organizaciones y espacios de educación socio-comunitarios. El cual nunca fue desarrollado debido al ingreso al campo laboral y el pluriempleo en diversos niveles educativos como la educación secundaria, la educación de jóvenes y adultas, y mi desempeño en la educación superior en la Tecnicatura de Economía Social e Solidaria de la Universidad Nacional de Quilmes en la disciplina Pedagogía social.

Interesada por continuar mi formación de postgrado y en conocer sobre la formación inicial en otros países de Latinoamérica, teniendo como referencia a Paulo Freire y las diferentes experiencias fuera de la escuela, en el año 2015 comencé mis estudios de Maestría en Brasil. Incorporándome en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto, mudándome a este país con una subvención de la OEA y el Grupo Coimbra. La investigación que desarrollé tuvo la intención de estudiar en profundidad a las pedagogas que se han formado en las universidades de este país y las prácticas en educación más allá de la escuela existentes, bajo el objetivo general de identificar y analizar la formación inicial e intervención de

las pedagogas que se desenvuelven en la educación no formal, centrándose en aquellas que trabajan en proyectos educativos con niños, niñas y jóvenes de la Región Inconfidentes. Dirigida por la Dra. Célia Maria Fernandes Nunes quien, formada en investigación biográfico-narrativa en su país y en Argentina en Programa Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, me mencionó por primera vez este enfoque de investigación y recomendó que cursara el Seminario Narrativas docentes: aspectos metodológicos y formativos del Dr. Odair França de Carvalho. Cabe aclarar que mi proyecto de investigación de Maestría no estuvo desarrollado desde la investigación biográfico-narrativa pero sí despertó mi interés por conocer más acerca de ello.

En mi regreso al país, continué trabajando en la educación secundaria y de jóvenes y adultas, sumando a ello el ingreso como docente en ISFDyT en materias del campo de la pedagogía, la didáctica y el campo de la práctica para la formación en distintos profesorados de la provincia de Buenos Aires. Ingresar a esta institución despertó nuevamente mi interés por conocer más sobre esta y surgieron en mí preguntas que buscaban ser respuestas desde la investigación biográfico-narrativa. A partir de ello decidí contactarme con el Dr. Luis Porta, referente del campo educativo en la Universidad de Mar del Plata y el país, pero también con el que nos une Ambar.

En una especie de vuelta a mi ciudad natal, Luis me invitó a ser parte del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED-UNMDP). Comenzando a construir mi proyecto de investigación decidimos que me presentara a la convocatoria para la beca interna doctoral de CONICET, que fue otorgada en el segundo intento en el año 2019. Año en que se inauguró la primera cohorte del Doctorado en Educación – Programa Específico para la formación de investigadores en investigación narrativa, (auto)biográfica y biográfica dependiente de la Universidad de Rosario, con cursada en la ciudad de Mar del Plata, dirigida por Luis Porta

y Daniel Suárez. Esto modificó mis planes de cursar el Doctorado en la Universidad de La Plata para iniciar mis estudios en diciembre de 2019 en la ciudad balnearia, sin saber que al siguiente año la cursada como la vida se vería modificada por una pandemia y el Aislamiento Social y obligatorio.

Durante la primera clínica no sólo fue formativo haber cursado cada uno de los seminarios, sino el encuentro con profesoras e investigadoras de distintos rincones del país y Latinoamérica. Así como la división de grupos por temáticas específicas, en mi caso el grupo que tendría como tutor al Dr. Jonathan Aguirre, quien se convertiría en mi co-director. Y que también me invitarían a incorporarme al Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA), un espacio de formación que me permitió profundizar mi mirada sobre la formación inicial docente en la educación superior. Las cuatro clínicas siguientes, que proponía el programa, se desarrollaron entre la virtualidad y la presencialidad, entre clases, talleres, ateneos y tertulias, entre encuentros con profesoras y compañeras. Tanto el Doctorado como el Grupo fueron espacios-tiempos centrales para construir conocimientos sobre la investigación biográfico-narrativa entrelazada con la formación inicial docente y co-componer la tesis que se presenta a continuación.



*LA HISTORIA, COMO DICE MI RECUERDO, ES UNA HERIDA CON LA QUE NACEMOS
TODOS (P. 31)*

LORENA SALAZAR MASSO “ESTA HERIDA LLENA DE PECES” 2022



PARTE I: DEBATES TEÓRICOS CONTEMPORÁNEOS

CAPÍTULO 1: La formación docente en Argentina

La formación docente como un campo complejo

La formación es un atributo natural del sujeto pero que, por sus limitaciones, tiene la necesidad de profundizarse con intervenciones intencionales de personas, instituciones y organizaciones, es decir, que es propio de la condición humana y social (Todone, Catino, Pierigh, 2014).

Desde la Pedagogía, la formación es una categoría central (Nassif, 1982; Silber, 2007), pudiendo ser entendida como un proceso, que se centra en la transformación de la subjetividad (Ferry 1997; Larrosa 2000, 2005), que es anamnético de la subjetividad (Bárcena y Mèlich, 2014), que articula dialécticamente lo individual y socio-histórico (Lizárraga Bernal, 1998). Abordaremos estas múltiples concepciones, entendiendo la complejidad que reviste el campo de la formación (Morgade, 2022).

Posicionado desde el primer enfoque Ferry (1997) define al concepto de formación como una dinámica del desarrollo personal, según esta idea uno se forma a sí mismo pero sólo lo logra por mediación. Los mediadores pueden ser humanos, libros, el curriculum, los contenidos de aprendizaje, las prácticas situadas. Según el autor “consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo.” (Ferry, 1997, p. 96). Para que pueda darse este proceso centrado en un trabajo sobre sí mismo, son necesarias tres condiciones: un tiempo, un lugar y una relación con la realidad.

Así la formación es pensada como un recorrido personal en el que se entrelaza pasado, presente y futuro, un trayecto en el que diferentes experiencias van formando al sujeto, éstas solo son formadoras si existe un momento de reflexión sobre las mismas. Ferry, retomando a Foucault, explica que la formación se produce a través de un proceso dialéctico de objetivación y subjetivación.

Desde este mismo enfoque, Larrosa (2005) propone pensar la formación desde el binomio experiencia-sentido, buscando recuperar su legitimidad dentro del campo pedagógico. Para el autor este da la posibilidad de indagar sobre las transformaciones de los modos de ser de los humanos. Así expone que:

Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea pre-escrita de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban “humanidad” o “ser plenamente humano. (Larrosa, 2000, p. 16)

La formación es propuesta como condición experiencial, y el sujeto de la formación como sujeto de la experiencia, es decir que la forma de habitar el mundo de un ser es lo que transforma y constituye a cada individuo. Configurando su personalidad en un espacio y tiempo, en relación con otras (Larrosa, 2005).

Desde otro enfoque, Bárcena y Mèlich (2014) definen a la formación como anamnética, afirmando que el ser humano es histórico y está compuesto de pasado. Este tiempo crea y recrea la identidad de los sujetos, desde esta idea central, explican que los individuos por medio de la narración de los recuerdos, construyen sentidos y significados de los acontecimientos vividos.

Para los autores formarse implica la construcción de la memoria colectiva, así la alteridad es denominada como un elemento principal de la formación del sí mismo.

Por último, Lizarraga Bernal (1998) propone que la formación humana se genera por medio de la articulación de procesos históricos e individuales. Este es un acto complejo de transformación continua del sujeto, siendo el resultado de su práctica cotidiana. Este autor especifica que la vida es un proceso formativo permanente, que se acumula en forma de experiencia, que acontece en relación con otras en distintos espacios por lo que los individuos transitan y donde el tiempo, presente-pasado-porvenir, juega un papel fundamental.

Así establece que la formación se produce a través de la interdependencia de los procesos de la biografía personal con lo social, cultural e histórico, el autor aclara que esto último condiciona, pero no determina la formación. Desde un posicionamiento crítico, expone que para formar-se es necesario romper con los condicionamientos que proceden del poder hegemónico. Explica que existe la formación natural y la formación sociocultural, la primera es espontánea y se desenvuelve a través de las relaciones vitales y la satisfacción de las necesidades básicas de los seres humanos. La segunda corresponde a las acciones intencionales de individuos, y se desarrolla de forma sistemática en espacios que no se reducen a los escolares, ya que existen otros más allá de sus muros (Lizarraga Bernal, 1998).

Souto (2016) afirma que la formación afecta y es afectada por el contexto socio-cultural, involucrando desde la singularidad, a la persona tanto individual como socialmente. Desde la Pedagogía de la formación explica que la formación tiene un lugar central en el campo educativo, como espacio de transformación y de continuidad. De transformación ya que es la puerta de entrada a la construcción de nuevos imaginarios en un contexto socio-histórico

determinado; y de continuidad con tradiciones establecidas por diferentes generaciones que se entrelazan. Centrada en la formación docente propone que:

La formación apunta a un desarrollo personal de un sujeto adulto, ya educado, ya ubicado en su sociedad y su cultura pero teniendo que adecuarse a los cambios, para ayudarlo a encontrar nuevos modos de pensar, de desempeñarse laboralmente, de actuar, de trabajar, de conocerse a sí mismo y a los otros, cuestionando los esquemas ya establecidos a través de la interacción con otros formadores y formandos que lo acompañan en su proceso (Souto, 2003, p. 17)

Para pensar estas ideas la autora retoma las ideas de Ferry (1990, 1997) y expone que la formación es resultado del desarrollo personal que se lleva a cabo a través de mediaciones. En esta propuesta el individuo toma sus propias decisiones, es decir que el sujeto se forma, no es formado, y construye su propio trayecto. Un trayecto que se funda en diferentes experiencias que dejan huella y se vivencian con otras a lo largo de la vida.

La formación es entendida como un acto vincular entre seres humanos, es decir, relacional, que en el caso de la formación docente contempla tanto quien se forma como al formador. Este último es garante de experiencias formativas, al ofrecer medios que busquen la transformación de los sujetos intervinientes en el acto educativo, para que cada una de ellas construya su propio camino como profesora, y haga “su acto-poder político en su hacer social” (Souto, 2016, p. 249). Con este fin en la formación de educadoras, distintas instituciones ofrecen, a través de sus proyectos, programas y profesoras formadoras, mediaciones para que tenga lugar la formación de las futuras docentes.

En esta construcción de propuestas anticipatorias (Edelstein, 2011) se busca favorecer procesos de formación, que sean productores de subjetividad. Es decir que las intervenciones

realizadas puedan abrir camino para que, en un movimiento continuo, puedan construir y reconstruir su propio trayecto formativo como profesoras, a través de transformaciones en ellas mismas y en consecuencia en su medio social (Souto, 2016).

Dentro de este concepto amplio de formación y formación docente en particular cabe distinguir entre la formación inicial y la continua, que según Souto (2016) contempla dos experiencias diferentes, que se coordinan como etapas de un mismo proceso de construcción de conocimiento más formalizado (Imbernón, 1989, 2017).

Tanto la etapa de formación inicial como la de formación continua se ven influenciadas por dos fases (Davini, 1995) una previa a la formación inicial: la biografía escolar, que hace referencia a toda la experiencia previa de las estudiantes del profesorado, que han transitado por un mínimo de catorce años la institución escolar, donde se han aprendido e interiorizado rutinas, modelos de enseñanza y formas de ser, que dejan sedimentos en el saber docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Anijovich y otras, 2009, Edelstein, 2013; Imbernón, 2017). Otra posterior: la socialización profesional, reconociendo el lugar que ocupa el ámbito laboral como espacio de aprendizaje en la tarea de enseñar (Diker y Terigi, 1997; Bolívar, 2007; Alliaud, 2011). Es decir, que como explica Bolívar (2007), la formación inicial y permanente es consecuencia de un proceso social y biográfico, donde se entrelazan estas dos fases.

Definiciones sobre la formación inicial en el campo educativo argentino

Nos detendremos en la formación inicial, foco de esta investigación, y sus distintas finalidades según diversas autoras. Davini (2015) explica que la formación de profesoras es una etapa representativa que posibilita ejercer esta profesión, una profesión particular “(...) que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones” (p. 21), y que como otras se apoya en un cumulo de saberes y formas

de hacer. Esta autora expone que la formación inicial implica un primer compromiso social, político y pedagógico para la enseñanza en las instituciones educativas donde se desenvolverá la práctica docente.

Con este mismo horizonte Terigi (2009) la define como base del desarrollo profesional, ampliando esta mirada en su texto escrito junto a Diker (1997), las cuales refieren a dos finalidades que se complementa y son indisociables “(...) conocer, analizar, comprender la realidad educativa, e inscribir en ella la propia práctica” (Diker y Terigi, 1997, p.228). Teniendo en cuenta la complejidad de las situaciones pedagógicas, se busca que las docentes desarrollen la posibilidad de intervenir en ella.

Para Alliaud (2017) uno de los fines de la formación inicial es construir cimientos para saber y poder enseñar en la actualidad, y propone pensarla como un proceso entorno al oficio de enseñar, entendiendo a la docente como una artesana de su propio trabajo,

Sostenemos la necesidad de ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo convocando al saber que se produce al enseñar, invitando a la experiencia, creando y recreando formas o maneras de formar que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre pensamiento y la acción; cualidad fundamental para ser artesanos. (p.82)

Desde esta perspectiva piensa la formación como un espacio para la transmisión del oficio de enseñanza, explicando que este debe ser compromiso asumido por las formadoras y en particular en la formación inicial por los docentes de prácticas. Ya que, según la autora, la práctica docente es un espacio que debería recorrer toda la formación inicial, con el fin de formar docentes experimentados. Para llevar a cabo este último propósito sugiere reunir una diversidad

de experiencias de enseñanza, a través de dispositivos que abran posibilidades para enseñar a enseñar, articulando la teoría y la práctica.

Anijovich et al. (2009) parten de pensar la concepción de formación como un proyecto, que como explicamos anteriormente surgen previo al ingreso a la institución específica de formación docente. Este proyecto se construye a través de la interacción entre quienes forman y son formados en relación con un espacio laboral determinado. Constituyéndose así en un proceso complejo, donde debe tenerse en cuenta la subjetividad de aquellas que lo desarrollan. Las autoras retoman a Ferry (1997) y exponen que la formación es un trayecto en construcción que se realiza a través de mediadores, y plantean que en el caso de las profesoras tiene el objetivo de que la estudiante del profesorado adquiera una forma relacionada con un perfil profesional buscado. Para ello proponen organizar la experiencia formativa a través de dispositivos basados en la narración y en la interacción.

Cols (2008) también toma como punto de partida la concepción propuesta por Ferry (1997) y propone entender la formación inicial como trayectoria, entendiendo que en este camino caminado por los sujetos no sólo se los forma para el desempeño profesional sino también para desenvolverse como estudiantes de educación superior. Ambos procesos centrados en preparar a las estudiantes para la práctica pedagógica y su complejidad entreverada por la reproducción y la transformación educativa, lo que implica un posicionamiento político-pedagógico a asumir. Para la autora la formación inicial docente se conforma de una diversidad de trayectorias individuales y colectivas que se relacionan en el marco de un contexto político, cultural, social y económico particular y que a su vez están comprendidas en un proyecto educativo, curricular e institucional que las sostiene. Esta explicita que:

si estamos interesados en recuperar la formación como trayectoria, es necesario interrogarse, también, por los hilos que permiten hilvanar las numerosas y diversas experiencias por las que el estudiante transita a lo largo de este proceso y posibilitar ese trabajo sobre sí que la formación requiere. Ello nos conduce a colocar en un lugar central de esta reflexión a las relaciones entre experiencia y búsqueda de sentido. (Cols, 2008, p. 4)

Es por ello que propone que dentro de la formación inicial se generen condiciones para la reflexión, es decir tiempos y espacios para re-pensar las trayectorias, propias y ajenas, permeadas por el pasado, presente y futuro personal, escolar y profesional, acompañados por formadoras.

Birgin (2000, 2015, 2020) entiende también a la formación docente como una trayectoria en donde se entraman experiencias sociales y educativas que se transitan en diferentes espacios e instituciones, en una época determinada. Explicita que la formación docente en Argentina en la actualidad se ve permeada por la ampliación de derechos, que ha aumentado la matrícula en todos los niveles educativos. Frente a este desafío manifiesta que la formación docente se construye como un espacio

donde futuras y futuros profesoras/es, y maestras y maestros, trabajan perspectivas acerca de cómo y qué enseñar a las nuevas generaciones, qué es una educación justa e igualitaria para los ciudadanos de nuestra región, y qué sentidos se anudan en torno de esta última (2015, p.35)

Así se busca formar a las docentes comprometidas con el tiempo en el que desempeñan su tarea y en post de la construcción de un saber que sea compartido desde la educación pública.

Según Pogré (2012) la formación inicial docente es un proceso que tiene como objetivo la construcción de identidades docentes, para ello no sólo tiene en cuenta los contenidos a ser enseñados sino las diversas experiencias por las cuales las estudiantes deben transitar.

Se trata de que, a partir del proceso formativo, logren apropiarse de las nuevas concepciones de la educación, de generar nuevas realidades institucionales, de que los docentes en formación tengan la posibilidad de vivenciar, en toda su extensión, un nuevo modelo de aprendizaje que pueda constituirse en un referente claro en el momento en que tengan que enfrentar su tarea de enseñar (p.48)

Amplió esta mirada y especifica que se busca formar para la práctica docente, teniendo en cuenta su amplitud y complejidad, ya que esta no se reduce solo a la tarea de enseñanza y al espacio áulico. Y se inscribe como estrategia para el nuevo mandato social que se le otorga a la escuela, la inclusión. Es por ello que plantea la necesidad de formar a docentes que rompan con mandatos tradicionales y fundantes que reproducían la exclusión de estudiantes.

Esta multiplicidad de definiciones puede reafirmar lo planteado por Pogré (2020) al mencionar que en los últimos veinte años la formación docente ha tenido un amplio desarrollo en el campo académico y de las políticas públicas. Desde este campo autoras argentinas definen a la formación inicial docente como una etapa para el ejercicio de la profesión (Davini, 2015), como cimientamiento de la profesión (Terigi, 2009), como trayectoria (Birgin, 2000, 2015, 2020; Cols, 2008), como un proyecto (Anijovich, 2009), un proceso (Alliaud, 2010; Pogré, 2012), como un derecho (Birgin, 2000, 2015, 2020). Como finalidades de la formación inicial se propone el desarrollo profesional (Davini, 2015; Terigi, 2009; Cols, 2008), la garantía de una educación más justa (Birgin, 2000, 2015, 2021), la construcción de la identidad docente (Pogré, 2012), la transmisión del oficio de enseñanza Alliaud (2010, 2017). Según las autoras mencionadas en este apartado,

para que las futuras profesoras comiencen a comprometerse en y con la tarea docente y su complejidad se propone el tránsito por experiencias educativas (institucionales y áulicas) y sociales en donde se entrelace la teoría y la práctica, centrando la atención en la reflexión sobre la misma a través de diferentes dispositivos y en contacto con docentes formadoras y del nivel. Retomando lo propuesto por Ferry (1997) estas experiencias de formación docente se verán mediadas por políticas curriculares.

En el caso específico de Argentina, la formación docente tiene un lugar central en las políticas educativas según Camillioni (2011), se han diseñado y desarrollado desde los inicios del sistema educativo (Alliaud, 2007). En los siguientes apartados se buscará realizar un recorrido histórico por las políticas curriculares para la formación inicial de Profesoras de Educación primaria en el país, que se ven entramadas con políticas educativas nacionales y provinciales. Con el fin de comprender las tradiciones en las que se funda, a su lógica de organización y a las políticas públicas en las que se inscriben el Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación primaria (2007).

Surgimiento sistema educativo argentino y la formación inicial docente

La escuela moderna² surge como una invención humana que se construyó bajo el propósito de educar a las niñas y niños. Pineau (2001) afirma que la constitución de la misma se

² A partir del siglo XV, las sociedades de Europa comenzaron a transitar un nuevo modo de organización política, económica, social y cultural. La nueva organización política, influenciada por las dos revoluciones más importantes de la época la industrial (1760) y la francesa (1789), se constituye con en el establecimiento de Estado- Nación. En cuanto a lo económico se establece un régimen capitalista, basado en... En relación a lo social y cultural se consolida la época moderna, que se configura con la Ilustración en la promesa del progreso basado en el conocimiento y la moral de la humanidad. En este contexto la educación comienza a verse como un fenómeno humano, por el cual los sujetos salen de la naturaleza y entran en la cultura (Kant,), siendo el camino para que los individuos pudieran ser guiados por el ejercicio de su propia razón. se construye la necesidad de formar ciudadanos y hombres para el trabajo, instaurando la creencia de que la manera de lograrlo sería mediante la educación. Es por esto, que se crea el sistema educativo, que será la herramienta necesaria para llegar a todas las personas e insertarlas en la cultura.

gestó apoyada en la articulación de algunas piezas que hicieron posible su consolidación. Una de estas fue que la escuela se constituyó como forma hegemónica y canónica de la educación, es decir que a partir de luchas y negociaciones se desplazaron otras formas educativas y de alfabetización. El Estado fue quien se hizo cargo de sostener este artefacto, en el caso argentino la garantizó a través de la promulgación de la Ley 1420 (1884), que determinó la educación como obligatoria, laica y gratuita, con el fin de incorporar a los individuos al mundo social y conformar una identidad nacional (Puiggrós, 2012). Así la institución escolar se transformó en la estrategia central y única para llevar a cabo la formación de las infancias. Esta última fue otra de las piezas fundamentales a través de su constitución como categoría social. Construyéndose una nueva mirada diferente sobre ella, ya que durante el medievo esta etapa era considerada una época de transición breve en donde el sujeto rápidamente era incorporado al mundo laboral. A partir de la modernidad las niñas comienzan a definirse como seres incompletos, siendo objeto de cuidado y disciplinamiento tanto en la esfera privada como pública (Grinberg y Levy, 2009). Para lograr este propósito se promueve la alianza entre las familias y las escuelas, cada una en el cumplimiento de funciones específicas.

Otra de las piezas fue la constitución de un campo específico del saber que se ocupara de los métodos de enseñanza contruidos para la formación del sujeto emergente, el sujeto pedagógico. Se establece así una pedagogía con un desarrollo autónomo teniendo como objeto de estudio la educación, centrando su desarrollo y construcción de categorías sobre la educación escolar (Pineau, 2001).

Este tipo de organización es impuesta y se expande en América Latina, en nuestro país, Puiggrós (2012) plantea que Alberdi expone en “Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina”(1852), que Argentina podía transformarse en un país civilizado, constituyéndose en un Estado-Nación moderno, asentado en un modelo económico liberal. Con respecto a la educación, será Sarmiento (1848) quién promueva la idea de la educación como instrumento para lograr cambios profundos en la sociedad, centrando sus esfuerzos en la formación de la moral y las costumbres de aquellos habitantes “educables”.

Relacionada con esta pieza se amalgama otra como la formación de un cuerpo de expertas, es decir un grupo de personas interesadas y especializadas en la formación de las infancias (Pineau, 2001). Se crea la figura del docente, como modelo moral e intelectual, y se determina su función social en la tarea de enseñar (Davini, 2008). Función respaldada por una titulación y credenciales determinantes para poder desempeñarse como tal, y que lo transformaba en una portadora del monopolio de saberes pedagógicos instaurados como válidos. Para la obtención de la misma se instituyen escuelas que dictaran carreras docentes (Birgin, 1999; Puiggrós, 2003).

Desde la consolidación de la escuela moderna y la organización del sistema educativo ha existido una preocupación la formación de las docentes, que ha sido canalizada a través de la gestión de políticas públicas destinadas a la formación inicial de maestras para el nivel primario (Alliaud, 2007). Según Ávalos (2007) en América Latina el establecimiento de formas institucionalizadas para la formación de docentes ha sido uno de los ejes de las políticas educativas en los comienzos del siglo XX. En este marco, nuestro país no ha sido ajeno a las mismas y desde el siglo XIX se han generado políticas públicas destinadas a la formación inicial de profesoras para la educación elemental (Braslavsky, 1985; Birgin, 1999; Puiggrós, 2003; Camilloni, 2011), siendo el Estado garante de la formación sistemática de las docentes (Alliaud, 2007).

Alliaud (2011) afirma que la invención de espacios destinados a la formación docente se fundó en múltiples luchas políticas y pedagógicas, y se caracterizó por la institucionalización de la misma, es decir que se crearon instituciones particulares que tuvieran la función de transmitir el saber especializado necesario para llevar a cabo la función social de enseñanza. Al igual que el resto de los establecimientos del sistema educativo nacional, la formación de las docentes que

ejergerían su profesión en las escuelas primarias del país fue responsabilidad del Estado, siendo este quien regularía y controlaría el complejo sistema de formación (Diker y Terigi, 1997; Alliaud, 2007; Pineau, 2012). Desde los comienzos del sistema educativo, el sistema de formación estaría conformado por dos circuitos en constante tensión: las universidades y las escuelas normales (Alliaud, 2012; Birgin, 2019). En el próximo apartado nos centraremos en estas últimas.

Creación y expansión de instituciones para la formación docente en Argentina

A partir del año 1863 existieron intentos previos de crear escuelas para la formación de maestras (Gvirtz, 1991), como los cursos en los colegios nacionales de Concepción del Uruguay y Corrientes. Será siete años después de estas iniciativas, en año 1870, que se toma un modelo institucional extranjero: la Escuela Normal. La cual es desarrollada a través de diferentes recursos como el recibimiento de docentes de otros países como Estados Unidos, la formación de especialistas en el exterior y la adquisición de material didáctico y textos en el extranjero (Yannoulas, 1996).

Fue Sarmiento quien funda la primera Escuela Normal³ del país, instalada en la ciudad de Paraná bajo la dirección del profesor estadounidense G. Stearns (Puiggrós, 2003). Esta institución se estableció como de nivel secundario (Southwell, 1995), y estuvo principalmente enfocada en la formación de docentes para el nivel primario, otorgando el título de Maestro Normal Nacional. Este título sería la credencial que respaldaría la idoneidad de la persona para ser transmisora de la cultura entre los habitantes del territorio argentino (Alliaud, 2007). Con el fin de multiplicar el personal dispuesto a ejercer esta tarea, se promueve la creación y expansión

³ Si bien estas escuelas fueron originarias de Prusia, el modelo tomado por América está vinculado al francés (Yannoulas, 1994). Según Diker y Terigi (1997) La Salle fue quién inspiró la creación de la Escuela Normal, en 1686 con el Seminario de Maestros de Reims.

de las Escuelas Normales, lo que abrió el camino para que entre 1870 y 1888 se fundaran treinta y cuatro escuelas⁴ en diferentes ciudades del país⁵ (Soneyra, 2012). Tanto estas instituciones, como las posteriores en los subsiguientes años, estuvieron inspiradas en el modelo de la Escuela Normal de la ciudad de Paraná; es decir que el primer instituto creado en el país, será lo instituyente para el conjunto de los establecimientos de formación docente fundados a fines de siglo XIX y principios del XX⁶ (Alliaud, 2007).

Según Alliaud (2007) la estrategia de unificación y homogeneización de la formación docente “(...) apuntó a formar maestros “ejemplares”, provistos ciertos valores, principios y costumbres acordes a la función a desempeñar” (p. 137), es de decir que buscó forjar un cuerpo de profesoras que sean difusoras de la cultura y tengan la misión de disciplinar a las infancias. Lograr el establecimiento de las Escuelas Normales, implicó a nivel nacional la constitución de planes de estudios, reglamentos y posteriormente la regulación del ejercicio de la profesión.

Desde la creación de la Escuela Normal de Paraná en 1870 hasta 1887 se crearon y derogaron diversidad de planes de estudio, hasta que en este último año se establece uno a nivel nacional que se mantendrá por diecisiete años, y proponía un trayecto cerrado:

Cuadro 1 Estructura curricular Escuela Normal

Año	Materia
	Pedagogía (educación física, intelectual y moral)
1º	Idioma nacional (Lectura, Ortología y Ortografía)
	Historia (Historia Argentina)

4 Según Alliaud (2007) 14 de mujeres, 13 de varones y 7 mixtas.

5 Desde 1871 a 1887: Paraná, Uruguay, Capital, Tucumán, Rosario, Mendoza, Catamarca, San Luis, San Juan, Santiago, Salta, Corrientes, Córdoba, La Rioja, Jujuy, Santa Fe. Desde 1887 se centra en la Provincia de Buenos Aires: Azul, Mercedes, La Plata, San Nicolás y Dolores; también en la Provincia de Córdoba: Río Cuarto.

6 Fiorucci (2014) explica que si bien la creación de escuelas normales fue de una magnitud importante, no todas contaron con los mismos recursos materiales y simbólicos, presentando diferencias en cuanto a la infraestructura y la calidad de la formación.

	Geografía (Nociones generales de geografía Rep. Arg.) Matemáticas (Aritmética: operaciones fundamentales. Sistema métrico, Cálculo mental) Ciencias Naturales (Nociones de zoología, anatomía, fisiología e higiene) Idioma extranjero (Francés) Ejercicios: Caligrafía, Dibujo lineal, Teoría y solfeo, Gimnasia, Práctica en Escuela de Aplicación. Para las maestras: Matemáticas, Gimnasia y Labores de mano
	Pedagogía (Metodología General y Especial) Idioma nacional (Lectura, Analogía: análisis y composición) Historia (Historia Argentina) Geografía (Geografía Rep. Arg.) Matemáticas (Aritmética: potencias y raíces, comparación, cálculo mental)
2º	Ciencias Naturales (Nociones de botánica, minerología, geología y agricultura) Idioma extranjero (Francés) Ejercicios: Caligrafía, Dibujo lineal, Teoría y solfeo, Gimnasia y ejercicios militares, Práctica en Escuela de Aplicación. Para las maestras: Idioma Nacional, Matemáticas, Gimnasia, Economía doméstica, Labores de mano
	Pedagogía (Organización escolar) Idioma nacional (Lectura, Sintaxis: análisis y composición) Historia (Historia General) Geografía (Geografía General) Matemáticas (Geometría plana y del espacio. Aplicación)
3º	Ciencias Físicas (Nociones de Física, Química) Idioma extranjero (Francés) Instrucción moral y cívica Ejercicios: Caligrafía, Dibujo de mapas, Teoría y solfeo, Gimnasia y ejercicios militares, Práctica en Escuela de Aplicación y crítica pedagógica. Para las maestras: Matemáticas, Gimnasia, Labores (corte y confección)

(Alliaud, 2007, p. 197)

Si bien este plan de estudio como los anteriores presentaban diferentes propuestas, estuvieron centradas en un modelo deductivo-aplicacionista, que proponía el estudio de diferentes materias teóricas y luego la realización de prácticas en una escuela primaria anexa a la institución de formación (Diker y Terigi, 1997). Así las docentes reproducían un saber especializado que estaba fundado en la base del discurso normativo. Según diferentes autoras (Diker y Terigi, 1997; Birgin, 1999; Alliaud, 2007; Puiggrós, 2012) la corriente normalizadora, influenciada por el positivismo y el higienismo, fue dominante en el ejercicio de la docencia y su formación. Esta configura a esta última y coloca como eje de la misma la formación moral/disciplinadora sobre la formación científica/intelectual, según Alliaud (2007) “Así se comprende que el “ser” ejemplar del maestro haya sido meta prioritaria, frente al “conocer”, aún la técnica de la transmisión de los conocimientos” (p. 100). Este propósito buscaba que la docente fuera un modelo a seguir por las niñas, representante de la conducta a llevar a cabo como ciudadana y ciudadano del Estado-Nación. Sumado a ello se pretendía que estas aprendan conocimientos generales y el respeto hacia los saberes hegemónicos, para poder difundirlos posteriormente en las escuelas. Aunque como podemos ver en el Plan de estudios presentado, se destacan materias teóricas y prácticas y sólo una disciplina correspondía a la instrucción moral y cívica. La enseñanza de lo que se consideraban buenos valores de la época se fomentaban en todas las materias y durante todo el tiempo en que las estudiantes se encontraban en las instituciones educativas.

Bajo el manto del normalismo, las reglamentaciones aseguran las bases para llevar a cabo esta tarea. En 1886 se instaura el Reglamento interno para las Escuelas Normales de la Nación, que iniciaba determinando la necesidad del mismo:

Siendo necesario establecer para las Escuelas Normales de la Nación una reglamentación uniforme que, a la vez de concordar con el nuevo Plan de Estudios que acaba de dictarse para estos Establecimientos, regularice la marcha de ellos, suprimiendo las diversas disposiciones, contradictorias entre sí algunas, que rigen al presente. (p.1)

Esta reglamentación reforzaba los intentos de uniformización de la carrera docente (Alliaud, 2007) y el carácter centralista del sistema educativo (Tedesco, 1986). Con el fin de formar un grupo homogéneo de maestras que acompañaran el proyecto civilizador de las instituciones educativas centradas en la infancia (Diker y Terigi, 1997), se delimitó en los distintos Títulos de la reglamentación las funciones y obligaciones de la comunidad educativa de las escuelas normales formada por: Directora, Vicedirectora, Secretario-Contadora, Regente, Profesoras, Celador-Bibliotecaria y Alumnas. En la misma también se establecieron los tiempos, espacios, objetivos y saberes propuestos para llevar a cabo dicha formación en todo el territorio.

Durante este período también se establece la regulación del ejercicio de la profesión y sus requisitos estuvieron definidos desde el normalismo como discurso pedagógico (Diker y Terigi, 1997), el cual imprimió su sello en las normativas de la época. El desarrollo de esta labor estuvo regulada en el capítulo III “Personal docente” de la Ley 1420 (1884), en el cual se definen las obligaciones de las docentes de primaria en las escuelas públicas:

1° A dar cumplimiento a la presente ley y a los programas y reglamentos que dicte, para las escuelas, la autoridad superior de las mismas.

2° A dirigir personalmente la enseñanza de los niños que estén a su cargo.

3° A concurrir a las conferencias pedagógicas que para el progreso del magisterio establezca la Dirección General de las Escuelas.

4° A llevar en debida forma los registros de asistencia, estadística e inventario que prescriben los artículos 19 y 21. (Ley 1420, p. 6)

En este mismo capítulo, se determinaba que para llevar a cabo estas funciones se exigía el diploma de enseñanza primaria otorgado por escuelas normales de carácter nacional o provincial. Si bien en un principio fue ejercida por docentes extranjeras y particulares, a partir de la consolidación de la formación expedida por las escuelas normales, esta tarea quedó reducida a maestras de nacionalidad argentina o a extranjeras con título revalidado en el país. Sin embargo, la expansión de las escuelas normales no permitió de forma inmediata cubrir esta condición debido a dos dificultades: la deserción estudiantil y la ocupacional, es decir que era poca cantidad de egresadas y reducido el número de ellas que ejercerían la profesión posteriormente, sobre todo los hombres (Diker y Terigi, 1997).

Esta situación hace que, desde los niveles del poder público, se fomente la feminilización de la carrera docente (Yannoulas, 1996) y sean las mujeres las que decidan ingresar a las escuelas normales y ser docentes (Diker y Terigi, 1997). Según Yannoulas (1996) “La falta de otras opciones de estudio, la deliberada creación de escuelas normales o secciones exclusivamente femenina y la proliferación del discurso sobre la “madre educadora” favorecieron las rápidas feminilización y feminización del normalismo” (p. 46).

Rodriguez y Petitti (2021) aborda estos tres ejes centrada en los discursos de los funcionarios y la normativa aprobada en los inicios de la fundación de las escuelas normales, explicitando que “las profesiones no son neutrales respecto del género de quienes las encarnan” (p. 1). Esta autora explica que, aunque en un principio los esfuerzos de las políticas educativas estuvieron puestos en que los hombres cumplan la tarea de enseñar, el propósito se fue transformando, profundizándose el proceso de feminización de la docencia. Una de las razones

fue que muchos maestros no se dedicaban a esta profesión y utilizaban la oportunidad de estudiar en las escuelas normales como puente para ingresar a la facultad. Esto hizo que se repensaran las políticas de becas, otorgadas en su mayoría a ellos, y la fundación de escuelas para varones, desviando los esfuerzos a la fundación de instituciones para mujeres y mixtas. Para las mujeres ingresar a esta institución y egresar de ella era una oportunidad de acceso a la educación postprimaria. Según Alliaud (2007) “La carrera docente aseguraba cierta formación cultural para las mujeres de los sectores sociales más elevados, mientras que, para los sectores más bajos, constituía una vía legítima de ascenso social” (p. 168).

Otra de las razones expuestas en los documentos fueron los salarios recibidos por este trabajo, si bien era mayor el monto para los hombres, otras profesiones a las que tenían acceso eran mejor remuneradas. Esta diferencia económica entre géneros se construía de una manera indirecta, y se debía a que, como se indicaba en la Ley 1420(1884), estos se encargarían del ciclo superior de la escuela primaria y las mujeres del ciclo elemental, recibiendo diferente monto en cada ciclo⁷. Esta diferencia estuvo fundamentada en la figura de la mujer como “educadora natural”, siendo esta llamada por la vocación y el amor a las infancias y a la patria, estando destinada a la educación de las niñas y niños más pequeños. Esto significó para las mujeres el ingreso al mercado laboral, y obtener una remuneración por un tiempo de trabajo que fuera compatible con otros roles asignados a su género en la época (Yannoulas, 1996). Una posibilidad marcada por limitaciones enmarcadas en leyes, normativas y saberes patriarcales (Morgade, 1992).

El estereotipo de la maestra, basado en la vocación/naturaleza y en el amor/dar, construido paulatinamente en el período de grandes transformaciones políticas y socio-

⁷ En 1885 el ciclo elemental cobraba un salario de 75, y el ciclo superior 91.

económicas, de alteraciones substantivas en el mercado de trabajo y en la vida urbana, de acciones de los movimientos feministas, producto de las pretensiones educativas femeninas y la feminilización del normalismo y del magisterio, pero también de la asignación de un papel general, social y cultural a las mujeres, sobrevivió y se fortaleció a lo largo del siglo XX, no exento de contradicciones. (Yannoulas, 1996, p.81)

Huellas históricas que hasta el día de hoy permean el desarrollo de la profesión docente marcada por la mirada de la mujer como educadora legítima, que se refleja en las prácticas cotidianas de las escuelas primarias (Morgade, 2002) y en las estadísticas, donde el último censo docente realizado por el Ministerio de educación (2014) indica que ocho de cada diez docentes son mujeres.

En conclusión, la etapa de surgimiento y consolidación de las escuelas normales, estuvo signada por el pensamiento normalista, que definió los planes de estudio, las reglamentaciones y la regulación del ejercicio docente. Como establece Fiorucci (2014) podemos entender que las instituciones donde se formaban a las docentes no sólo cumplía este objetivo, sino que se gestaban reflexiones y prácticas culturales más amplias, que conformaban los pensamientos de la época.

La formación inicial docente en la educación superior

Luego de la expansión y consolidación de las escuelas normales como institución para llevar a cabo la formación inicial de las docentes, no hubo cambios significativos y se estableció una época de estabilidad que trajo pequeños cambios en los planes de estudio. Será a partir del gobierno de Onganía (1966-1970) que se generará una transformación significativa en el sistema de formación inicial de profesoras de Educación primaria e inicial, que fue denominada

terciarización (Vuksinic, 2018). La misma propuso que este deje ser parte de la educación secundaria para pasar a la educación superior, creando instituciones particulares para ello.

Según distintas autoras (Diker y Terigi, 1997; Southwell y De Luca, 2008; Navarro, 2015; Vuksinic, 2018) este cambio estuvo fundado en una diversidad de discursos, como el desarrollismo y la concepción tecnocrática de educación. Estos entendieron a la educación como una inversión, que cumpliría una función clave como uno de los medios para lograr el desarrollo del país. Desde esta mirada se propone una relación lineal entre esta y el trabajo, ya que, a mayor formación, mayor producción lo que traería más ingresos (Pineau, 1991). Así se produce un giro hacia la eficacia y eficiencia, construyendo una concepción pedagógica y didáctica diferente, centrada en la pedagogía por objetivos (Gimeno Sacristán, 1986).

Si bien en este caso nos centraremos en las transformaciones propuestas para la formación inicial docente, estas fueron parte de un paquete de políticas educativas establecidas durante la época, como la constitución de Consejo Federal de educación (CFE), la descentralización del sistema educativo con la transferencia de escuelas desde Nación a Provincia, la reestructuración de las universidades, entre otras (Diker y Terigi, 1997; Vuksinic, 2018). Todas estas fundadas en diagnósticos realizado por el Consejo Nacional de desarrollo (CONADE), los cuáles fueron publicados y difundidos en 1968. En particular para la carrera de formación de docentes determinaba que era corta, deficitaria y que se graduaban un número elevado de maestras por año en todo el país (Southwell y De Luca, 2008).

Frente a esta situación en 1968 se reforma el sistema de formación docente y se decide finalizar con la carrera nacional de nivel medio de magisterio (Res. N°1111/68), como primera medida se detuvo la inscripción a la misma para luego de recibidos las últimos estudiantes egresaran, cerrarla definitivamente. A partir de 1971, se reconfiguran las Escuelas Normales

pasando a ser Institutos de Formación Docente bajo la jurisdicción provincial, además de estos se crean nuevos establecimientos en distintas ciudades⁸. Esta reforma que se establece por un decreto presidencial fue cuestionada por diferentes referentes de la educación, sobre todo por los sindicatos existentes, ya que se había definido desde las esferas de gobierno sin tomar en cuenta las opiniones de quiénes conformaban y trabajaban cotidianamente en estas instituciones (Feldfeber, 2007). La misma no sólo cambia la institución donde se desarrollaría la formación de las futuras maestras, sino que también su estructura general, proponiéndose modificaciones en el plan de estudios, las reglamentaciones, el título otorgado (Res. N°2321/70) y en la forma de comprender el ejercicio docente. Mediante ella se buscaba provocar movimientos en las bases de la organización que se había gestado y consolidado durante cien años (Southwell y De Luca, 2008).

En relación al plan de estudios la carrera comienza a tener una duración de dos años y medio, y quiénes decidían realizar esta debía tener previamente el título de nivel medio con orientación pedagógica. Se dividirá en tres espacios: el núcleo, que será para todo el país, compuesto por materias obligatorias englobadas en los fundamentos del proceso educativo, desarrollo del curriculum y organización y administración escolar; las actividades optativas, de las cuales debías cursarse dos obligatoriamente, y que estaban estructuradas en torno a seminarios y temáticas generales que seleccionan de forma particular en cada territorio o instituto; y finalizado la cursada de estos espacios una residencia final obligatoria que tendría el objetivo de acercar al futura maestra de nivel elemental a “la organización, administración y funcionamiento de la unidad escolar.” (Res. N°2321, 1970, p.19)

Cuadro 2 Estructura curricular Profesorado primaria 1970

⁸ En la ciudad de La Plata en 1971 se crea el Instituto Superior de Formación docente y Técnica N° 17.

Espacio	Materias
Núcleo	Teoría de la educación Fundamentos del proceso educativo Teoría del aprendizaje Psicología evolutiva Elementos de filosofía
	Lengua y Literatura Ciencia matemática Ciencias físico-química Desarrollo del curriculum Ciencias biológicas Ciencias sociales Formación manual y estética Educación física
	Organización y administración escolar Organización y administración escolar
	Seminario sobre la realidad y los problemas socio-económico-culturales de la zona de influencia del Instituto y sus implicancias nacionales
	Seminario sobre alguno de los problemas educativos contemporáneos, teniendo en cuenta sus aspectos históricos y comparados
	Intensificación en técnicas de evaluación
	Intensificación del adiestramiento
Actividades optativas	

para el uso y preparación del
material didáctico y recursos
audiovisuales y bibliotecológicos

Foniatría e impostación de voz

Residencia

(Res. N°2321, 1970)

Este plan de estudios especificaba los contenidos y objetivos de cada una de las materias obligatorias, y estipulaba la entrega anual de los programas de cada una de ellas, donde se debía sumar la metodología, bibliografía y planificación de tareas a llevarse a cabo. Según Diker y Terigi (1997) muchas de las nuevas profesoras, que estaban a cargo de las materias y la creación de estos proyectos, estarían especializadas en Ciencias de la educación, ingresando a estas instituciones profesionales provenientes del nivel universitario.

La terciarización de la formación docente fomentó la construcción de nuevos establecimientos para ello, otra organización institucional y un nuevo plan de estudios, sostenidos por una multiplicidad de discursos, que trajo consigo una nueva forma de entender el ejercicio docente. Según Vuksinic (2014) se pretendía una reconceptualización del ser profesora de primaria, pasando de una maestra a una profesional,

las políticas de profesionalización docente se inspiraron en una racionalidad técnico instrumental tendiendo a proponer mayores dosis de «autonomía» y la «accountability» de los docentes y desplegar al mismo tiempo un conjunto de dispositivos de medición de calidad de los resultados del aprendizaje, evaluaciones de la calidad profesional, etc. (Vuksinic, 2018, p. 155)

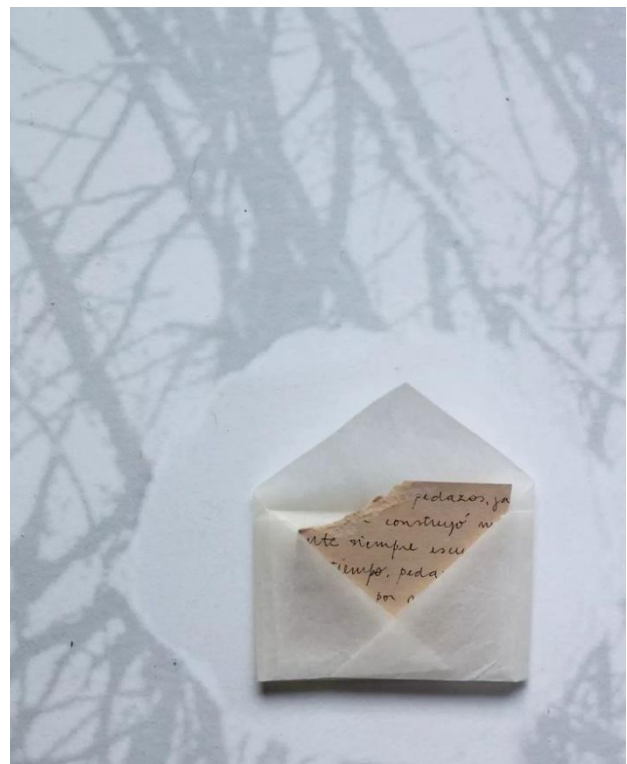
Así se establecía un cambio en el modelo docente, inspirado en una racionalidad técnica, entendiendo que este aplicaba medios técnicos con fines definidos, es decir, que era visto como

una ejecutora de un plan en la búsqueda de resultados determinados con anterioridad (Contreras, 2018).

Puiggrós (2003) y Southwell (2003) expresan que a partir de este período el sistema educativo y sus reformas se entrelazaron fuertemente con el sistema económico, trayendo cambios significativos que se plasmaron en todos los niveles. Sin embargo, en la formación docente se produjo la convivencia del modelo previo de las Escuelas Normales con el naciente en los Institutos de Formación Docente, y en el caso particular de la definición de la tarea de las profesoras se articuló la idea de vocación con la de profesionalización (Southwell y De Luca, 2008).

La formación inicial docente en la recuperación democrática

En los años ochenta, con la recuperación de la democracia, se promulgan nuevas políticas de formación docente, que partieron de un renovado proyecto educativo mayor, que postuló a la docente como un sujeto central en la emergente reforma educativa. Según Méndez (2018) esto se debió a dos líneas por un lado la búsqueda de reparación por las injusticias y acciones realizadas hacia las profesoras durante la última dictadura militar. Por el otro la alineación con los discursos que comenzaban a difundir organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, que apostaban a este como un agente para lograr la transformación a través de la



(Paloma Formoso, 2023)

implementación de estas propuestas. Según estas organizaciones para lograrlo debían tener una mayor formación, por medio de la capacitación en servicio y de la jerarquización de las carreras docentes en el nivel superior.

En un primer período se buscó instalar una cultura pedagógica democrática (Puiggrós, 2003), que lograra la restitución de derechos y los valores de la vida democrática a través de la generación de espacios de participación en las distintas instituciones del sistema educativo y fuera de ellas. Así se produjeron diversos debates que vislumbraron variadas propuestas que lucharon por imponerse, y que incluyeron tanto a la comunidad educativa, como la intelectual, a fuerzas políticas y a toda la sociedad; un ejemplo de ello fue la organización y el desarrollo del Congreso pedagógico en conmemoración de su centenario.

En un segundo período se focalizó en políticas curriculares específicas para la formación docente, reflejadas en la creación del Instituto Nacional de perfeccionamiento y actualización docente (INPAD) dependiente de la Secretaría de educación y en la constitución de la Dirección Nacional de Educación Superior (DINES) a través de la cual se creó la carrera de Maestro de educación básica (MEB). Nos centraremos en esta última propuesta, que surgió del diagnóstico que realiza el gobierno entendiendo que la formación inicial docente se encontraba desjerarquizada y desactualizada, producto de entender que esta estaba “(...) fuertemente desarticulada, especialmente la formación de maestros, que no llegaban a abordar la complejidad de su tarea y atravesada por la crisis de identidad que sobrevino al fin del normalísimo” (Méndez, 2018, p. 175).

Por ello se buscó diseñar un curriculum para la formación docente que permitiera superar estas dificultades. En 1988 se crea la nueva carrera reconocida bajo las siglas MEB (Res. 530/88), que tendría una duración de cuatro años, dos cursado durante la escuela secundaria y los

años restantes en los institutos de formación docente. Esta distribución temporal se dio debido la necesidad de extender la duración de la misma y la imposibilidad de hacerlo enteramente en el nivel superior (Diker y Terigi, 1997). La organización curricular fue dividida en áreas, que otorgarían las bases teóricas de la formación, la cual se articularían con las prácticas desarrolladas a través del trabajo de campo y residencias.

Cuadro 3 Estructura curricular MEB

Ingreso ciclo básico común	Área de las cs. del lenguaje	Residencias docentes A-B-C	Estudios superiores
	Área de las cs. sociales		
	Área de las cs. de la educación		
	Área de las cs. naturales		
Programa de información y orientación (P.I.O)	Área de las cs. matemática		

(Res. N°530, 1988)

Cada una de las áreas presentadas estuvieron conformada por una caja curricular de contenidos mínimos, que permitían que la docente pueda proyectar su propuesta didáctica teniendo en cuenta el contexto particular donde la llevaría a cabo. En cuanto a las residencias, se harían a través de un acercamiento a distintos espacios educativos, tanto formales como más allá de la escuela, a través de momentos de investigación y docencia.

En este contexto se entendió a las docentes como principales agentes de la reforma educativa democrática, incluyéndolas como parte de una misión social. A su vez, haciendo hincapié en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas que estaban

surgiendo a nivel mundial, se buscó formar a un nuevo profesional flexible y adaptable a los cambios.

La formación inicial docente argentina en los 90

Durante los noventa los lazos entre el sistema educativo y el económico se estrecharon, y los cambios producidos en la formación docente estuvieron permeados por propósitos económicos (Braslavsky y Cosse, 1997), signados por valores establecidos por la lógica del mercado (Feldfeber y Ivanier, 2003). La profundización del modelo neoliberal, que se instauró a partir de la última dictadura militar en Argentina, influyó en el campo educativo y su agenda. Siendo esta influenciada por las propuestas establecidas por los organismos internacionales como la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Fondo monetario internacional (FMI), el Banco Mundial (BM). Las reformas implementadas en esta época, no fueron sólo desarrolladas en nuestro país, sino que formó parte de una línea reformista internacional (Soneyra, 2012). Ziegler (2008) explica que:

Entre los enunciados que trascendieron las fronteras, la necesidad de reformar la educación emergió como discurso recurrente que se asoció con la idea de incrementar la competitividad de las naciones (Cepal-Unesco, 1992, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OCDE, 1992; entre otros). Estos principios no representaron sólo una nueva retórica y, consecuentemente, se registraron en varias latitudes múltiples casos de reconfiguración de los sistemas educativos nacionales. (p.394)

El sistema educativo argentino y en particular la educación superior fue reformada asentando sus bases en la Ley de Transferencia de los servicios educativos (Nº 24.049), Ley Federal de Educación (Nº24.195) y Ley de Educación Superior (Nº 24.521). La primera fue promulgada en 1991 y propuso una nueva forma de regulación de los niveles educativos,

transfiriendo a las provincias y a la ciudad de Buenos Aires aquellos servicios educativos de nivel medio y superior, que no pertenecían a el universitario, que hasta el momento habían sido administrados en por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica. Esto produjo que de una organización educativa centralizada se pasara a una descentralizada, lo que originó un sistema fragmentado y diversificado bajo otras formas de regulación y control del Estado (Feldfeber y Ivanier, 2003). Según Bravo (1994) esta fue una orientación determinada en la negociación de la deuda externa, por organismos internacionales de asistencia financiera. En particular en educación superior esto provocó la consolidación y finalización⁹ del traspaso de las escuelas normales y los institutos de formación docente terciarios nacionales a las provincias, esta acción no fue abordada en el congreso durante el debate de la ley y trajo posteriormente diversas posturas y conflictos dentro del cuerpo docente y de conducción (Feldfeber y Ivanier, 2003).

Luego de esta ley se promulgó la Ley Federal de Educación (N°24.195) en el año 1993 la cual sentó las bases de la educación y la definió como un bien social, estableciendo en su artículo 2 que:

El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo. (p. 1)

Esta nueva reglamentación estipuló la conformación de cinco niveles educativos: educación inicial, educación general básica, educación polimodal, educación superior, profesional y académica de grado y educación de posgrado. Esta presenta un capítulo por cada

⁹ “El 26 de junio de 1992 el Consejo Federal de Cultura y Educación, en la Asamblea Extraordinaria, resolvió que la transferencia de las escuelas normales debía realizarse manteniendo la unidad de conducción, de organización y pedagógica de estos establecimientos, así como su integridad institucional” (Feldfeber y Ivanier, 2003, p. 430).

una, en estos se establecen las funciones y objetivos centrales. En el correspondiente a la educación superior, el Capítulo V, se incluirá a la formación docente dentro de los estudios superiores. Se distingue entre la educación superior universitaria y la no-universitaria, definiendo a los institutos de formación docente con un adverbio negativo, presentándose como una categoría residual (Diker y Terigi, 1997) y estableciéndose una inferiorización y desvalorización de los mismos (Cámpoli, 2004).

Finalmente, en 1995 se sancionó la Ley de Educación Superior (24.521), asentando sus bases en las leyes anteriores, esta amplió y determinó las disposiciones de regulación de la educación universitaria y no-universitaria, pública y privada. A partir de esta se incluye a los institutos terciarios, consolidándose un sistema binario construido por una heterogeneidad de instituciones (Diker y Terigi, 1997), reconociéndose que la formación docente es un campo complejo que se constituye por una diversidad de propuestas. La principal intención fue la integración de estos dos subsistemas buscando, a través de esta reglamentación, estrechar la relación entre ambos para mejorar su oferta (Cámpoli, 2004).

En consonancia con la Ley Federal de Educación (Nº24.195), esta ley considera a la educación superior como un bien social, siendo el Estado responsable por su prestación. En su artículo 3, expone cuál es el fin de la misma, estableciendo que:

La educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de

vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (p.5)

Basado en esta se propone como uno de sus objetivos la formación de docentes para los distintos niveles del sistema educativo: educación inicial, educación general básica, educación polimodal, educación superior, profesional y académica de grado y educación de posgrado; dándose los dos primeros exclusivamente en los institutos no universitarios, el tercero en ambos sistemas y los últimos solo en las universidades.

Estas distintas leyes establecieron un nuevo discurso sobre la educación que buscaba a través de estas reformas refundar el sistema educativo (Braslavsky y Cosse, 1997). A su vez reprodujeron las líneas determinadas por agentes internacionales como la variación en las fuentes de financiamiento, la diversificación y ampliación institucional sobre todo de gestión privada, y un cambio en la relación entre el Estado y estas instituciones educativas. Todo ello permeado por fuertes críticas y miradas opositoras desde la comunidad académica y docente, sus gremios, y población que se encontraba en contra de estas y otras medidas tomadas por el gobierno (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011).

Como forma de comunicar estas leyes y la nueva reglamentación que proponía la reforma educativa se prosiguió a redactar y divulgar diferentes documentos, producidos por agentes del Estado provincial y nacional. Para ello se constituyeron equipos de expertas que estaban conformados por personal externo a las escuelas, en su mayoría intelectuales (Braslavsky y Cosse, 1997). Según Ziegler (2008) “Mediante los documentos se instauró desde el Estado un modo de nombrar y de referirse a los asuntos educativos, circunscribiendo mediante dichas definiciones las prácticas que se promueven y esperan de los docentes y las instituciones” (p. 402). La intención era que estos sean posteriormente leídos y comprendidos por las docentes

para luego ser implementadas en las distintas instituciones de educación (Ziegler, 2003), reforzándose así la división de trabajo (Alliaud, 2012).

En este caso nos centraremos en aquellos documentos centrales difundidos para la formación docente: el documento Serie A N°03 *Alternativas para la formación el perfeccionamiento y la capacitación docente* (1993); documento Serie A N°09 *Red federal de formación docente continua* (1994); documento Serie A N°11 *Bases para la organización de la formación docente* (1996); documento Serie A N°14 *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua* (1997). El primero establece la aplicación gradual de la Ley Federal de Educación, teniendo en cuenta la reconversión del sistema educativo. Para ello planteaba diferentes propuestas para la organización en general, la administrativa y la institucional de la formación docente. Será en este dónde se comience a sentar un posicionamiento sobre la forma de definirla, explicitando que será “un proceso continuo de preparación de profesionales para un rol específico el docente” (p. 3), un rol que proponía nuevas exigencias para llevarlo a cabo.

El documento difundido un año después, funda la Red federal de formación docente continua, que estaría constituida por instituciones públicas y privadas, bajo un marco organizativo que facilitara la implementación a nivel provincial de políticas educativas nacionales, establecidas en el Consejo Federal de Cultura y Educación. Estas no sólo centradas en la formación de grado, sino también aquellas dispuestas para actividades de perfeccionamiento de profesoras en ejercicio, tanto para roles docentes como para otros, y capacitaciones de graduados de otras carreras.

En consonancia con estos dos documentos anteriores se redacta uno que sienta las bases para la organización de la formación docente, y establece a la docencia como una tarea de enseñanza que necesita de profesionales específicas. Es por esto que será que se reestructura la

carrera de formación docente organizada dentro de la denominada educación superior universitaria y no-universitaria. Esta última se encargaría de las carreras de profesoras de educación inicial y EGB 1 Y 2, para que las mismas se formaran desde la multidisciplinariedad, atendiendo a todas las áreas dictadas en estos niveles educativos. Para ello se estableció una nueva organización curricular con un plan que ampliaría sus horas obligatorias de cursada, teniendo como prioridad garantizar el abordaje de los contenidos básicos comunes establecidos nacionalmente.

El último documento mencionado *Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua* (1997) desarrollaba detalladamente las funciones de la formación docente centradas en tres puntos: la formación inicial, la capacitación y perfeccionamiento, y la investigación. La primera es definida como “el proceso pedagógico sistemático que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo” (p.2). La segunda centrada en cursos de formación de profesoras en ejercicio, entendiendo la necesidad de actualización de estas. Y por último se propone a la investigación como un camino complementario para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza desarrolladas. Por otro lado, en este mismo documento se estableció cómo las instituciones que brindaban carreras de formación docente debían ser organizadas y qué títulos debían otorgarse, para poder ser acreditadas por la Red federal de formación docente continua, siguiendo los criterios estipulados.

A través de la lectura de estos documentos podemos conocer cómo se reestructuran las funciones del Estado nacional en torno a la reconfiguración del sistema educativo (Feldfeber, 1999). Por medio de los mismos se buscaba constituir las bases generales con el fin de poder controlar y evaluar su implementación a nivel provincial. Esto trajo aparejado el aumento de las

tareas administrativas, burocratizándose el trabajo realizado en las diferentes instituciones (Feldfeber y Ivanier, 2003)

Por otro lado, Ziegler (2008) explica que:

Los documentos producidos no se restringieron sólo a ubicar a los docentes como destinatarios de una serie de prescripciones curriculares, sino que presuponían la actuación de un docente diferente, exigían un nuevo sentido común, otros saberes prácticos que son producto y producen a su vez una regulación diferente del trabajo. (p.397)

La propuesta de transmisión de esta información por medio de los documentos trajo consecuencias sobre lo que se esperaba de los sujetos receptores y sus prácticas, determinándolas. Estos documentos junto con las leyes fueron el marco para una renovación curricular de todos los niveles educativos, si bien el foco estuvo puesto en la primaria y en cuanto a la capacitación docente (Olmeda y Cardini, 2003), a continuación nos centraremos en lo que respecta a la formación docente inicial. La política curricular se desarrolló en tres niveles el nacional, jurisdiccional e institucional (Hillert, 2012), reafirmando las políticas de descentralización desplegadas hasta el momento.

A nivel nacional estuvo dispuesta por el Ministerio de Cultura y educación y fue responsable de establecer las matrices del proyecto cultural que se difundiría a través de los diseños curriculares (Hillert, 2012). Para ello, un grupo de expertas, construyó y seleccionó los contenidos básicos comunes (CBC)¹⁰, esta síntesis de elementos se dio luego de negociaciones durante el año posterior a su consolidación (Braslavsky y Cosse, 1997). Los contenidos estuvieron distribuidos en tres campos de formación: general pedagógica, especializada y

¹⁰ Esto no sólo se realizó para la formación docente inicial, sino para cada uno de los niveles educativos.

orientada; y se amplió el tiempo de duración mínima de 1800 horas para el nivel inicial y primario y 2800 horas para la educación polimodal.

A partir de estas disposiciones cada provincia y la municipalidad de Buenos Aires debían elaborar sus propios diseños curriculares para la formación inicial docente (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011), es decir que cada jurisdicción jugaba un doble papel recibía el discurso elaborado a nivel nacional y lo traducía y contextualizaba teniendo en cuenta las particularidades de cada territorio. Este proceso también era desarrollado por un grupo de especialistas, como estrategia para la legitimación de los diseños curriculares construidos (Ziegler, 2008).

En particular en la Provincia de Buenos Aires el diseño curricular se comenzó a implementar en 1999 (Res. 13271/99) denominando a la carrera como Profesorado de primer y segundo ciclo de la EGB, que se desarrolló en los Institutos superiores de formación docente (ISFD) distribuidos en diversas ciudades del territorio. Este constó de una estructura general, que fue común para todos los profesorados, y un anexo pertinente a cada carrera particular. En la primera se presentan los fundamentos políticos, pedagógicos y didácticos desde donde se configura este proyecto educativo y cultural, estableciendo la necesidad de formar a sujetos para llevar al cabo su rol docente en un mundo en permanente cambio. Es por esto que propone: “Formar al docente en los marcos teóricos que sustenten su práctica. Asimismo, dada la particularidad señalada de cada situación educativa, la práctica debe ser fuente de tematización teórica que complemente y/o modifique los marcos teóricos previos” (1999, p.6). Frente a ello se comienza a instalar la práctica como eje transversal de la formación inicial docente, procurando una articulación permanente entre las instituciones formadoras y las escuelas del nivel.

La carrera presentó un primer momento que requería el cumplimiento de un curso inicial, una formación básica y una aptitud fonoaudiológica. Para luego estructurarse en torno a cuatro

espacios formativos, determinados a nivel nacional y reestructurado provincialmente: fundamentos pedagógicos, especialización por nivel, orientación y la práctica como el eje vertebrador. A su vez se proponen principios organizativos para cada año: la escuela y su contexto, la práctica docente y la educación como práctica social. Basado en esto el plan de estudios se concretizó de la siguiente forma:

Cuadro 4 Estructura curricular Profesorado de primer y segundo ciclo de la EGB

Año	Espacio	Materia
1º	Fundamentación pedagógica	Perspectiva pedagógico- didáctica I
		Perspectiva filosófico- pedagógico I
		Perspectiva sócio-política
		Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo
	Especialización	Psicología y cultura de la Educación
	Orientación	Lengua y Literatura y su enseñanza I
		Matemática y su enseñanza I
		Ciencias Naturales y su enseñanza I
		Ciencias Sociales y su enseñanza I
	Práctica	Práctica Docente I
2º	Fundamentación pedagógica	Perspectiva pedagógico- didáctica II
		Perspectiva filosófico- pedagógico II
		Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo

	Especialización	Psicología y cultura del alumno
	Orientación	Lengua y Literatura y su enseñanza II Matemática y su enseñanza II Ciencias Naturales y su enseñanza II Ciencias Sociales y su enseñanza II
	Práctica	Práctica Docente II
3º	Fundamentación pedagógica	Perspectiva filosófico-pedagógico-didáctica Perspectiva Político-institucional Formación ética, campo tecnológico y mundo contemporáneo
	Orientación	Espacio Definición Institucional Lengua y Literatura y su enseñanza III Matemática y su enseñanza III Ciencias Naturales y su enseñanza III Ciencias Sociales y su enseñanza III
	Práctica	Práctica Docente III

(Res. N°13271, 1999)

Al igual que el plan anterior este se organizaba bajo una lógica deductiva (Diker y Terigi, 1997), pero se diferenciaba de los anteriores ya que este especificaba no sólo los contenidos a ser abordados en cada una de las materias, sino que la fundamentación de los espacios y las expectativas de logro para cada una de ellas. Las cuáles deberían verse reflejadas a nivel institucional en cada uno de los Proyectos educativos institucionales (PEI) construidos por los equipos directivos y docentes. Esto instaura una nueva lógica de implementación curricular vertical en cascada, desde lo nacional, pasando por lo provincial para finalizar en lo institucional (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Cada uno cumpliendo funciones diferenciadas y generando un distanciamiento entre aquellas que diseñaban el curriculum y aquellas que lo desarrollaban (Hillert, 2012). De ello derivó una de las críticas principales que fue el alto perfil prescriptivo de la política curricular, dejando poco espacio para la recontextualización de cada una de las instituciones pertenecientes al sistema educativo (Alliaud, 2012).

Esta reforma educativa, desarrollada a través del conjunto de leyes sancionadas, documentos difundidos y el diseño y desarrollo curricular, entendió a las docentes como profesionales y abogó por crear instancias de formación con el propósito de fomentar espacios en pos de la autonomía docente (Feldfeber e Ivanier, 2003). Un ejemplo de esto es en el documento Serie A N°03 (1993) que indica que:

Frente a las exigencias del desempeño del nuevo profesional y a los problemas que presenta la formación actual, el objetivo de la formación docente debe ser la construcción y el fortalecimiento de la capacidad de decisión de los docentes en el marco de un nuevo modelo institucional en el cual ejerzan su rol en interacción con los demás agentes del proceso educativo y asuma la corresponsabilidad en la elaboración y aplicación de los objetivos, prioridades y programas del planeamiento institucional.(p.3)

Por un lado, se definió a las docentes como una profesional que debía actuar de forma autónoma, con el fin de legitimar su rol y ponerlo a la par de otros trabajos. Una de las tácticas para ello fue la difusión de documentos que comunicaban normativas y propuestas educativas desde el nivel nacional o provincial, lo que trajo una nueva regulación del trabajo docente. A su vez en estos se instauró una “nueva jerga”, que denominó de otra forma las prácticas pedagógicas siendo necesario tener un saber actualizado y específico para comprenderla (Ziegler, 2008).

Sin embargo, por el otro lado, se entendió a estas como receptores de los diseños curriculares elaborados por otras (Hillert, 2012), que debían aplicar de forma lineal. Para ello se buscaba que las docentes hayan desarrollado, durante la formación inicial o en capacitaciones posteriores, ciertas competencias pertinentes para el trabajo áulico (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011), con el objetivo de poder generar propuestas didácticas que no deformen el contenido disciplinar establecido. Según Feldfeber (1999), durante esta época, se puso el peso del éxito de esta reforma educativa en la figura de la docente, pero esta no partió de las condiciones reales en las escuelas, ni de los saberes construidos por las profesoras en ejercicio.

En el contexto de políticas neoliberales, la educación no estuvo exenta, las políticas de formación docente encontraron tensiones entre los grupos que se desenvolvían en las áreas técnico-profesionales, burocráticos y pedagógicos. Debido a los tiempos para llevarlas a cabo y las diferentes posturas desde donde se posicionaban los distintos participantes, habiendo una gran resistencia de parte del cuerpo docente (Braslavsky y Cosse, 1997).

Las políticas de formación inicial docente en los 2000

En este apartado nos interesa recuperar dos políticas educativas de la formación inicial de profesoras que se desarrollaron durante el comienzo del milenio y fueron fundantes en los

diseños curriculares actuales. Si bien durante esta época no hubo un cambio curricular diseñado y desarrollado, el proyecto Polos de desarrollo y el Programa de Renovación pedagógica tuvieron alcance nacional y se desarrollaron en diversos institutos de formación docente.

En relación al primero este se desarrolló en el período de 2000 a 2001, truncado por la crisis económica, social, política que se vivió en el país. Este proyecto denominado Polos de desarrollo fue dirigido por Edith Litwin y su equipo, enmarcado en el Programa Nacional de formación docente. Este tenía el propósito de fomentar la conformación de redes de intercambio y construcción de conocimiento entre los institutos de formación docente, otros espacios educativos y la comunidad en relación a diversas líneas como: el curriculum, la práctica docente, la tecnología educativa, el análisis institucional, los regímenes especiales y didácticas específicas, la diversidad cultural, el aprendizaje y fracaso escolar.

Se llevó a cabo:

En 84 instituciones de formación docente, constituidas en sedes del mismo en 19 jurisdicciones del país, durante los años 2000 y 2001. Los Polos establecieron más de 1.100 asociaciones con instituciones educativas de diferentes niveles y modalidades, universidades y organizaciones comunitarias como gremios, cooperativas, museos, ONGs, entre otras. Participan hoy en el proyecto alrededor de 5.500 docentes y 39.000 alumnos. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2001, p.28)

Como parte de la multiplicidad de proyectos presentados y desarrollados se desarrollaron proyectos de investigación, extensión y transferencia, los cuáles fueron difundidos por distintos medios. Estos fueron producto de las distintas acciones propuestas en seis etapas que pretendían diseñar, presentar, difundir, organizar, relevar, construir acuerdos, orientar, implementar y evaluar la red de Polos y sus proyectos particulares. Cabe aclarar que

fueron financiados a nivel nacional y ejecutados a nivel jurisdiccional. Y se dieron en un contexto en el que se prorrogaron las fechas de procesos de evaluación y acreditación, que se estaban desarrollando en las instituciones de formación docente, estipulados por las políticas implementadas durante los noventa.

Aguirre (2022) afirma que:

el proyecto Polos de Desarrollo tuvo potencialidades pedagógicas e institucionales en sus diferentes dimensiones de traducción. Así se destacan: la búsqueda constante del fortalecimiento de la formación docente; el basamento en programas formativos pioneros como el MEB y el PTF; la apuesta al trabajo en red interinstitucional colaborativo; el estímulo por actualizar las prácticas de los docentes, su reflexión e innovación desde las tecnologías de la época; el acompañamiento de los proyectos por parte del referencista, quien fue propuesto por las propias instituciones; la libertad y participación de todos los actores y las instituciones intervinientes en la decisión de las líneas a desarrollar; y, centralmente, el respeto por la autonomía de cada uno de los Institutos-Sede del proyecto. (p. 283)

En este sentido esta “Usina de experiencias”, idea retomada por Porta y Aguirre (2020) desde la voz de una de las gestoras del proyecto Polos de Desarrollo, fue una política educativa que comprendió a la formación docente situada y desde su complejidad.

En relación al segundo el Programa de Renovación pedagógica se desarrolló como parte de las acciones del Plan Nacional para la Formación Docente (2004-2007). Este buscaba trabajar junto a 200 institutos de formación docente desde tres líneas específicas: lo curricular, lo

institucional y los sujetos de la formación. La selección de estos establecimientos se realizó a través de criterios definidos como:

- Instituciones del sector estatal con una trayectoria relevante en la Provincia, que cuenten con antecedentes y condiciones institucionales para incluirse activamente en un Programa Nacional.
 - Aquellas Provincias que han realizado procesos de acreditación deberán incluir IFD con acreditación plena o con reservas.
 - Heterogeneidad en los niveles para los cuales forman docentes.
 - Localización en diferentes zonas de la Provincia (considerando el conjunto de las ofertas de formación de docentes del Nivel Superior y la zona de influencia de cada IFD).
 - Las instituciones pueden abarcar dos o de tres funciones de la formación docente continua
 - Se recomienda la inclusión de instituciones que hayan participado previamente en otros programas nacionales del Ministerio (PTFD, Polos de desarrollo, CAIES, entre otros).
- (Res. 223, 2003, p. 14)

Bajo estos criterios fueron seleccionados 203 instituciones para participar del programa. Este estipuló diferentes acciones por cada una de sus líneas, en el caso de la curricular se buscaba trabajar sobre dos ejes la alfabetización inicial y los cambios en el mundo contemporáneo. En cuanto a lo institucional se alentaba a la creación de Centros de recursos pedagógicos, creación de proyectos de investigación entre instituciones de educación superior y el intercambio entre docentes a través de la escritura y lectura de experiencias pedagógicas. Por último, en relación a la línea de los sujetos se realiza una división entre docentes y estudiantes, en cuanto a los primeros se propone instancias de formación a través de posgrados, seminarios y pasantías. En

cuanto a los segundos se estipula la creación de becas, tutorías, viajes de intercambio y el fomento de la participación en proyectos con instituciones escolares y más allá de la escuela.

Este programa y todas las acciones propuestas para desarrollarlo centraron su atención en las instituciones y los sujetos que la conforman, procurando el fortalecimiento de las instituciones de formación inicial docente en su interior a través de los acuerdos y vínculos contruidos mediante el Ministerio Nacional (Porta y Aguirre, 2020).

Políticas de formación docente actuales¹¹

Con el cambio de gobierno en el 2003 se retoman cuestionamientos históricamente dirigidos hacia las políticas sobre la formación docente y que se profundizaron por las medidas llevadas a cabo durante los 90, que habían tenido como consecuencia la profundización de la desigualdad social y la fragmentación del sistema educativo (Alliaud y Feeney, 2014).

Como primera medida para re pensar las decisiones a tomar, se solicitó la confección de un diagnóstico realizado por equipo convocados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y sistematizada en la Resolución N°251/05 y una investigación desarrollada por un equipo dirigido por Cristina Davini, que dio como resultado un informe publicado en el año 2005 (Morelli e Iturbe, 2018).

Este último se denominó “Estudio de la calidad y cantidad de la oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina”, esta tuvo el objetivo principal de realizar un mapeo de la denominada educación superior no-universitaria en el país y constó de seis capítulos. El primero: *Organización y dinámica del estudio*, presenta cómo se ha llevado a cabo la investigación desde un abordaje mixto, en donde se ha analizado documentación aportada por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, planes de estudio y

¹¹ Al momento de la entrega de este trabajo se presentaron bajo la Resolución N°476/24, Los “Lineamientos curriculares Nacionales para la formación inicial docente” que entrarán en vigencia en el 2025.

normativas vigentes, y se han realizado entrevistas a directores de la educación superior de las diferentes jurisdicciones y a directores institucionales de Institutos de formación docente. En los subsiguientes capítulos se presenta la sistematización de este trabajo de campo, en el capítulo dos *Los estudiantes como grupo social: caracterización y visión institucional de la demanda*, en este se hace foco en las características sociales y educativas, así como los mecanismos para el acceso y la permanencia en la institución. En el capítulo tres *La oferta educativa del NSNU: tendencias, cambios y reglas del desarrollo*, en este se concluye que la mayoría de la matrícula de las instituciones se encuentra en el profesorado de nivel inicial y de EGB 1y 2, y que en los últimos años ha crecido la oferta de instituciones en el sector privado. En el capítulo cuatro *La dimensión política y la regulación del subsistema del NSNU* se abarca la variabilidad y fragmentación en las políticas de gobierno y formas de regulación de las instituciones del subsistema, y en algunos casos la falta de estas. El capítulo cinco *El curriculum de formación docente: exploración de tendencias*, se analiza un muestreo de los últimos planes de estudio explorando su estructura interna y las tendencias que en esta subyacen, teniendo en cuenta la mirada sobre estos de los actores de la gestión entrevistados, se infiere la existencia de una heterogeneidad de planes, pero desde un mismo enfoque. Por último el capítulo seis *La dimensión de la gestión del nivel: subsistema e institutos* el cual se centra en la gestión cotidiana de los establecimientos, teniendo la diversidad de equipos técnicos que los conforman, la coordinación de los mismos, los modelos institucionales, su dinámica, los recursos disponibles, los discursos de secundarización aún vigentes, la designación docente mediante concursos, el escaso lugar que ocupan las tareas de investigación y capacitación de las trabajadoras de la educación en cada provincia y la relación incipiente con las instituciones universitarias y el Ministerio de Educación en general. En sus

conclusiones finaliza explicitando las principales problemáticas para el desarrollo de la educación superior en los institutos terciarios:

- El incipiente o nulo desarrollo de políticas del Nivel, y su expresión en importantes vacíos de normativa para la integración y despegue del Subsistema y la planificación de su desarrollo;
- Las debilidades en la Gestión del Nivel, lo que se expresa no sólo en términos materiales y técnicos sino también en la distancia existente entre las aspiraciones y las realidades contextuales e institucionales con las que operan;
- La alta diversificación y diferenciación institucional, expresado en las distintas formas de organización, culturas y funcionamiento de los Institutos, en su localización geográfica y en las condiciones de organización del trabajo docente. (Davini, 2005, p. 167)

En consonancia con este informe se publica la Resolución N° 251/05 mediante la cual, bajo la creación de una Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua¹² que tuvo como objetivo presentar lineamientos pertinentes para la constitución de un organismo nacional de trazado federal, se establece:

ARTICULO 1°.- Encomendar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología la creación de un organismo nacional desconcentrado, cuya función primaria será la de planificar, desarrollar e impulsar las políticas para el Sistema de Educación Superior de Formación Docente Inicial y Continua (p. 2).

¹² La comisión fue coordinada del Lic. Juan Carlos Tedesco; la Lic. Alejandra Birgin (Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente); un equipo de especialistas conformado por la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. María Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen; representantes de la Secretaría de Políticas Universitarias; y la participación voluntaria de los Ministros de Educación.

Esta resolución es acompañada de un informe de la comisión mencionada, que sistematiza lo debatido por sus miembros luego de: realizar reuniones con diferentes sectores referentes en la educación del país, como la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y el Consejo Superior de Educación Católica, así como una consulta nacional desarrollada en institutos de formación docente y universidades; también una consulta general a toda la comunidad educativa a través de la página web educ.ar. Estas estuvieron centradas en temáticas como: la conformación del sistema de formación inicial y continua de profesores, la organización institucional del mismo, y el curriculum de cada región.

Este informe caracteriza a la formación inicial y continua como un proceso articulado, que, cobrando carácter nacional en un contexto de trasformaciones sociales y culturales, busca la profesionalización docente. Producto de su posicionamiento y de las consultas realizadas, en sus conclusiones presenta y desarrollan ocho problemáticas que atraviesa la educación superior:

- I. Fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones
- II. Debilidad de regulación e importantes vacíos de normativa
- III. Escaso desarrollo de la planificación y de sistemas de información para la toma de decisiones
- IV. Necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente
- V. Fragmentación operativa entre las instituciones de formación, las escuelas y los programas de desarrollo local
- VI. Necesidad de fortalecimiento de las estructuras de gestión del área
- VII. Necesidad de análisis y desarrollo pedagógico del currículum de la formación docente

VIII. Nivel de inversión y financiamiento del sub-sistema de formación docente (Res. N° 251, 2005, p.2)

Frente a estas se propone la creación de un organismo desconcentrado que tenga la función de pensar, desarrollar y evaluar políticas relacionados con este nivel del sistema educativo, recomendando que este forme parte del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. En este mismo informe se estipulan las tareas a desarrollar, por parte del mismo, como: la ampliación de los vínculos entre las instituciones de educación superior terciaria, donde se lleva a cabo, con las universidades y las escuelas de diferentes niveles; el desarrollo de programas de formación continua; el fortalecimiento de tareas de investigación; el análisis y establecimiento de un marco normativo tanto para la formación inicial como continua; la producción de políticas curriculares; la cooperación internacional; y el monitoreo de las actividades propuestas.

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) la cual define en su artículo 2 a la educación como un derecho social y bien público que el Estado debe garantizar. En este sentido este retorna a ejercer el control sobre la formación de los sujetos y en particular sobre la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014). En su capítulo V establece las garantías para el desarrollo de la Educación superior, dentro de esta conceptualización quedarán sujetas las universidades y los institutos de educación superior. Entendiendo que los institutos de formación docente dejan de ser definidos como no-universitarios (Feldfeber, 2020), para pasar a ser comprendidos en la categoría de educación superior. A su vez se establece que ambas instituciones serán regidas por la Ley de Educación superior (24.521).

A partir de esta LEN (N° 26.206) se decide crear este organismo que será denominado como Instituto Nacional de Formación Docente, y tendrá la responsabilidad de:

- a) Planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
- b) Impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación docente y los otros niveles del sistema educativo.
- c) Aplicar las regulaciones que rigen el sistema de formación docente en cuanto a evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, en todo lo que no resulten de aplicación las disposiciones específicas referidas al nivel universitario de la Ley N° 24.521.
- d) Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua.
- e) Coordinar las acciones de seguimiento y evaluación del desarrollo de las políticas de formación docente inicial y continua.
- f) Desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente inicial y continua y para las carreras de áreas socio humanísticas y artísticas.
- g) Instrumentar un fondo de incentivo para el desarrollo y el fortalecimiento del sistema formador de docentes.
- h) Impulsar y desarrollar acciones de investigación y un laboratorio de la formación.
- i) Impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucional e internacional. (p. 16)

Así en el año 2007 se crea y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), el cual según diferentes autoras será una instancia para la jerarquización e integración de la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Por medio de esta política se busca romper con la fragmentación de este sistema y se proyecta la nacionalización de ciertos aspectos que lo constituyen (Terigi, 2016). Según Birgin (2016) esta

institución restituye el lugar de lo pedagógico y pone en agenda diferentes temáticas como género y diversidad, pedagogía de la memoria, Derechos Humanos, entre otros. Así mismo se busca la reivindicación de autoras y autores como: Saúl Taborda, Paulo Freire, Simón Rodríguez, dando un lugar central a las pedagogías latinoamericanas y su nexos con las prácticas educativas actuales. Este entramado permitió, a través de las diferentes líneas de trabajo, la apertura a la reflexión en un sentido político, ético y pedagógico de la formación docente proyectando cambios tanto en lo institucional como en lo curricular (Piovani, 2018).

En consonancia con lo estipulado por la LEN (26.206) que en su capítulo sobre la formación docente explicita que

ARTÍCULO 74.- El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán:

- a) Las políticas y los planes de formación docente inicial.
- b) Los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares.
- c) Las acciones que garanticen el derecho a la formación continua a todos/as los/as docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación. (p. 16)

El INFoD a través de la Resolución 24/07 aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto los apartados que la regulaban durante los 90 (A3, A4, A11 Y A14). Los diseños curriculares forman parte de uno de los mecanismos de control del Estado sobre la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014), siendo una de las estrategias para garantizar la coherencia y la integralidad del sistema formador (Molinari y Cappellacci, 2021). En la búsqueda de superar uno de los puntos expuestos en los

diagnósticos presentados en 2005, la fragmentación, se presentan estos lineamientos que pretenden introducir una nueva lógica centrada en la conformación de un sistema de formación docente a nivel nacional. En este sentido se propone que las diferentes provincias sostengan como marco de sus nuevos diseños curriculares a este, proponiéndose una titulación con validez en todo el territorio argentino para ejercer la profesión docente en ocho modalidades¹³. Este marco curricular no sólo expone propuestas vinculadas al diseño y desarrollo del currículum sino también a su evaluación.

Este texto, presentado en 2007 busca garantizar el derecho a la educación, establece a la formación docente como una oportunidad para conformar un proyecto de vida. Desde esta perspectiva piensa a las estudiantes como sujetos de derechos confiando en su posibilidad de aprendizaje (Pineau, 2008), y define que “la formación inicial tiene una importancia sustantiva, generando las bases para la intervención estratégica, en sus dimensiones política, socio-cultural y pedagógica, en las escuelas y en la enseñanza en las aulas” (p. 13).

Desde esta conceptualización se proponen tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinaria, 2017). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.

Se proponen una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas distribuida en cuatro años. Recomendándose un porcentaje entre el 25-35 % para el campo de la formación general, en dónde se pretende que los/as estudiantes construyan los fundamentos de la profesión.

¹³ Educación técnico profesional. Educación artística. Educación especial. Educación permanente de jóvenes y adultos. Educación rural. Educación intercultural bilingüe. Educación domiciliaria y hospitalaria. Educación en contextos de encierro.

Entre un 50-60% destinado al campo de la formación disciplinar, buscando revalorizar y apropiarse de los contenidos particulares de la enseñanza, centrados en disciplinas específicas, didácticas y los sujetos del aprendizaje. El campo de la práctica entre un 15-25%, siendo este el eje vertebrador que configura la carrera y tiene como objetivo el acercamiento progresivo a una diversidad de espacios educativos en dónde podrán vivenciar experiencias desde la praxis pedagógica para la intervención profesional a través de proyectos que vinculen los institutos de formación docente con las instituciones escolares. Y por último una novedad que es la inclusión de un porcentaje para espacios de definición curricular.

A su vez se propone la forma de organización de las unidades curriculares propuestas para cada campo, proponiendo estructurarlas en materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, práctica docente y módulos. Esta diversidad de dispositivos organiza la experiencia de formación y busca generar aprendizajes significativos (Anijovich y Mora, 2009) teniendo como horizonte la construcción de bases sólidas para asumir la tarea docente como una profesional de la enseñanza. Si bien se proponen esta estructura en la organización de los campos se hace hincapié en la definición del diseño curricular como un marco de organización flexible. Reconociendo la diferenciación entre el curriculum prescripto y el curriculum en acción, se resalta la importancia no sólo del qué, sino del cómo y el para qué del proceso formativo.

El marco curricular no sólo se limita a las prescripciones para la construcción de diseños curriculares jurisdiccionales, sino también para su desarrollo y evaluación. En el primer caso reconoce el papel de la gestión de las instituciones, las estudiantes y docentes. Para estos últimos propone espacios de capacitación para la implementación, por parte de las profesoras de las nuevas propuestas formativas. En el segundo propone como meta principal de la evaluación la mejora de la calidad de enseñanza y la formación de las estudiantes. Para ello insta a crear, por

parte de la gestión y las jurisdicciones, espacios permanentes para la recolección de información para ser analizadas desde criterios comunes en vistas a ser para la futura implementación de cambios.

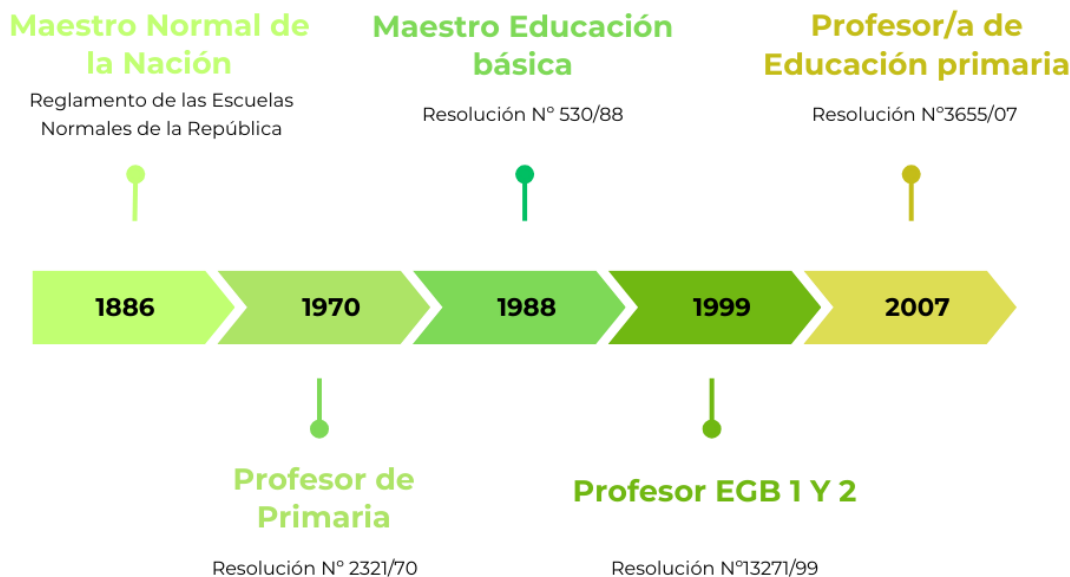
Las políticas en las que se comenzó a enmarcar la formación docente buscaron la jerarquización de las carreras de los profesorados (Molinari y Cappellacci, 2021) y la construcción de puntos comunes a nivel nacional (Terigi, 2016) para la educación común, así como para la de nivel superior.

Si bien en gran parte del territorio argentino la formación inicial docente para el Profesorado de Educación primaria se desarrolla en ISFDyT -con una cantidad total general en el país de 1528 instituciones (2018)-, existen algunas propuestas en universidades nacionales como en la UNIPE, en la Universidad Nacional del Sur, de La pampa, de San Luis, Patagonia Austral, de Cuyo, Comahue, de Villa Mercedes, Río cuarto y Ciudad de Buenos Aires. Esta última creada en el 2018 por el gobierno de dicha ciudad, buscaba en sus inicios concentrar la formación inicial docente a esta y reducir o cerrar los ISFD de la ciudad. Esta se presentaba como una solución “mágica” a las problemáticas que revestía la educación superior terciaria, en vez de fortalecer y repensar la formación existente (Birgin, 2019). Este pretendió ser el modelo para expandirse por ejemplo a la provincia de Buenos Aires y el resto de las provincias. Bajo crítica de docentes, estudiantes y académicas, que presentaban una diversidad de argumentos en contra del proyecto de la UniCABA, siendo uno de los principales que este fue construido sin tener en cuenta a la comunidad educativa y se presentó como un proyecto pedagógico desconociendo la formación inicial docente y sin un marco teórico que lo respalde (Brailovsky y Orce, 2018). Frente a la resistencia y lucha de la comunidad educativa en la actualidad coexisten las propuestas de educación superior para el Profesorado de Educación primaria.

Consideraciones finales del capítulo

A lo largo de la historia de la formación docente, en relación a sus planes de estudio y diseños curriculares, podemos entender cómo dos problemáticas han atravesado sus cambios y determinaciones, el reflexionar acerca de qué debe saber una docente para realizar su tarea y a través de qué medios y fundamentos es preciso formarlas (Diker y Terigi, 1997). Así las distintas propuestas político-pedagógicas presentadas que corresponden a los años 1887, 1970, 1988, 1999 y 2007, dan respuesta a estas problemáticas teniendo como marco los posicionamientos en cuanto a la educación en general en un contexto social, político y económico determinado. Presentándose en diferentes niveles educativos, dependiendo de la nación o provincia, con una duración de carrera particular en cada uno, y expresando diversas formas de entender el campo de la formación general, específica y de la práctica y las relaciones entre estos.

Figura 1 Línea de tiempo título asignado en la formación inicial docente en Argentina abordadas



Elaboración propia, 2024

Amparado en la Ley 1420 en año 1870, se crean las Escuelas Normales, tomando un modelo institucional extranjero. Las futuras docentes se formaban como tal en nivel secundario, recibiendo el título de Maestro Normal Nacional. El modelo propuesto en el plan de estudios a nivel nacional se posicionó desde un modelo deductivo-aplicacioncita, integrado por una multiplicidad de disciplinas y al finalizar una residencia en la escuela primaria anexa. La estrategia de unificación y homogeneización de la formación docente proponía un trayecto cerrado.

A partir de 1968 se reforma el sistema de formación docente y se decide finalizar con la carrera nacional de nivel medio de magisterio pasando a ser parte de la educación superior. Así se crean los Institutos de Formación Docente bajo la jurisdicción provincial, y quienes finalizaban su carrera recibían el título de Profesor de primaria (Res. N°2321/70). Esta transformación fue fundada en discursos, como el desarrollismo y la concepción tecnocrática de educación, y buscaba el pasaje de una maestra a una profesional. En relación al plan de estudios la carrera comienza a tener una duración de dos años y medio, al igual que en los primeros planes de estudio la residencia se encontraba al finalizar el curso.

Con la vuelta a la democracia, en 1988, se crea la nueva carrera reconocida bajo las siglas MEB que tendría una duración de cuatro años, dos cursados durante la escuela secundaria y los años restantes en los institutos de formación docente. Quiénes finalizaban la carrera se titulaban como Maestro educación básica (Res. 530/88). Esta carrera entendió a las docentes como parte de la misión social y política de la época, como las principales agentes de la reforma educativa democrática. A diferencia de las propuestas curriculares anteriores, las residencias se harían a través de un acercamiento a distintos espacios educativos.

Los noventa traen consigo una reforma general en el sistema educativo argentino y en particular la educación superior, esta definió sus bases desde la Ley de Transferencia de los servicios educativos (N°24.049), Ley Federal de Educación (N°24.195) y Ley de Educación Superior (N°24.521). Se produce un nuevo discurso sobre la educación que buscaba reproducir las líneas determinadas por agentes internacionales. En este contexto la formación docente es determinada por diversos documentos (Serie A N°03, A N°09; A N°11 y A N°14) que estipuló una carrera de tres años, otorgando el título de Profesor EGB 1 Y 2 (Res. 13271/99). En estos se entendió a las docentes como profesionales y como receptores de un diseño curricular creado. En relación a las prácticas se proponen en el diseño curricular a lo largo de los tres años, denominada como práctica docente.

Si bien no hubo un cambio curricular también rescatamos las políticas curriculares propuestas en los 2000, a través de la descripción del proyecto Polos de desarrollo y el Programa de Renovación pedagógica que tuvieron alcance nacional y se desarrollaron en diversos institutos de formación docente.

A partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006), se crea y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), una instancia que transforma la perspectiva anterior en relación a la educación general y la educación superior entendiéndola como un derecho. Se busca la jerarquización e integración nacional de la formación docente en el país, a través de la elaboración de los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, que estipulan una carrera de cuatro años y definen la titulación como Profesor/a educación primaria (Resolución 24/07). En consonancia con estos la Provincia de Buenos Aires, establece el Marco general de la política curricular y el Diseño curricular para el profesorado de

Educación primaria e inicial (Res. 3655/07), estableciendo una estructura curricular dividida en campos, siendo el campo de la práctica el eje transversal.

En los capítulos siguientes profundizaremos esta última etapa, con el fin de interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de las docentes partícipes.

CAPÍTULO 2: La formación inicial docente desde la investigación biográfico-narrativa

Cartografías desde la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo

En este capítulo se presenta una cartografía de las producciones argentinas del campo educativo que se abordaron desde el enfoque biográfico-narrativo. Se asume que este mapeo, como toda cartografía es una imagen provisoria de un momento determinado, y que constituye un imperfecto, conociendo la imposibilidad de que esto pueda realizarse de modo exhaustivo (Suárez y Dávila, 2018).

Los siguientes apartados presentan los trabajos realizados en el campo educativo desde la investigación biográfico-narrativa publicado en los últimos cinco años, durante el período 2019-2023. La selección de la muestra se realizó a través de la búsqueda en la base de datos de Google Académico. Esta revisión busca enumerar los temas investigados, para luego centrarse en el propio tema de investigación: la formación docente.

Si bien existen publicados artículos desde la investigación narrativa que se posicionan desde una diversidad de marcos metodológicos definidos como: indagación narrativa, investigación (auto) biográfica, investigación (auto) etnográfica, investigación basada en artes, documentación narrativa, investigación- acción-formación, investigación biográfico-narrativa, esta cartografía se centrará en esta última. Centrando la atención en este primer apartado en las que se han desarrollado específicamente desde la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo.

Los temas centrales de los trabajos hallados son: trayectorias estudiantiles (Arceo, Vázquez-Negrete y Díaz 2019; Boubée, Seoane, Rodríguez y Ciappina, 2019; Cotán Fernández, 2019; Díaz Izaguirre, Cruz Cruz, y Suárez Garay, 2019; Peñas, 2019; Ripamonti y Lizana, 2020;

Mosegui, 2020; Castillo Reyes, Rubio Rodríguez y Moscozo Hernández, 2020; Bernárdez-Gómez, 2021; Oñate y Cañas, 2021; Quezada-Carrasco, 2021; Hanson, 2022; Vain, 2022; Coringrato, Palacios y Ristol, 2023); inclusión educativa (Hernández y Santiz, 2019; Torrejón y Villalba, 2019; Rueda, 2022; Schewe, 2022; Piñeiro Ciappina, Cobeñas y Grimaldi, 2023); educación sexual integral (Bequio y Yedaide, 2023); formación docente (Torres, Méndez y García, 2019; Aberasturi-Apr aiz, Correa-Gorospe y Gutiérrez-Cabello, 2020; Alba, Morett, y Mesa, 2020; Aguirre y Porta, 2019, 2020, 2021; 2022; 2023; Marchetti y Aguirre, 2021; Marchetti y Bazán, 2021; Branda, 2021; da Silva y Sitja, 2021; Marchetti y Porta, 2022; Trueba y Reuter, 2022; Blanc, Pereyra y Marín, 2023; Mera 2023); identidad docente (Hernández, 2019; Zapata, Otalvaro, Carmona-Mesa y Aristizábal, 2019; Foronda Cataño, 2020; Murillo y Cardona, 2020; Sáez, 2021; De Laurentis, 2023); formación de postgrado (Aguirre, 2022, 2023; Aguirre y Porta, 2022; Trueba, 2022; Proasi y Galluzzi, 2023) docentes memorables (Porta, Bazán y Aguirre, 2019; Trueba, 2019; Flores y Porta, 2021, 2022; Crego, Ramallo y Porta, 2023); docentes nóveles (Beramendi y Cosentino, 2019; Pantoja-Criollo, 2020); trayectoria profesional docente (Victoria, 2020; Cruz Romero, 2021; Amar, 2021; Braun, 2021; Quintana y Aguirre, 2023; Calvete, Branda y Sempé, 2023; Southwell, 2023); profesión académica (Porta, Foutel, y Aguirre, 2019, 2023; Aguirre, 2020; Medina y Sandoval, 2023).

Durante este período la producción de investigaciones en el campo educativo desde la investigación biográfico-narrativa estuvo desarrollada en países como Brasil, Chile, España, México, Colombia. En el siguiente cuadro no centraremos específicamente en la producción argentina:

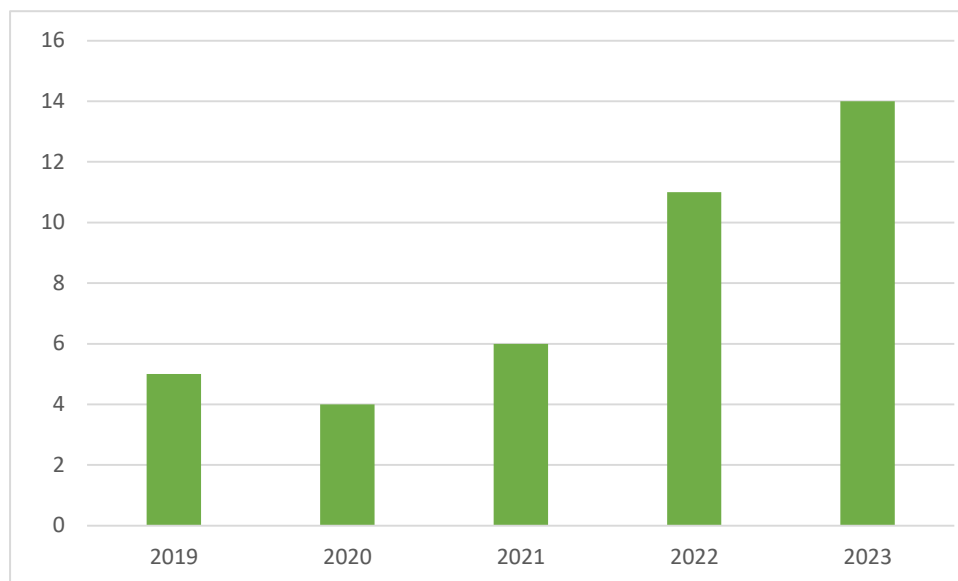
Cuadro 5 Producciones argentinas del campo educativo desde el enfoque biográfico-narrativo 2019-2023

Tema	Total publicaciones	Universidad
Formación docente	12	Universidad Nacional de Mar del Plata; Universidad Nacional de Córdoba
Trayectorias estudiantiles	6	Universidad Nacional de Cuyo; Instituto de Educación Superior Docente y Técnica 9-001; Universidad Nacional del Sur; Universidad Nacional del Litoral; Universidad de La Plata; Universidad Nacional de Mar del Plata
Formación de postgrado	5	Universidad Nacional de Mar del Plata
Docentes memorables	5	Universidad Nacional de Mar del Plata
Trayectoria profesional docente	4	Universidad Nacional de Mar del Plata; Universidad Nacional del Sur
Profesión académica	4	Universidad Nacional de Mar del Plata
Inclusión educativa	2	Universidad Nacional de Misiones; Universidad Nacional de La Plata
Identidad docente	1	Universidad Nacional de Mar del Plata
Educación sexual integral	1	Universidad Nacional de Mar del Plata

(Elaboración propia, 2024)

En este cuadro podemos observar que los artículos escritos durante el período analizado en su mayoría se elaboran desde la temática formación docente. Las instituciones de referencia son instituciones de educación superior, tanto universitaria como terciaria, aunque en esta última se registran sólo una. Estos establecimientos se encuentran en diferentes ciudades del país como Córdoba, Misiones, Bahía Blanca, Mendoza, La Plata, Santa Fe y Mar del Plata, existe una gran cantidad de artículos provenientes de esta última ciudad. En cuanto a los años de publicación de estos artículos desde la investigación biográfico-narrativa, lo presentamos en el siguiente gráfico:

Gráfico 1 Producciones argentinas del campo educativo desde el enfoque biográfico-narrativo según año de publicación



(Elaboración propia, 2024)

A partir de este gráfico podemos observar que se ha presentado un aumento creciente de las producciones que se posicionan desde este enfoque, en el intervalo de tiempo seleccionado para la muestra. La aproximación a estas producciones permite retomar lo pronunciado por Suarez (2014): “el campo biográfico-narrativo en educación en nuestro país se ha mostrado como un suelo fértil para el pensamiento y la acción pedagógicos” (p.764), siendo un desafío continuar ampliándolo y profundizándolo.

Aportes desde la investigación biográfico-narrativa para pensar la formación de profesoras

Uno de los temas sobre los que más se ha escrito es la formación docente, centrada en la idea de que la formación es un proceso complejo que no se limita a las prácticas de enseñanza llevadas en las instituciones creadas para la formación inicial y continua, Branda (2021) presenta en su investigación las enseñanzas implícitas de profesores que dejan huella en la práctica de las docentes en formación. Desde esta misma idea sobre la formación Aberasturi-Apraiz, Correa-

Gorospe, y Gutiérrez-Cabello (2020), posicionadas desde la teoría postcualitativa, se preguntan sobre cómo aprende las docentes del profesorado de educación infantil como primaria, y buscan visibilizar la diversidad de espacios en donde estas construyen sus conocimientos. Parten de criticar la división profunda entre la comunidad científica definida como productora de conocimiento, y la comunidad docente como transmisora del mismo. Y a partir de ello observan y escuchan particularmente lo biográfico en las experiencias de aprendizaje, como estructurante de sus prácticas, para re-conocerlas y co-construir interpretaciones sobre su formación.

Por otra parte, Blanc, Pereyra y Marín (2023) buscan indagar sobre el aprendizaje y la construcción de conocimientos del ser docente en la formación inicial de los Profesorados de Inglés y Geografía centradas en la experiencia de prácticas de enseñanza que realizan las estudiantes en dichas carreras, específicamente en el contexto específico del Aislamiento Social y Preventivo y obligatorio establecido en Argentina. Desde este mismo país centrado en la ciudad de Ensenada el trabajo publicado con autoría de Trueba y Reuter (2022) hace foco en la formación de docentes que trabajan en Escuelas Técnicas en este territorio, remarcando las particularidades de su trayectoria formativa entrelazando el pasado, el presente y el futuro. Y Mera (2023) en su publicación centra su atención en la formación de profesores en Historia, en las experiencias vividas y la construcción de conocimientos desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Entendiendo a las narrativas como dispositivo de formación (Davini, 2015), la investigación de Alba, Morett, y Mesa (2020) describe una de las propuestas innovadoras llevadas a cabo en los profesorado de universidades españolas, para ello analizan desde la mirada de los profesores el uso de narrativas como estrategia de construcción de conocimiento en los procesos de formación de docentes, apostando a una pedagogía narrativa (Contreras, 2016).

Por otro lado, da Silva y Sitja (2021) tienen el objetivo de comprender los sentidos existenciales de los sujetos en la formación docente, en este texto en particular revelan experiencias de tiempo de las profesoras. El artículo de Torrejón y Villalba (2019) se aborda la experiencia de una estudiante de la formación inicial docente del Grado de educación primaria en una universidad española, este centra su atención en el abordaje de la formación de género desde la propuesta curricular y los contenidos, así como las prácticas cotidianas que se desarrollan.

Distintos trabajos abordan la formación docente centrados en el análisis de políticas educativas a nivel nacional, Aguirre y Porta (2019; 2020, 2021; 2022, 2023) más específicamente el programa “Polos de Desarrollo” llevado a cabo en diferentes Instituto de formación docente de Argentina. En este mismo campo Marchetti es sus múltiples artículos acompañado por Aguirre, Porta y Bazán (2021, 2022), buscan reflexionar sobre las continuidades y rupturas del Plan Conectar Igualdad como política de inclusión digital en distintos niveles del sistema educativo, en este trabajo específicamente en el nivel superior. Si bien ambos abordan diferentes políticas educativas desarrolladas en el país, parten de posicionarse desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019, 2021; Aguirre, 2023) para el estudio de estas. Consideran que es indispensable recuperar la mirada de los actores que traducen las políticas públicas en los cotidianos de las instituciones educativas, recuperando los sentidos y significados que le dan a las mismas. Potenciando la interpretación de estas desde su complejidad, abarcando el nivel macro, meso y micro.

La mayoría de los trabajos seleccionaron como instrumento la entrevista biográfico-narrativa, justificando su elección en el interés sobre las voces de las participantes, medio para conocer los significados que estos construyen sobre el mundo educativo, entrelazando su biografía profesional y personal. Desde esta mirada la entrevista biográfico-narrativa fue

entendida como una entrevista en profundidad que busca reconstruir fenómenos sociales desde la perspectiva de las participantes (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Alejándose de la forma clásica de pregunta-respuesta, se estructura en relación a tópicos, desarrollados en el encuentro de por lo menos dos personas entrevistadora y entrevistada, y lo que sucede y les sucede en ese encuentro (Delory-Momberger, 2014).

Algunas de estos artículos en su construcción metodológica también llevaron a cabo grupo focales, lo hicieron como etapa siguiente de la entrevista, con el fin de profundizar lo trabajado con las participantes entrevistadas para complejizar la mirada de los aportes realizados. Se propone esta estrategia en búsqueda de encontrar consensos sobre la temática desarrollada (Flores, Álvarez y Porta, 2013). También el trabajo de Aberasturi-Apraiz, Correa-Gorospe, y Gutiérrez-Cabello (2020) utilizaron un instrumento innovador que fueron los talleres cartográficos, práctica que permite abordar los territorios sociales, subjetivos y geográficos a partir del uso de artefactos gráficos que promueven la reflexión y creación colectivas. Este instrumento se basa en la concepción de territorios dinámicos y en permanente transformación, entendiendo a este no solo como espacio geográfico, sino que también incluye el cuerpo. Es definido como un proceso de creación, desde el intercambio de conocimientos, que desafía los relatos dominantes y potencia la activación de relatos lúdicos, poniendo en evidencia aspectos invisibilizados (Iconoclasistas, 2013). Por su parte el artículo presentado por Blanc, Pereyra y Marín (2023) utilizó como fuente principal los diarios de reflexión del campo de la práctica de enseñanza, diarios confeccionados por las estudiantes de los profesorados ya citados.

El recorrido por esta diversidad obras permitió (re)conocer las últimas publicaciones que se han presentado, en formato de artículos de revista o tesis, accediendo a las reflexiones que se realizaron en el período 2019-2023 en el campo educativo desde un enfoque biográfico-narrativo

y en especial sobre la formación docente. Existe una multiplicidad de temas abordados y todos ellos resaltan la potencia de la investigación biográfico-narrativa como medio para comprender la experiencia humana partiendo de los relatos individuales (escritos, orales y visuales), sin dejar de lado las dimensiones espaciales, temporales y de sociabilidad del sujeto. En estos trabajos se pone en juego el reconocimiento de la polifonía de voces existentes, dejando de lado los silencios producidos hasta el momento (Conelly y Clandinin, 2008; Suarez, 2011; Sanches Sampaio, 2020).

Acercarse mediante este trabajo a los antecedentes de esta metodología y a lo que en los últimos años se ha investigado desde esta en el campo educativo habilitó conocer una historia de la educación contrahegemónica (Suaréz, 2017), compuesta por una pluralidad de voces y una diversidad de prácticas pedagógicas. Lo que permite pensar a la investigación biográfico-narrativa en el campo educativo, como un espacio de construcción de un territorio para la producción de conocimiento desde y con las protagonistas de las experiencias pedagógicas en sus cotidianos, sin dejar de lado los valores políticos y humanos que se ponen en juego.

CAPÍTULO 3: El curriculum y el cambio cambio curricular

El curriculum desde sus múltiples aristas

La construcción del campo curricular desde una perspectiva histórica ha modificado su forma de definir y comprender al curriculum, sus niveles de producción y sus dimensiones (Terigi, 1999), acumulando una diversidad de significados a través del tiempo (Sacristán, 2013). El auge de este en el campo educativo cobró relevancia durante la modernidad cuando los sistemas educativos ampliaron su matrícula convirtiéndose en un fenómeno de masas (Goodson, 1988, Kemmis, 1988). Si bien la palabra proviene del latín y hace referencia a las carreras de carro, al camino (de Camilloni, 2001), en la actualidad este término es polisémico (Grinberg y Levy, 2009) debido a la multiplicidad de definiciones que le son asignadas dependiendo del posicionamiento político, pedagógico y didáctico desde donde se parta para hacerlo.

Según Sacristán (2023) el campo curricular surge desde la cultura anglosajona con el fin de estructurar la escolaridad y la enseñanza que allí se impartía. Enmarcado en teorías eficientistas, el trabajo de Bobbit a principios de siglo XX “se puede considerar como la pionera en el origen de la especialidad, y a la vez supuso el origen de un tratamiento sistemático para la elaboración del curriculum” (Contreras, 1990, p. 191). Específicamente en Argentina este campo se establece durante la década de los setenta, momento en el que se comienza a conceptualizar desde este, dejando atrás el uso limitado del “plan de estudios” para complejizar la mirada sobre los proyectos de formación, y comenzar a producir un corpus teórico particular sobre ello (de Camilloni, 2001).

En la actualidad, este podría definirse como una construcción cultural, social, histórica y política (Contreras, 1990; Grundy, 1994; de Alba, 1995; Goodson 1995; Feldman, 1994; Grinberg y Levy, 2009). Es por ello que Ángulo Rasco (1994) lo definirán como un concepto

controvertido, donde distintas definiciones situadas desde diferentes racionalidades, entran en un juego en la comprensión de la complejidad de la realidad educativa (Bolívar Botia, 2000). Y que a la vez buscan respuestas diferentes para construir un proyecto educativo, que supone una mirada más profunda sobre la humanidad y el mundo (Grundy, 1994). Entendiendo que el currículum representa opciones no neutrales, por lo que no sólo es un espacio de luchas pedagógicas, sino que en este se dejan entrever otras luchas más amplias (Apple, 1986). En esto se ancla la idea que establece que el campo curricular es un campo complejo,

Toda concepción de currículum conlleva un significado político, que concierne a cuestiones relativas a quién deba tomar las decisiones y cuál deba ser el papel de los diferentes agentes implicados. De este modo, las diferencias entre las definiciones del currículum provienen de valores, prioridades y opciones distintas (...) Es mejor aceptar dicha complejidad y pluralidad conceptual, pues de ese modo se ponen de manifiesto las diversas dimensiones o caras que constituyen la educación. (Bolívar Botia, 2000, p. 28)

En esta complejidad es que no se puede reducir el campo curricular al currículum prescripto, ya que como afirma Contreras (2011) esto deja invisibiliza otras aristas del mismo, dejando de lado una variedad de experiencias, sentidos y significados que entran en juego en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Ya que como explicita Terigi (1999) el currículum y la enseñanza no se limitan al documento escrito, y en muchas ocasiones estos distan mucho:

el currículo ya no es algo que se pueda definir simplemente por lo que está escrito en un papel, sino que tiene que ver con lo que algunos han denominado el “currículo en acción”; el currículo que se lleva efectivamente a la práctica. (Camillioni, 2001, p.24)

Entre la norma, el proyecto político educativo y la concreción del mismo en propuestas de enseñanza, entre el deber ser y el ser educativo (Amantea, et.al 2004) que oscila en las

instituciones y las aulas, y se traduce en las intervenciones pedagógicas de las profesoras. Díaz Barriga (2010) expresa la dificultad de ajustar la ruptura entre el currículum prescripto y el que se desarrolla en la acción. Haciendo referencia a ello autoras enuncian que el primero funciona como un marco para la actividad educativa (Amantea, et.al 2004; Cols, 2008) regulando el trabajo docente y cómo se concretizan en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que interpela a su vez a los(as) estudiantes. Torres (1996) expresa que se puede hacer una división simbólica entre el currículum en mayúscula y otro en minúscula, mientras el primero propone serán las docentes quienes dispongan en el segundo. Por otro lado, Camillioni (2001) definen que el documento escrito se realiza para llevar a la práctica. En esta relación de ida y vuelta entre las aristas curriculares se aventuran fundamentos, intenciones, contenidos, procesos, referencias, metodologías, formas de evaluación, tiempos y espacios; propuestos, defendidos y disputados por diversos grupos y actores sociales, tanto en el nivel macro como micro.

Entonces el currículum como una construcción cultural, social, histórica y política, está ligado a diferentes intereses y necesidades de la sociedad, en el marco de un contexto histórico, económico, político y cultural determinado. Estos diferentes intereses, muchas veces contradictorios, entran en pugna tanto en la construcción como en el desarrollo del currículum, lo que genera procesos de negociación, imposición y resistencia entre las partes (de Alba, 1995). Para Alicia de Alba (1995) el currículum es una propuesta político-educativa, determinada y estructurada por diversos sujetos en un contexto social particular, que se construye en diferentes niveles. Es decir que el currículum no son prácticas abstractas, sino que son protagonizadas por diversos actores curriculares. Estos se relacionan en distintos espacios y tiempos construyendo relaciones de poder basadas en mecanismos de lucha que dejan entrever acuerdos y desacuerdos, contradicciones, discordia, pactos, fisuras, entre otras (Suárez, 1995; Cols, 2008). En esta

subyacen posicionamientos teóricos y prácticos particulares. “Siendo el curriculum constructor y portador de significados y, por tanto, territorio en conflicto entre racionalidades divergentes” (Martínez Bonafé, 2022, p. 133).

Las racionalidades curriculares son propuestas por Grundy (1994), el cual parte de la teoría de los intereses cognitivos de Habermas para dar sentido a las prácticas curriculares haciendo hincapié en los intereses humanos que influyen en la manera de construir el conocimiento. La autora plantea que el interés puede ser entendido como el placer relacionado con objetivos o acciones determinadas. Aquellas que nos darían un placer más puro se experimentarían a través de la razón, haciendo referencia a tres intereses: el técnico, el práctico y el crítico.

Desde el interés técnico, basado en las ciencias empírico-analíticas, se define al curriculum como un producto, se lo toma como un instrumento capaz de mejorar la eficiencia de los sistemas educativos, con el objetivo de mantener la supervivencia humana y fomentar la homogeneización social. Sus principales exponentes son Tyler (1949) y Taba (1962). Tyler formula una pedagogía por objetivos (Sacristán, 1982), argumentando que los objetivos establecidos deben provenir del alumno, la sociedad y los distintos especialistas de la materia. Los mismos deben responder al fin principal de la escuela que es transmitir valores básicos relevantes para la sociedad industrializada. Para ello recurre a tomar en cuenta varias fuentes, ya que una sola no sería capaz de brindarnos toda la información necesaria. Para poder llevar a cabo la diagramación de un curriculum es preciso responder primero a cuatro preguntas esenciales, y sus respuestas variarían de acuerdo al nivel o asignatura que nos estemos refiriendo. En la introducción de su libro “Principios básicos del curriculum” afirma:

La exposición empieza por formular cuatro preguntas fundamentales que es preciso contestar antes de elaborar cualquier currículo y sistema de enseñanza.

- 1.¿ ¿Qué fines desea alcanzar la escuela?
2. De todas la experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?
3. ¿Cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?
4. ¿Cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos? (Tyler, 1949, p.7)

La respuesta a estas darán como resultado un curriculum basado en objetivos parciales que deben ser observables, y cuya suma dará como resultado el objetivo final. Estos serán una síntesis de todos los objetivos seleccionados, que han sido tamizados a través de dos filtros: uno filosófico (basado en la teoría eficientista) y otro psicológico (basado en la teoría conductista). De ello resultan actividades y materiales pertinentes para llevarlos a cabo y los resultados de aprendizaje prefijados. Los cuales se observarán a través del control evaluativo de los mismos. Todo ello se verá reflejadas en el diseño curricular, entendiendo que este será aplicado y reproducido en la práctica educativa.

Desde esta misma línea Taba (1962) plantea el problema a partir del análisis de los componentes referenciales, como la continuidad, el alcance y la integración, los cuales servirían de base para la elaboración de un programa. Sostiene que los objetivos deben partir del diagnóstico de las necesidades tanto de la cultura como de la sociedad, esto servirá de guía tanto para establecer los objetivos, como las actividades, y los contenidos. Desde la teoría de la elaboración del curriculum, sostiene que este debe organizar los elementos del mismo en siete pasos que buscan diagnosticar las necesidades y formular objetivos concretos, seleccionar y

organizar el contenido, seleccionar y organizar actividades de aprendizaje, y por último determinar qué y cómo se evalúan estos.

Esta teoría basada en el interés técnico que entendía al curriculum como un producto y centraba el mismo en sus objetivos, contenidos y actividades tuvo un fuerte impacto en los sistemas educativos en general y específicamente en la formación docente (Imberón Muñoz, 2013).

Desde el interés práctico, basado en ciencias empíricas-hermenéutica, el curriculum es definido como asunto práctico. Se sostiene proyectos curriculares basados en la idea de un enfoque interpretativo donde docentes y estudiantes interactúan dando sentido y significado al mundo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sus principales exponentes son Schwab (1969) y Stenhouse (1975). El primero explicita que el campo del curriculum necesita nuevos principios, alejados de los objetivos teóricos hasta el momento planteados. Por ello plantea la necesidad de un estudio empírico sobre las problemáticas constituidas producto del fracaso producido por una mirada basada en postulados universales, generales, abstractos desde una concepción única de cultura. En contraposición a esta propone centrarse en la práctica para desde ella identificar las dificultades existentes y generar, de forma provisoria, alternativas pensando y desarrollando soluciones nuevas y variadas a los problemas particulares encontrados. Esto requerirá de, según el autor, un compromiso con el método deliberativo, que considere tanto los medios como los fines, los cuales se determinan mutuamente.

Stenhouse (1975) sostiene que el curriculum es un instrumento inmediato con el que se puede modificar y transformar la enseñanza, este debe estar ligado a la investigación que la docente hace sobre su práctica,

La experiencia en el campo del curriculum nos indica que las variables de contexto en la escuela y su ambiente son tan importantes que las recomendaciones generales carecen de fundamento. Cada escuela tendrá que valorar sus propios problemas y hacer evolucionar su propia normativa (Stenhouse, 1975, p.130)

No es posible el desarrollo del curriculum sin las decisiones de la profesora, esta debe ser libre y autónoma, para comprender las interacciones entre los sujetos, siendo esta una fuente para disponer acciones en ambientes concretos, para la producción del conocimiento y la experiencia de aprendizaje. El contenido del curriculum es producto del buen juicio asentado en el propósito educativo que se puede resumir en la interpretación y comprensión de la práctica y su crítica.

Desde el interés emancipador, basado en la ciencia social crítica, el curriculum es entendido como praxis. Si bien existe una multiplicidad de autoras que lo definen, en este capítulo retomaremos las ideas propuestas por Apple (1986) y De Alba (1995). El primer autor busca desimbrincar las relaciones de poder que se entretajan en la construcción del contenido, buscando desnaturalizar las formas del curriculum en las instituciones educativas. Para ello parte de la idea de que estas contribuyen a la reproducción del orden social, y que los elementos de la situación educativa que la componen no son neutrales. Preguntas sobre quién y cómo selecciona, organiza, enseña el conocimiento en la escuela, y cómo ello está relacionado directamente a los grupos de poder social y económicamente más poderosos, recorren sus reflexiones.

Aunque exista el peligro de reducir todo el conocimiento escolar a conocimiento ideológico, y esto sería una afirmación analíticamente absurda (¿hay alguna más ideológica?), queda todavía mucho que hacer con respecto a la cuestión de cuáles son los grupos específicos que controlan la selección del currículo en la escuela ¿De quién es el capital cultural, tanto explícito como tácito, situado «dentro» del currículo escolar? ¿De

quién es la visión de la realidad económica, racial y sexual, de quién los principios de la realidad económica, de quién los principios de la justicia social, encerrados en el contenido de la enseñanza? (Apple, 1986, p. 204)

Ahora bien, el mismo plantea ir más allá del análisis sobre la reproducción social y el carácter ideológico del conocimiento situado en las instituciones escolares para fomentar la lucha, por parte de las trabajadoras, por los derechos democráticos. Propone la creación de espacios educativos más justos en donde el curriculum, que tiene la función de lograr el acceso a la cultura y conocimientos, se base en la deliberación y negociación. Donde toda la comunidad educativa esté involucrada para la generación de propuestas curriculares plurales, colectivas y contrahegemónicas. Para ello las profesoras comprometidas con sus propuestas didácticas y pedagógicas críticas y situadas, buscan otorgándoles a las estudiantes el libre acceso a la información y el fomento de proyectos de vida esperanzadores. Así puede entenderse al curriculum como productor de hegemonía, y por ello como objeto y producto de lucha. Desde esta concepción no sólo se hace foco en el diseño curricular prescripto sino también en su desarrollo, abordando el curriculum vivido, el oculto y nulo.

Desde el sur De Alba (1998), buscando abordar el curriculum desde su complijidad, lo define como:

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-

formales y procesuales-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. Estructura y devenir que conforman y expresan distintos niveles de significación. (p. 59)

Estos proyectos son sostenidos por sujetos sociales del curriculum que se diferencian según el momento del proceso del cual forme parte. Se pueden dividir en tres grupos, aquellos que participan de la determinación cultural como lo son el Estado, el mercado, órdenes religiosas, los partidos políticos y gremios. Un segundo que es el de la estructuración formado por académicos, equipos técnicos curriculares y de evaluación, consejos técnicos y universitarios. Y por último el del desarrollo curricular centrado en profesoras y estudiantes. Cada uno de estos grupos dándole sentidos y significados a cada uno de estos procesos, en constante diálogo, negociación y lucha para proponer su propia idea de proyecto educativo y de mundo, que se imprime en las instituciones y las aulas.

Si bien Grundy no menciona, también podríamos hacer referencia a las teorías post-críticas. Desde estas el curriculum es ante todo y fundamentalmente una invención social. Este y el conocimiento que a través de él se expresa, están estrechamente relacionado con la producción de identidades culturales y sociales, porque es aquello también que de él se hace. Las relaciones de raza, etnia, género y sexualidad son fundamentales en la definición de los mecanismos que priman a la hora de determinar y justificar lo que se enseña. El saber y el poder son mutuamente dependientes, ya que no existe saber que no sea una expresión de poder; así como no existe poder que no se valga de saber. En este sentido Da Silva (1999) explicita que:

El currículo es lugar, espacio, territorio. El currículo es relación de poder. El currículo es trayectoria, viaje, recorrido. El currículo es autobiografía, nuestra vida, curriculum vitae:

en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad. (p. 36)

Según este autor el curriculum produce, es producido y nos produce. El mismo tiene una fuerte impronta formativa, que cala en las identidades de los sujetos, entre saberes seleccionados que se enmarañan en relaciones de poder.

El curriculum es producto y objeto de lucha y las diversas racionalidades mencionadas, se ven proyectadas no sólo en la definición sobre el curriculum sino también en las políticas educativas, que por medio de los sujetos sociales son creadas y (re) creadas.

El curriculum como política educativa

Feeney y Feldman (2016) definen al curriculum como una política pública, que enmarca respuestas a problemáticas del campo educativo. Espinoza (2009) define a las políticas públicas retomando a Dunn (1994):

las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras. En cualquiera de las áreas mencionadas existen distintas posibilidades de acciones de política que se vinculan a iniciativas gubernamentales en curso o potencialmente implementables y que involucran conflictos entre los distintos actores de la comunidad. (Espinoza, 2009, p.3)

En este caso en particular nos interesa adentrarnos en las que se ocupan del área de la educación y específicamente del campo curricular. Retomando a Terigi (1999), que precisa que este último es una herramienta fundamental de las políticas educativas desarrolladas desde el Estado, podemos entender a las políticas curriculares como procesos de especificación. En donde

los sujetos curriculares y su actuación juegan un papel específico, entrelazando lo instituido y lo instituyente (Casimiro Lopes, 2015). Es decir que se ponen en la mesa diversas formas de construir y entender esa política pública oficializada desde un curriculum prescripto (Suarez, 1995). Y si bien a través de este se legitiman ciertos posicionamientos y definen qué y cómo enseñar (Gvirtz y Palamidessi, 1998), también se enlazan definiciones más amplias como la de educación y sus propósitos, el conocimiento, de los sujetos, la cultura y de proyecto de país y mundo. Linuesa (2012) considera que aquí se juegan decisiones culturales, morales, sociales e ideológicas. Según Casimiro Lopes (2015) estas decisiones entrar en conflicto y disputa debido a las diversas significaciones sobre cada una y a su vez en la multiplicidad de lecturas que se pueden hacer de ellas, este autor afirma que “El currículum político no es un Otro de la política, sino la expresión del constante proceso de traducción que suplementa la política” (p.51).

Una traducción que es reflexiva, situada y donde entran en juego procesos de (re) creación de parte de los actores sociales que leen, interpretan, sienten y hacen los textos curriculares; en el marco de un contexto social, político, económico, cultural, institucional determinado. Según Ball (2002)

Dadas las constricciones, las circunstancias y las condiciones prácticas, la traducción de la cruda y abstracta simplificación de los textos políticos en prácticas interactivas y sustentables implica pensamiento productivo, invención y adaptación. Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una reacción robótica. (p. 23)

Esta traducción se da en la práctica cotidiana por parte de los sujetos que habitan las instituciones educativas (Beech y Meo, 2015) que interpretan las políticas educativas, en este caso curriculares. Y conlleva la apropiación de las mismas entrelazados en procesos de negociación y acuerdos en una diversidad de situaciones y con diferentes recursos en juego. Ahora bien, el proceso de apropiación podrá ser entendido como una obstrucción o como una posibilidad, en el primer caso se buscará el control y en el segundo se generará instancias para promover la riqueza y el fortalecimiento de este proceso de forma colectiva (Terigi, 1999).

Esto siempre se dará en el marco de procesos de (re)contextualización de las políticas educativas. Para entender esto Ball (2012) explicita la existencia de dimensiones contextuales, proponiendo los contextos situados, los materiales, los externos y las culturas profesionales. En este sentido Morelli e Iturbe (2018) explicitan que:

Se valoran las operaciones de deslizamiento de sentido como intersticios que se presentan en los procesos de recontextualización. En tales intersticios se abren juegos hegemónicos y contra hegemónicos en los que se constituyen otras identidades políticas, que no pueden definirse a priori, y que disputan la lucha cultural por el curriculum. (p.51)

Las políticas curriculares se desarrollan en distintos niveles de definición y concreción, específicamente en un nivel global, nacional, jurídico e institucional. En cada uno de ellos se enlazan diversidad de traducciones, que conforman una trama particular en propuestas locales (Casimiro Lopes, 2008; Morelli y Iturbe, 2018), que dan lugar a proyectos situados en los microterritorios áulicos. Martínez Bonafé (2022) afirma que “Aunque las políticas públicas modifican formas e intensidades de la democracia, la cuestión para el currículum finalmente es la misma: ¿quién la piensa y desarrolla?” (p. 135)

Por ello es indispensable recuperar la mirada de los actores que traducen las políticas públicas en los cotidianos de las instituciones educativas, para rescatar los sentidos y significados que le dan a las mismas (Aguirre y Porta, 2020, 2021). Entendiendo que las políticas curriculares pueden ser comprendidas desde una epistemología del rostro humano (Aguirre y Porta, 2019).

Las profesoras como sujetos del cambio curricular

El cambio educativo puede ser entendido como un viaje (Fullan, 2002), es decir que no puede ser un proyecto determinado a priori, sino que es un proceso complejo, continuo, multidimensional y no lineal, en donde se entrelazan dimensiones históricas, contextuales y humanas (Escudero Muños, 2000). En este sentido Ángulo Rasco (1994) retoman a Popkewitz (1987) y distingue que:

el cambio, en esencia, supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad y la economía. (p.366)

Esta vinculación se da en un proceso que va en búsqueda de una transformación del objeto y los sujetos de la educación, que según Fullan (2002) pueden generarse entre el control extremo y el desorden desmedido. Dentro del sistema educativo se produce un conflicto específico entre la conservación de un sistema educativo tradicional y la intención de la innovación permanente.

El cambio es multidimensional, Eisner (1992) propone cinco dimensiones que son áreas proclives al cambio, siendo denominadas: intencional, pedagógica, estructural, evaluadora y curricular. En este caso nos centraremos en esta última. El cambio curricular según Camillioni (2001) puede hacer foco en las transformaciones en el diseño curricular prescripto, en las modificaciones en las prácticas de enseñanza, o en los dos procesos de forma conjunta.

Según Kemmis (1988) desde que el sistema educativo se ha ampliado, dando lugar a la educación de masas, se le ha otorgado al curriculum un lugar central suponiendo que a través de este y sus cambios, se modificarían la sociedad. En este sentido Brovelli (2008) explicita que desde la administración educativa se confía en la potencialidad de los cambios en el curriculum escrito para lograr de forma lineal las transformaciones educativas esperadas. Pero las autoras Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo (2018) entienden que este es un proceso que no puede limitarse a un tratamiento técnico llevado a cabo “desde arriba”, sino que debe definirse como complejo (Contreras, 1990; Beltrán Llavador, 1994; Camillioni, 2001; Fullan, 2002; Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2018), debido a que este se desarrolla en un contexto determinado y se ven afectados diversas instituciones y los sujetos involucrados, directa o indirectamente, en la búsqueda de un cambio sociocultural profundo (Camillioni, 2001; Collazo, 2014). Siendo este último el propósito principal de un cambio curricular, se parte de entender las razones que motorizan la transformación y las decisiones que se toman para llevar a cabo este proceso entre el diseño, el desarrollo y la evaluación.

Beltrán Llavador (1994) hace referencia a ello y expone que el cambio curricular está enmarcado en determinaciones curriculares mencionadas como epistemológicas, organizativas, laborales. Estas establecen una red flexible que dispone los posibles movimientos, que no están preestablecidos y tampoco son universales, sino que dependen de la implicancia de los sujetos que son parte de un contexto histórico, social, político y económico determinado.

La pregunta a propósito de por qué cambian los currícula apunta ya desde aquí la dirección de la respuesta: cambian en la medida en que cambia la composición de esa "red", cambian en la medida en que se van modificando las reglas que definen su composición, cambian cuando varían los principios y los procedimientos que rigen la

selección del conocimiento considerado como válido, las formas de su transmisión y los mecanismos y criterios para su valoración, tanto académica como social. (Beltrán Llavador, 1994, p.376)

Así el cambio curricular puede ser definido como un proceso en constante movimiento (Rodríguez, 2000), en donde de forma dinámica y fluida esta red se va tejiendo y destejiendo. Pero esos cambios no se llevan a cabo de forma armoniosa, sino que se juegan diferentes luchas de poder en la intrincada red. Es decir que supone resistencias de parte de los sujetos involucrados, en la búsqueda o no, de los cambios en el proyecto político pedagógico (Contreras, 1990; Beltrán Llavador, 1994). Porque, “pretender el cambio del curriculum tiene que ver con las modificaciones de una práctica social, y no de una sustitución en el estante del profesor de una manual por otro” (Contreras 1990, p. 229). Sino que se producen cambios socioculturales trascendentes, que llevan tiempo y no se limitan a cambios particulares o individuales, sino que modifican las estructuras, los roles, los saberes de la institución o las instituciones educativas intervinientes, generando cambios en la cultura escolar (Bolívar, 1996). Es por ello que se construyen en el marco de conflictos y acuerdos que determinan las decisiones que se toman. Estas decisiones, según Camillioni (2001), están íntimamente relacionadas con el carácter y el alcance del cambio que se quiere realizar.

Cualquier intento de cambio curricular, que no sea un cambio para un mayor ajuste social, entronca con, y requiere de una práctica de transformación del papel social de la enseñanza, y por tanto, de una transformación del papel y de la práctica social del curriculum, así como del profesor que los lleva a cabo. (Contreras, 1990, p. 231)

El cambio curricular puede así entenderse como un proceso que cambian los sujetos y que a su vez los cambian. Modificando las formas de hacer, ver y ser de la comunidad educativa,

que entran en tensión y se cuestionan permanentemente (Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2018).

Específicamente en Argentina, teniendo en cuenta que el cambio educativo y curricular reviste de una complejidad y está determinado por el contexto social, cultural, político y económico. En cada período histórico del país se desarrolló de forma particular según la estructura del sistema educativo y de las instituciones de formación docente (Cabrera Di Piramo y Cordero, 2016). Más allá que en cada época haya tenido sus características propias, Gvirtz y Palamidessi (1998) explican que en este territorio tradicionalmente se ha confiado en que un cambio curricular linealmente genera un cambio escolar.

Ahora como explicita Fullan (2002) en el sistema educativo y en específico el curriculum son los sujetos quienes realizan los cambios, ya que estos no se efectúan por sí solo. Es por ello que la centralidad para conocer y analizar los mismos se basa en cómo estos los llevan a cabo, tanto en el diseño curricular como en su desarrollo y su evaluación. Cada una de estas etapas no son neutrales, sino que se realizan desde una direccionalidad, posicionándose cada uno, individual o colectivamente. Y en cada una de ellas se determina quiénes participarán y qué responsabilidad tendrán en este proceso (Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2018). Esto sucede, tanto en los cambios que son propuestos de forma impuesta o voluntaria, siendo distinta la experiencia que se transita. Más allá de esto el autor, retomando a Marris (1975) afirma que todo cambio “implica pérdida, ansiedad y lucha” (Fullan, 2022, p.37), ya que se establece que siempre existen resistencias, por parte de la comunidad educativa implicada, en este proceso que establece nuevas formas epistemológicas, gnoseológicas, políticas, éticas, pedagógicas y didácticas.

El cambio curricular ha sido abordado de diversas aristas, Cabrera Di Piramo y Cordero (2016) explicitan que una de ellas es la que aborda el lugar de los sujetos curriculares en los cambios (De Alba, 1998), teniendo en cuenta las que intervienen en las etapas de diseño, desarrollo y evaluación. Considerando que la construcción de este proyecto político pedagógico es un proceso, Beltrán Llavador (1994) expone que tanto estudiantes como docentes se ven implicados en esto, ya que hacen el curriculum. Nos centraremos en el rol de la profesora en los cambios curriculares teniendo en cuenta las distintas tradiciones que lo han definido.

Bolivar Botia (1992) plantea que las profesoras se han definido de forma diferente según la racionalidad curricular desde la cual se posicionaba el cambio. Desde una racionalidad técnico instrumental se la comprende como una ejecutora que implementa el diseño curricular producido por especialistas externos. Según Díaz-Barriga Arceo (2010) el cambio curricular es introducido de arriba hacia abajo y “Se presuponía que los docentes estarían convencidos de entrada de las bondades y ventajas de las innovaciones, sin pensar que también podrían darse casos de oposición, resistencia o boicot en los procesos de cambio curricular” (Díaz-Barriga Arceo, 2010, p.39). Por lo que se pone la responsabilidad del éxito o fracaso del cambio curricular en las profesoras como aplicadores del mismo en las aulas.

Por otro lado, desde la racionalidad práctico-deliberativa se propone a la docente como un agente del desarrollo curricular, entendiendo que esta es una profesional activa y que traduce este cambio curricular adaptándolo según sus conocimientos y situaciones áulicas. En este caso la docente “actúa como elemento mediador entre la innovación propuesta y su situación de clase, en un proceso de redefinición e interpretación, convirtiendo el currículum-como-plan en currículum-en-uso (enseñanza)” (Bolivar Botia, 1992, p. 138).

Por último, desarrolla desde la perspectiva crítica se entiende a la profesora como un intelectual transformativo (Giroux, 1990), manifestando que el lugar que se le ha otorgado por otras racionalidades está fuertemente definido por la división social del trabajo (Contreras, 1990). En este último sentido Perrenaud (1996) explicita que “Para pasar de la trama al tejido, el maestro lleva a cabo un trabajo permanente de reinención, explicitación, ilustración, reformulación y concreción del curriculum formal” (p.200). A nivel local las docentes y estudiantes son quienes se apropian del mismo y lo recontextualizan (Casimiro Lopes, et. al, 2013), produciéndose procesos de traducción (Ball, 2002) y contextualización de las políticas curriculares en un nivel micro (Morelli e Iturbe, 2018).

Es por ello que desde este posicionamiento se cree que la docente no sólo tiene la tarea del desarrollo curricular, sino que también es un agente transformador parte de una comunidad educativa, que se enmarca en una institución que es parte de una sociedad. Comprendiendo que el cambio curricular es parte del cambio educativo y a la vez parte del cambio social. Es por ello que Díaz-Barriga Arceo (2010) aclara que esta no es una tarea que pueda hacerse en soledad, sino que debe realizarse colectivamente y con el soporte material y formativo a disposición de ello. En este sentido retomando el texto de Díaz Barriga, Padilla y Morán (2009)

La innovación de las prácticas educativas y del currículo, en lo que atañe a la participación de los profesores, sólo será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientada a la transformación de la docencia. (Díaz Barriga-Arceo, 2010, p.51)

Acompañando esta reflexión Fullan (2002) afirma que las docentes son actores imprescindibles a la hora de construir un cambio curricular, sin el involucramiento de las mismas

el destino de este es el fracaso. Ya que es necesario crear procesos en donde se pongan en juego las múltiples realidades de los sujetos curriculares y las instituciones en un contexto social, político, económico y cultural determinado, desde dónde se paran para crear nuevas concepciones educativas y curriculares, con el fin de mejora de la sociedad.

Las investigaciones vienen mostrando que el cambio y la calidad de la implementación curricular no provienen de un diseño claro y preciso ya sea por la formulación de objetivos, ya sea ahora competencias, si no de la exigencia de un empoderamiento y autonomía profesionales del maestro y la maestra. Un saber profesional que les permita tomar en sus manos la problematización del curriculum, su investigación y desarrollo. (Martínez Bonafé, 2022, p.139)

En esta misma línea Torres (1996) aclara que para lograr una real participación de las docentes como sujetos protagonistas del cambio curricular es necesario romper con las formas hegemónicas que ha desenvuelto el sistema educativo para desarrollar sus reformas hasta el momento:

Romper con el modelo tradicional de no-participación de los docentes en las decisiones de política educativa y, específicamente, en la definición de la reforma educativa y del plan de formación docente inevitablemente vinculado a ella, no es fácil y compromete cambios profundos tanto del lado de las organizaciones magisteriales como del Estado y la sociedad toda. (Torres, 1996, p.18)

Específicamente en Argentina, Amantea, Cappelletti, Cols, y Feeney (2004) explican que en los documentos curriculares producidos en este país se ha propuesto un lugar específico a las profesoras, que ha variado entre un rol de ejecutor y de agente del desarrollo curricular. Las políticas curriculares han sido construidas de arriba hacia abajo, en algunos casos imponiéndola

y en otros reduciendo la participación a la búsqueda del consenso a través de consultas e intercambios en la comunidad educativa. Volviendo a lo propuesto por Torres (1996) la misma profundiza su análisis sobre el rol docente y elabora una reflexión que bien estaría en relación con lo que sucede en el país “como ha sido la tradición en los procesos de reforma educativa, se deposita la responsabilidad del cambio sobre los maestros pero al mismo tiempo se los ignora” (p.40). No otorgándoles un espacio para su participación o estableciendo una participación simbólica y no real (Sirvent, 1984) en el proceso de cambio curricular. Lo que genera que, en muchas ocasiones, este sea un espejismo (Imberón Muños, 2013).

El curriculum narrativo

Los apartados anteriores nos permitieron reflexionar sobre dos caras de la moneda curricular, el curriculum prescripto, que desde la política curricular se presenta en los diseños curriculares propuestos, en este caso específico para la formación docente, y que se sostiene sobre las bases normativas construidas desde la administración escolar. Y por otro el desarrollo del mismo, desde la comunidad educativa- docentes, estudiantes, directivos y otros-, que se entrama en los microterritorios aúlicos, y genera experiencias educativas que son compartidos en el curriculum vivido. Barco (2008) explicita que:

el curriculum vivido y actuado como realidad cotidiana el que va trazando el revés de la trama de todo plan de estudio, un revés mucho más dinámico y rico que lo que el documento escrito es, un revés que señala la dirección de un proceso permanente de construcción curricular. (p. 20)

Desde esta riqueza es que el campo curricular, desde el siglo pasado, ha buscado complejizar la mirada sobre el mismo, dejando atrás la reducción que hace solo referencia al curriculum prescripto. Porta y Sarasa (2021) hacen foco en la transformación de este campo a

partir de la publicación de Jackson (1975) en su texto *La vida en las aulas*, según estos autores este escrito que acuñó el concepto de *currículum oculto* y aportó, desde las teorías críticas, a reflexionar y resignificar sobre el *currículum* y las relaciones de poder:

la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *currículum oculto* que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *currículum* «oficial» por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *currícula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos. (Jackson, 1975, p.73)

A partir de estas reflexiones es que podemos ampliar la mirada sobre el *currículum* y no circunscribirlo sólo a lo prescrito, sino también a lo oculto. En la búsqueda por ampliar la mirada en el campo del *currículum* y profundizar sobre ello, se han construido otras formas de definir al *currículum*, haciendo foco en su complejidad y en las distintas aristas del mismo. Otras definiciones propuestas en este es el ya mencionado *currículum vivido*, el *currículum nulo* y el *narrativo*. El *currículum nulo* es una noción propuesta por Eisner (1985) para hacer referencia a aquellos elementos culturales que han quedado por fuera del *currículum*, esta ausencia se presenta en nombre de la neutralidad y objetividad, no sólo no incorporando una diversidad de contenidos, sino que escondiendo que esto es producto de una selección mediada por la negociación y lucha de poder. Grinberg y Levy (2009) al reflexionar sobre esto indican que:

la cuestión no radique tanto en pretender enseñarlo todo, pretensión por demás imposible, sino en presentar los contenidos como resultado de una selección que, de hecho, podría

haber sido otra. (...) esta posición implica, justamente, asumir la no neutralidad de la enseñanza. (p. 71)

Por último, nos adentramos en el curriculum narrativo un concepto explorado por Goodson (2007) quien afirma que: “No novo futuro social, devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (p.251). Según este autor el curriculum narrativo parte de la producción conjunta de sentidos y la reflexión crítica sobre el mismo. Pone en el centro dos elementos preponderantes: el capital narrativo y el aprendizaje narrativo, buscando centrar la atención en la experiencia contextualizada de los sujetos. El relato sobre esta nos acerca a los significados que les otorgan a sus prácticas curriculares cotidianas. Entendiendo que, si bien es un curriculum singular, la lectura sobre el mismo se la hace inmersa en el mundo, compartiendo con otras vidas, luchas, miradas y sentidos



sobre las mismas.

(Ale Tierno, 2019)

Como afirman Porta y Sarasa (2021), el curriculum no puede ser generalizable ni generalizador, ya que parte de las experiencias que los sujetos curriculares relatan, poniendo en juego su biografía personal y profesional. Un curriculum que se co-construye entre vivencias e identidades diversas, existiendo una multiplicidad de voces protagonistas que lo producen desde sus narraciones.

En este sentido Suarez y Metzdorff (2021) ponen relevancia la creatividad docente en relación al curriculum y escriben:

Tal vez las narrativas de sí, las historias de escuela, las confesiones de aula, los relatos de experiencia, entendidos como obras pedagógicas escritas por docentes, como producciones originales de saber pedagógico situado, puedan ofrecernos indicios de la creatividad de los docentes en el currículum, pero también, y de manera decisiva, puedan ayudar a revitalizar el lenguaje de la educación, a estimular la conversación pedagógica y a recrear ese territorio de saberes, experiencias, discursos y sujetos que viene siendo la pedagogía. (p.719)

A través de narrar el curriculum, tanto estudiantes como docentes, se posicionan como autores del curriculum. En los relatos que comparten lo resignifican a través de sus experiencias contextualizadas tanto individuales como colectivas, dando nuevos sentidos al mismo. Y como afirma Rodrigues y Bianconcini de Almeida (2020) el curriculum narrativo puede ser un aporte para generar puentes entre el curriculum prescrito y el vivido.

El cambio curricular en la provincia de Buenos Aires

El curriculum para la formación de profesoras de nivel primario en la provincia de Buenos Aires implementado en el año 2008 fue fruto de años previos de trabajo dirigidas por Jorge Huergo y su equipo, los cuáles coordinaron un proceso participativo para el diseño y la posterior transformación curricular de la formación inicial docente. En este apartado presentaremos los lineamientos constitutivos del documento curricular final y su proceso de elaboración desde las voces de quienes participaron en este. El cual se desarrolló:

con la convicción de que los dispositivos curriculares no son mágicos, milagrosos o todopoderosos. Lo hace, en cambio, con la certeza (y el compromiso político expresado

en su letra) de que el punto de partida son los sujetos y sus prácticas, para desde ahí construir colectivamente nuevos posicionamientos, espacios de comprensión y posibilidad, nuevos “arcos de sueño social” (como afirma Peter McLaren). (Huergo y Morawicki, 2010, p.142)

Desde esta idea, en su introducción, el diseño propone un curriculum de carácter abierto, para su recreación y recontextualización constante. Entendiendo que este es un proyecto político y pedagógico que presenta posiciones epistemológicas, ontológicas, gnoseológicas y metodológicas, que tiene como objetivo central que las docentes recuperen y reconstruyan “el sentido sociopolítico de la escuela pública y la educación pública como política cultural; para no dejar las políticas culturales en manos del mercado ni de otros espacios corporativos” (DGCyE, p. 13).

Este diseño tuvo el propósito que diferentes sujetos curriculares se involucren en su diseño, proponiendo que sea participativo. En sus primeras páginas este hace un racconto de las diferentes estrategias propuestas para concretar este objetivo:

La singularidad de la construcción del diseño curricular reside en la apertura de espacios de reflexión y producción en todos los Institutos Superiores de la Provincia que poseen Formación Docente, en cuanto al perfil de formación y acerca del diseño curricular vigente. Paralelamente se implementó una consulta pública referida a las expectativas de la sociedad organizada respecto de la formación de los y las docentes. Por otra parte, se realizaron talleres con directivos y docentes en ejercicio de los Niveles Inicial y Primario y con maestras orientadoras, quienes son las responsables de supervisar a las y los alumnos/as practicantes al momento de realizar sus prácticas en las escuelas, de diversos distritos de la Provincia. También se conformó un grupo de discusión con maestras

jubiladas, en su mayoría con formación en las antiguas Escuelas Normales. (DGCyE, 2007, p.14)

Estas acciones fueron impulsadas y coordinadas por Jorge Huergo, buscando generar un quiebre con respecto a las formas de diseño curricular elaborados hasta al momento. Se puso la centralidad en los sujetos y sus prácticas, siendo muchas de ellas reconocidas en el equipo de trabajo mencionado en el documento curricular. Una de ellas fue María Raquel Coscarelli, quien fue la asesora pedagógica curricular, y en una entrevista que le realizamos explicita que:

La convocatoria fue a partir de que él asume, con una responsabilidad muy importante que la toma con mucha seriedad, y siguiendo adelante con todas sus reflexiones que ya tenían una sedimentación bastante interesante, justamente alrededor de la importancia de la práctica. En función de ese conocimiento, Jorge me convoca. No es que yo haya sido la única asesora, pero creo que él me ha destacado por mi rol y por ese cariño que nos unía. No obstante, hubo mucha gente asesorando y él hizo un camino propio valorable en ese lugar, en un definido, donde creo provocó un interesante quiebre sobre abordar el toro por las astas, replanteando el tema de la formación docente. (EC N°1, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

En una primera etapa de trabajo se elaboró un primer borrador denominado “Hipótesis de Redefinición del Plan de Estudios de Formación Docente (Inicial y EGB)”. Este constaba de tres documentos de discusión en los cuales se presentaba un diagnóstico, una contextualización y fundamentación de la propuesta y por último algunas recomendaciones; todos estos bajo el objetivo principal de abrir el debate y la participación en los diversos distritos de la provincia de Buenos Aires. Explicitando que

hablamos de “redefinición”, aludiendo a una resignificación y un reacomodamiento más que a una “reforma”, que permita trabajar elementos curriculares de fondo y no meramente de forma, apuntando a reforzar aquello que pueda fortalecerse y profundizarse, a transformar lo que deba modificarse, a la vez que a abandonar o morigerar aquellos elementos que significan cuestiones formales o que no contribuyen significativamente a la formación deseada. (DGCyE, 2006, p.3)

Estos documentos, que fueron trabajados durante el 2006 y 2007 en los ISFDyT, en su primer fascículo presentaban un diagnóstico producto de: una consulta Federal sobre la formación docente en 2004, una ronda de consultas sobre el curriculum realizada en la provincia el mismo año; y una encuesta la Dirección de Educación Superior en el 2005, la cual analizaba la percepción de docentes y estudiantes sobre su formación. Estos permitieron hacer un diagnóstico que estipula la necesidad de extender la carrera a cuatro años de duración; la superación de la secundarización de la educación superior; la necesidad de un perfil específico en la formación docente; la búsqueda por recuperar el rol pedagógico de la misma; la articulación entre instituciones educativas de los diversos niveles; la búsqueda de articulación entre la teoría y la práctica; la necesidad de definición clara de contenidos relevantes y actualizados; la interdisciplinariedad; la alfabetización estética y tecnológica; entre otras. Si bien se exponen fortalezas sobre el diseño curricular vigente en ese momento como su fundamentación, la centralidad en las prácticas docentes y la intencionalidad de vinculación de las mismas. Se hace foco en las debilidades como la escolarización de las prácticas cotidianas en formación docente; la imposibilidad de generar un posicionamiento crítico, dando relevancia a la direccionalidad social y político de la práctica docente; el vaciamiento del espacio de las prácticas; y la incongruencia entre diseños curriculares de los diferentes niveles del sistema educativo.

Estas críticas y debilidades del diseño curricular anterior son contextualizadas en el segundo fascículo, que enmarca este proyecto educativo en un proyecto más amplio sostenido desde las políticas neoliberales. Y propone pensar nuevas formas de construcción y participación, en un mundo cada vez más complejo. En este sentido es que plantea que:

Los interrogantes fundamentales son los que animan cualquier proceso de revisión y redefinición curricular. ¿Qué sentidos tiene la educación escolar en la sociedad actual? ¿Qué viejos y nuevos sentidos posee la institución educativa? ¿Cómo resituar a la escuela en una sociedad y una comunidad que devienen educadoras? ¿Qué docentes formar para esa nueva vinculación entre la escuela y la sociedad? ¿Con qué saberes y competencias? ¿Con qué tipo de prácticas y posicionamientos éticos y ciudadanos? ¿Para qué modalidades de presencia social del educador escolar? (DGCyE, 2006, p.3)

A través de estas preguntas y de aproximaciones a la definición de curriculum, este documento invita a la comunidad educativa, y específicamente a las profesoras de los ISFDyT a disponerse al cambio, a generar de forma participativa un proceso de transformación curricular entramada en el proceso educativo, explicitando que es necesario el reconocimiento del campo de significado de todos los actores. A su vez pone en común algunos marcos referenciales respecto al campo sociopolítico, el de los saberes y el de las prácticas docentes, retomando autores como: Chomsky, Gutiérrez, Simón Rodríguez, Taborda, Freire, Dewey, Mc Laren, Bourdieu, Bernstein, Giroux, Edelstein, Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, Davini. Este documento especifica la forma de entender el cambio curricular:

Los textos curriculares prescriben, contribuyen a modelar, pero tampoco determinan la formación. El verdadero texto curricular, sin embargo, es aquel que se construye en el encuentro entre dos horizontes de significación: el de la propuesta y los agentes que la

llevan adelante, la administran, la gobiernan y la enseñan, y el de quienes están en proceso de formación. (DGCyE, 2006, p.12)

Ahora bien, este encuentro no está por fuera de ciertos obstáculos que puedan surgir, y el documento II los anticipa y define como la comunicación, la gramática de los establecimientos de formación, y la distancia entre estos dos horizontes de significación. En búsqueda de superarlos es que se propone una forma participativa de construcción del diseño curricular y propuestas a ser debatidas establecidas en el documento III. En este último se presentan conclusiones y recomendaciones, divididas en cinco bloques, para ser abordadas durante el trabajo con los actores de los ISFDyT. El primero fue acerca de la duración de la carrera, siendo la propuesta la extensión de la misma a 3 años y medio o cuatro. El segundo planteo la estructura del plan, si debía ser un ciclo común y luego específico o dos carreras independientes. El tercero se centra en la práctica docente y sugiere: investigar las prácticas desarrolladas en la provincia; que se cree un taller integrador interdisciplinario; y que se amplíe la mirada sobre lo educativo y se realicen también una experiencia social. En la cuarta se estipula estrategias para desarrollar la transformación curricular, proponiendo la articulación entre los niveles para quienes reciben y orientan a las estudiantes, estipulando capacitaciones con certificado y puntaje por el trabajo desarrollado. Y por último como se organizaría el régimen en materias cuatrimestrales y/o anuales, y en asignaturas optativas y/u obligatorias. En este se propone específicamente para las prácticas:

- Creación de Talleres de sustento de la Práctica Docente, como por ejemplo: Posicionamiento docente, Sistematización, Investigación-acción, Metodología y técnicas de investigación, Expresión oral y escrita
- Creación de un Taller integrador interdisciplinario

- Agregar un Espacio de Práctica (quizás en 2º o 3er año) que signifique una experiencia social no escolar, desarrollada en espacios u organizaciones sociales locales, y que permita al docente situarse en una perspectiva pedagógica-social. (DGCyE, 2006, p.4)

Estos documentos (I, II y III) fueron debatidos en una primera etapa por la comunidad educativa en los ISFDyT, y se planteó que las propuestas y reflexiones que surgieran de estos encuentros fueran sintetizadas por las instituciones. Estas sesiones de trabajo, posteriormente, fueron organizadas a través de Jornadas Institucionales obligatorias, sistematizadas y compartidas a través de los consejos regionales de directores con el equipo que trabajaba en la Dirección de Educación Superior sobre la transformación curricular. En estas últimas instancias no sólo se trabajaba sobre una Hipótesis de Diseño curricular sino también sobre contenidos mínimos de cada asignatura, ateneo o taller, producto de sugerencias realizadas por un grupo de especialistas.

Este grupo de especialistas de cada área, estaba conformado por “más de 75 especialistas de todas las áreas curriculares” (DGCyE, 2007, p.14), que participaron ad-honorem. Estos encuentros tenían el fin de abordar las ideas principales que dan fundamento al proyecto educativo curricular y construir contenidos de los diversos espacios propuestos. En cuanto a esta etapa participativa una de las profesoras que fue parte de las reuniones previas a la aprobación del documento final explicita cómo fue la convocatoria:

Nos habían convocado a profesores de distintas áreas, así, con nombre y apellido directamente. (...) Fui sólo un par de reuniones. Mi nombre está ahí exagerando. Eran reuniones donde se trabajaba temáticamente por áreas y reunidos los profesores de esa misma área, lo que produjo alguna cosa muy curiosa. Yo ya estaba trabajando en

pedagogía, pero a mí me llaman, ya estando en la reunión, para Filosofía y me encontrás por ahí. (ED N°10, Marina, marzo 2023)

Esta docente relata que su decisión para participar en la transformación curricular estuvo determinada por quiénes iban a participar como asesoras y su confianza en el trabajo y la trayectoria de las mismas:

Sabía también que había sido convocada a gente que yo valoro muchísimo académicamente para el asesoramiento como Julia Silber, Raquel Coscarelli y Carlos Cullen. Creo que finalmente no quedan ni Julia ni Carlos en este trabajo en asesoría. Y después viste las cosas que te dicen. A mí me dijeron que en realidad pasó y que no eran formales esas asesorías, que no se conseguía financiamiento, que todo fue demasiado rápido, que pasaron cosas. Raquel, fiel, al pie del cañón. Lo que me dijeron es que ella sin plata, siguió ahí y se lo tomó también como una bandera ¿no? El hecho de que uno pueda poner un poquito ¿no? Y ella lo aceptó así en ese momento. (ED N°10, Marina, marzo 2023)

Cómo fue la participación de esta asesora también es afirmado en un documento titulado “Aportes para la lectura del diseño curricular de la formación docente: Ficha N°1” y en la entrevista realizada en 2023 María Raquel Coscarelli narra que su tarea fue ad-honorem y estuvo signada por su relación con Jorge Huergo. A su vez refiere que su trabajo no fue en solitario, sino que partió desde lo debatido en los distintos espacios propuestos (en los institutos, en el grupo de especialistas y docentes jubiladas):

íbamos enlazando cosas que iba ya trabajando con otros grupos. Porque de hecho él convocó a las profesoras jubiladas, él gastó muchísimo en el conocimiento de las bases que tenía con una trayectoria muy importante en Superior, creo que fue director de un

instituto en Magdalena o en Verónica, no recuerdo bien cuál era. Así que bueno fue llevando también todo su saber. Pero quería un poco confrontar conmigo y yo trabajé mucho con él. Te digo si viene al caso, cómo fue esa relación de cotidianeidad, en el sentido que yo fui convocada sin ningún cargo. Me da vergüenza decirlo pero nunca hubo ningún pago, ni me interesó eso tampoco, porque fue una experiencia muy importante. Me pareció interesante estar ahí con Jorge y con los otros compañeros que conocí también, a muchos de ellos en aquella oportunidad. (EC N°1, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

Si bien quienes participaron no fueron remuneradas monetariamente, ya que no había presupuesto para ello, fueron reconocidas en el documento escrito como parte del equipo de trabajo del DCEs (2007), organizado en equipo de coordinación general, asesora pedagógica curricular, especialistas por áreas y maestras jubiladas consultadas.

Ahora bien, el estilo participativo de la transformación curricular estuvo apoyado en la consulta a la comunidad de los ISFDyT, inspectoras, profesoras jubiladas, y especialistas cada una en diferentes roles, pero esta participación se encontró sujeto al carácter consultivo. El Marco General de la Política curricular (2007) especifica que: “Los diseños surgen de la producción de equipos técnicos en consulta con los/as docentes (profesores/as, equipos directivos e inspectores/as) de los respectivos niveles.” (p. 12).

En este sentido Marina, quien participó en el grupo de especialistas, explica que previamente había sido convocada en otras oportunidades y no había participado de otros cambios curriculares, pero que en esta ocasión decidió hacerlo más allá de la tensión que ello le generaba entorno a la participación real y simbólica (Sirvent, 1984) que se da en estas instancias:

hacía muchos años que me había pasado que sentía que te llamaban un poco para justificar el renglón donde después se pone que se consultó a los docentes del área en tales y cuales regiones, y yo no había participado. Y dije bueno, entendí que me había equivocado en aquella oportunidad y dije no, de ahora en más, por más que sea por, digamos, para justificar su falso estilo democrático de consulta, voy a ir lo mismo, voy a decir lo que pienso tal cual. Y acá me lo tomé como una promesa para mí misma. Bueno, me di cuenta que si dejas espacio para otros, yo acá voy y donde sea hablo. A mí me cuesta mucho hablar en público y qué sé yo, por sobre todo porque me enoja fácil. Entonces no soy muy estratégica, ni a veces sutil, soy inconveniente, pero porque enseguida me enfervorizo. Yo sé que me pasa. Participé de esto así, medio totalmente, así como te digo a tontas y a locas, en realidad, y me gustó. Yo sabía de otras cosas. (ED N°10, Marina, marzo 2023)

Por otra parte, la curricularista María Raquel Coscarelli se refiere a su participación con Jorge Huergo, y a sus aportes específicos y relata que:

En realidad, él era el que tenía la última palabra, yo voy a decir la verdad. Pero él quería que yo mire, por ejemplo, un tema interesante que tenía que ver eso que yo llevé mucho el aporte de Alicia de Alba. Entonces trabajamos mucho el sentido de ese marco referencial. (...) en el marco trabajamos eso que te estoy diciendo, aspectos filosóficos, psicológicos, políticos. Es que eso es lo que más hicimos con él. (EC N°1, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

Este marco referencial asienta sus bases en un paradigma articulador sociocultural, que se manifiesta en la articulación de campos pedagógicos: el curricular y el de la formación docente.

Que toman como referencia la pedagogía crítica latinoamericana para desde allí dar sentido al rol de las docentes en el aquí y ahora. Desde este establece que:

Los conceptos iniciales constitutivos son:

- práctica transformadora de la Formación Docente como concepto eje;
- profesional de la enseñanza, pedagogo hacedor del discurso de la educación y maestro/a como hacedor de cultura y del discurso cultural como horizonte formativo que confiere la direccionalidad a la totalidad de la propuesta;
- posicionamiento transformador frente a los desafíos que le plantea la problemática áulica, institucional y social;
- continuum formativo que se produce en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren preeminencia diversos conflictos;
- sujetos formadores y en formación que se entrelazan en el proceso curricular;
- construcción participativa del currículum, que se reconoce, propicia y pone en acción como ámbito de producción proyectual, pero a la vez de formación permanente y de transformación institucional. (DGCyE, p.28)

Estos conceptos son desarrollados en distintos apartados del documento curricular. El primer punto establece definir a la práctica docente como objeto de transformación, esta idea es fundamentada desde lo propuesto por Edelstein y Coria (1995) y Pansza (1990). Aquí se complejiza la mirada sobre la tarea docente ya que esta no se reduce a la enseñanza en los microterritorios áulicos, sino que en esta también se ve interpelada por lo institucional y contextual. En este sentido las prácticas docentes: “se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan en ella y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran

medida imprevisibles” (Edelstein y Coria, 1995, p. 17). Es por ello que no pueden pensarse desde la homogeneidad o estandarización sino desde la construcción diversa en ámbitos particulares, determinados desde lo micro y macro. Se la comprende como objeto de transformación (Pansza, 1990), retomando las ideas propuestas desde aportes mexicanos, los cuáles recuperan diversos tipos de prácticas: las decadentes, las dominantes, las emergentes y las transformadoras. Desde estas se propone el análisis histórico crítico de las prácticas, la creación de conocimiento al actuar sobre ellas, para transformarlas. Se pretende dejar de lado la separación entre teoría y práctica y pensarla dialécticamente, promoviendo generar espacios para la reflexión entre las profesoras formadores y las docentes en formación, como fundamento de la práctica docente.

En consonancia con esto el DCES (2007) postula horizontes formativos que dejan de lado la cristalización de un perfil docente único y determinado con antelación, para entender estos como complejos y cambiantes. Es decir que se procura la producción de identidades docentes diversas, desde la base de pensarlas como profesionales, intelectuales y trabajadoras de la educación, teniendo como eje de la formación docente la enseñanza y contexto. Se pretende formar a Profesoras de Educación Primaria como profesionales de la enseñanza, como pedagoga y trabajadoras de la cultura.

La formación de una profesional de la enseñanza que se posicione frente a la educación y comunidad, conlleva fomentar la:

La construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social, favoreciendo a la construcción de una ética del saber al servicio de un

desarrollo a escala humana, es decir al servicio de la humanidad antes que del capital o del mercado (DGEyC, 2007, p.17)

A su vez se entiende a la maestra como una pedagoga, dejando de lado las perspectivas tecnicistas que han definido al docente como una ejecutora, se propone formar sujetos creadores de saberes que a partir de la reflexión teórica sobre sus prácticas puedan volver a ella para (re)construirla de forma individual y colectiva, en un movimiento dialectico permanente.

Pero en este diseño no sólo se reduce la práctica docente a lo educación formal, sino que se identifica a la maestra como una trabajadora de la cultura, se identifica a esta como una creadora y transmisora de la cultura, pensándola a esta desde la interculturalidad. En este sentido se tiene la intención de que las futuras docentes (re) conozcan la dimensión sociocultural, política y ética de la tarea en un territorio determinado.

A su vez se define a la docente como un sujeto que debe tomar una posición transformadora frente a la educación, entendiendo esta como un campo amplio en dónde se interrelaciona lo social, institucional y áulico. El DCES (2007) propone como uno de los fundamentos de la tarea docente la praxis pedagógica, entendiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica. Es decir que exista una constante reflexión sobre la práctica docente, necesaria para poder transformar esa experiencia y mejorarla. Según Boulan (2019) este es uno de los ejes estructurantes del documento curricular, que se refleja como política de Estado, a través de la política curricular analizada. Esto es reafirmado en el relato de la asesora curricular que explicita:

creo que hubo una voluntad de recuperar la experiencia a partir de la práctica, pero sin dejar de lado la cuestión del marco teórico. De manera que creo que la idea fue conjugar desde un punto de vista teórico, lo que hoy tanto se discute, de que el avance del

conocimiento proviene no solo de una explicación teórica. Es más, la aplicación teórica por sí no te garantiza nada, ni tampoco por un practicismo a ultranza, porque ambas cuestiones, aún en política educativa son nocivas si no se conjugan dialécticamente. (EC N°1, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

El marco referencial toma como fundamento la pedagogía de Freire (1970), el cual explicita que, aunque la educación no lo puede todo, si tiene la posibilidad de transformar a los sujetos que cambiarán al mundo.

La transformación del mundo implica establecer la dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño. Es a partir de este saber fundamental: cambiar es difícil, pero es posible. (p. 75)

Se entiende a las docentes como sujetos históricos e inacabados, que pueden transformar la realidad social, y como una de sus tareas principales se propone la formación de sujetos políticos y críticos, que serán futuras Profesoras de Educación Primaria posicionados como sujetos transformadores frente a la complejidad de las problemáticas educativas.

Este diseño curricular propone entender a la formación como un continuum, desde el Marco General de la política curricular (2007) que es fundamento de las políticas correspondientes a todos los niveles educativos, el cual establece que “juega un papel fundamental la biografía escolar de cada educador, su formación inicial y el proceso medular de educación continua que se produce cotidianamente en el territorio de la escuela con sus pares y colegas” (p. 21). Esta definición entra en consonancia con lo ya explicitado en el Capítulo 1, la formación docente es entendida como un proceso que es integrado por diversas fases que entrelazan la biografía escolar y personal (Bolívar, 2007). Es decir que las profesoras comienzan su formación desde las experiencias vivenciadas durante el trascurso por el sistema educativo

como estudiante, continúan en la formación docente inicial y se nutre de la formación docente permanente que se da a través de la continuidad de los estudios, la socialización profesional y los saberes contruidos por y en las prácticas docentes tanto en espacios escolares como en aquellos más allá de la escuela en relación otras (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Anijovich y otras, 2009, Edelstein, 2003).

El documento define a los sujetos pedagógicos como sujetos sociales complejos, comprendiendo que diversos aspectos condicionan su identidad. Tomando como base lo propuesto en el Marco General de política curricular (2007) explicita que estos son: la historia, la interculturalidad, el género y sexualidad, el ambiente, el trabajo, el derecho y la familia. Desde este busca reconocer la diversidad de los sujetos que entran en el tejido social, por ello propone construir una formación desde una perspectiva intercultural. Para ello enuncia la necesidad de producir proyectos educativos que entiendan que todas las personas son sujetos de derechos y siendo necesario promover relaciones dialógicas teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural y social. Desde esta perspectiva es que propone, que todos los sujetos curriculares puedan estar involucrados en la construcción de saberes, conocimientos y experiencias, con el fin de:

- reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales;
- desafiar los estereotipos que informan las prácticas docentes discriminatorias y problematizar contenidos etnocéntricos y prácticas pedagógicas fragmentadas;
- adquirir unas habilidades para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos/as;

- elaborar y cuestionar sus preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado;
- reconocer las cualidades de la propia cultura, valorándolas críticamente de modo de enriquecer la vivencia de ciudadanía;
- problematizar los contenidos específicos y pedagógicos de los diseños curriculares;
- saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etcétera, más adecuados en función de lo intercultural;
- saber pensar otros formatos educativos que superen la división en grados, la progresión y la jerarquización de conocimientos basada en una psicología evolutiva etnocéntrica y clasista;
- desarrollar actitudes y prácticas de solidaridad con las personas y los grupos que sufren discriminación;
- reforzar el papel de las prácticas en escuelas como el punto más importante para la adquisición de experiencia contrastada, de recursos y motivación, desarrollándola en instituciones educativas con diversidad de presencias. (DGCyE, p. 20)

Como sujetos curriculares este documento identifica a tres definidos como las profesoras de nivel primario en formación, los docentes formadores y los futuros estudiantes de las profesoras en formación. En cuanto a las primeras se hace referencia al porcentaje de estudiantes jóvenes que transitan la formación docente, por ello los define desde esta categoría. Entendiendo que existen diferentes paradigmas, este documento decide entender a la juventud en plural y a sus múltiples formas de vivenciarla. En este sentido es que recupera la importancia de tener en

cuenta las biografías escolares de los sujetos, ya que se entiende que la formación docente comienza en el tránsito por las aulas de todos sus niveles previos hasta llegar a la carrera. A su vez manifiesta que estas estudiantes se ven permeados por otras experiencias socio-educativas que también forman parte de la construcción de su lectura del y con mundo.

Las docentes formadoras son entendidos como un colectivo heterogéneo, determinado por la dimensión institucional (instituido/instituyente), que busca construir un proyecto de formación colaborativo, que es producto de luchas y consensos, que entran posiciones pedagógicas, culturales y políticas, desde las identidades docentes comprometidas.

En cuanto a las últimas las define desde las múltiples formas de ser niña. Reparando en la construcción histórica del concepto de la infancia, y de la misma en el contexto escolar, se busca entender que las niñas conforman su identidad en los distintos espacios sociales y educativos que transitan y que a través de sus experiencias en los mismos construyen saberes y una forma de estar, ser y leer el mundo. Es por ello que se propone el re (conocimiento) de las mismas como sujetos de derecho que están interpelados por desigualdades.

Los sujetos curriculares para el desarrollo del documento se deslizan entre la niñez, las juventudes y la adultez, representado en las futuras estudiantes, las futuras docentes y las docentes formadoras. Que construirán su relación mediada por el diseño curricular y las distintas formas de leerlo, traducirlo y darle sentido, entramados en instituciones diversas que se encuentran en un contexto social, cultural, económico, político determinado.

Estos sujetos curriculares son los que, como se explicitó al principio de este capítulo, fueron partícipes del proceso de transformación curricular y de su desarrollo, en diferentes momentos y niveles. En este sentido es que María Raquel Coscarelli relata sobre este proceso:

creo que la convocatoria de la gente es una regla de oro y que es la propia gente la que está llevando adelante. O sea que como que la gente me parece a mí, no sé cuál es tu mirada más que de la práctica, no encuentro otra manera que la participación. Me parece que la única manera es la participación y creo que ese quiebre, que viene trabajado desde la teoría y desde la propia práctica años antes, Jorge lo supo canalizar bastante bien y creo que dejó una base muy sólida. (EC N°10, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

A su vez la asesora curricular narra que esta participación conlleva una responsabilidad, y comenzar a poner a los sujetos curriculares y en específico a las profesoras en el rol de trabajadoras de la cultura, profesionales de la enseñanza y pedagogas que construyen sus propios saberes, los ponen en discusión y en tensión a la hora de pensar un proyecto educativo curricular para la formación docente. Así relata que, desde el inicio del proceso de transformación curricular, que dio como resultado el documento descripto:

es fundamental darle ese convencimiento de que él también está generando, al igual que el pedagogo, una teoría. La teoría que necesita cada vez más confrontarse con la de sus propios compañeros y con el avance teórico que se está dando en el campo de la pedagogía y de la cultura. (EC N°10, María Raquel Coscarelli, marzo 2023)

Desde este posicionamiento, centrado en la pedagogía crítica, se redactó un documento con un extenso marco teórico propuesto en su fundamentación, que buscó comunicar las bases para la formación docente y ser una orientación para las docentes, al igual que los contenidos de cada una de las asignaturas, que se presentan en un apartado que fue dividido en marco orientador y contenidos específicos. Donde se revela la categoría praxis pedagógica como central y se establece a la práctica como eje vertebrador, definido como campo que articula con el resto

de los campos de la formación: de la subjetividad y las culturas, de los saberes a enseñar y de la fundamentación.

La estructura curricular del Profesorado de Educación primaria en la Provincia de Buenos Aires

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución N°3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, sin embargo, el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes que el nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de educación y el INFoD (Insaurrealde y Agüero, 2012).

En este apartado presentaremos la estructura curricular propuesta, para luego avanzar en profundidad en el desarrollo del mismo haciendo foco en el campo de la práctica, eje transversal del curriculum.

Cuadro 6 Estructura curricular Profesorado Educación primaria

Año	Campo	Asignatura
1º	Campo de Actualización formativa	Taller de lectura, escritura y oralidad Taller de pensamiento lógico matemático Taller de definición institucional
	Campo de las subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje
	Campo de la fundamentación	Filosofía Didáctica general Pedagogía Análisis del mundo contemporáneo
	Campo de los saberes a enseñar	Corporeidad y motricidad Arte y educación

	Campo de la práctica	Campo de la práctica docente I (Práctica en terreno-Herramientas de la práctica-TAIN)
2º	Campo de la subjetividad y las culturas	Psicología del desarrollo y el aprendizaje II Cultura, comunicación y educación
	Campo de la fundamentación	Teorías sociopolíticas y educación Didáctica y curriculum de nivel primario
	Campo de los saberes a enseñar	Educación artística Didáctica de prácticas del lenguaje y la literatura Didáctica de las cs. sociales Didáctica de la matemática Didáctica de las cs. naturales
	Campo de la práctica	Campo de la práctica docente II (Práctica en terreno-Herramientas de la práctica-TAIN)
3º	Campo de la subjetividad y las culturas	Historia y prospectiva de la educación Políticas legislación y administración escolar
	Campo de la fundamentación	Configuraciones culturales del sujeto Medios audiovisuales, tic's y educación
	Campo de los saberes a enseñar	Educación física escolar Didáctica de prácticas del lenguaje y literatura II Didáctica de las cs. Sociales II Didáctica de las cs.naturales II Didáctica de la matemática II
	Campo de la práctica	Campo de la práctica docente III (Práctica en terreno-Herramientas de la práctica-TAIN)

4º	Campo de la subjetividad y las culturas	Pedagogía crítica de las diferencias
		Reflexión filosófica de la educación
	Campo de la fundamentación	Dimensión ético-política de la praxis docente
	Campo de los saberes a enseñar	Ateneo prácticas del lenguaje y literatura Ateneo de matemática Ateneo de cs. Naturales Ateneo de cs. Sociales
	Campo de la práctica	Campo de la práctica docente VI(Práctica en terreno-Herramientas de la práctica-TAIN)
	Trayectorias formativas opcionales	Espacio de definición institucional

(Res. N°3655, 2007)

Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos. Si bien estos campos son pensados como estructuras que se entrecruzan, se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guiará la composición de cada una de las materias, centrada en las disciplinas, que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? (DGEyC, 2007, p.29)

El campo de la actualización formativa tendrá el objetivo de construir los saberes necesarios para el ingreso y permanencia en la educación superior, centrada en materias relacionadas a la alfabetización académica, en este caso tendrá el formato de taller y se dictará en el primer año de la carrera. A saber: Taller de lectura, escritura y oralidad, Taller de pensamiento lógico matemático y Taller de definición institucional.

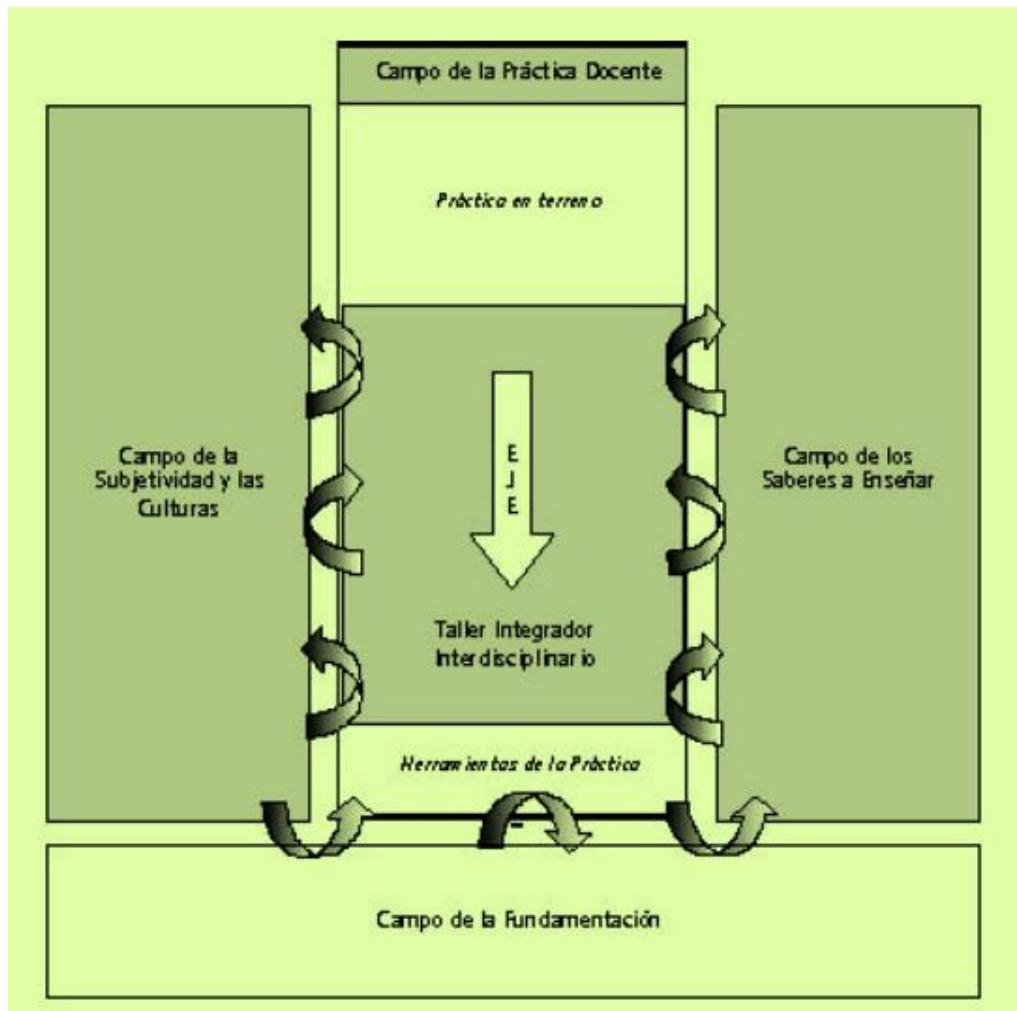
A través del campo de la fundamentación se buscará construir marcos referenciales sobre la educación y la enseñanza, entendiendo la necesidad de constituir un posicionamiento docente que les permita intervenir en la realidad educativa determinada por un contexto complejo más amplio. Para ello el DCES (2007) afirma que “el Sistema Educativo Provincial debe garantizar la formación de docentes convencidos del potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia que toda pedagogía crítica conlleva” (DGEyC, 2007, p. 30). Este campo estará

compuesto por materias del 1º a 4º año como: Filosofía, Didáctica general. Pedagogía, Análisis del mundo contemporáneo, Teorías sociopolíticas y educación, Didáctica y curriculum de nivel primario, Configuración culturales del sujeto, Medios audiovisuales, tic's y educación, Reflexión filosófica de la educación y Dimensión ético – política de la praxis docente.

El campo de la subjetividad y las culturas está compuesto por Psicología del desarrollo y el aprendizaje I y II, Cultura, comunicación y educación, Historia y prospectiva de la educación, Políticas legislación y administración escolar, y Pedagogía crítica de las diferencias. A través de estas se busca (re) conocer a los sujetos con los que se trabajará en los espacios educativos, su subjetividad y cómo esta se relaciona dialécticamente con determinada cultura, entendiendo estas desde la diversidad.

El campo de los saberes a enseñar se organiza en torno a los conocimientos que se buscará transmitir en la futura tarea docente, en el nivel primario estará vinculado a las áreas de lengua, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física y educación artística. Estas se abordarán a través de diferentes dispositivos, como las asignaturas y los ateneos, los cuales se encontrarán en permanente relación con el campo de la fundamentación y la práctica.

Figura 2 Interrelaciones campos de la formación inicial docente



(DGCyE, 2007, p. 34)

El DCES (2007) presenta al campo de la práctica como el eje transversal de la formación y lo entiende como un objeto de transformación y está dividido en tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario. Este campo se desarrolla en los cuatro años buscando (re)conocer de forma progresiva y contextual diversos espacios educativos. Se busca articular el trabajo formativo con otras instituciones y profesionales de la enseñanza como co-formadores de las futuras profesoras de Educación primaria.

Por último, el campo de Trayectorias formativas opcionales estará compuesta por espacios de definición institucional que serán acordadas de forma cooperativa entre los sujetos del instituto de formación docente.

El recorrido por estos campos curriculares tiene la intención de no preestablecer las trayectorias de formación de las estudiantes de antemano. Sino que propone como “horizontes formativos” con el propósito de formar a una profesora que se identifique como una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura.

En el documento presentado se aclara que los contenidos propuestos en cada campo no son neutrales, sino que se entiende que en toda selección, organización y secuenciación de objetos cognoscentes hay una dimensión política y cultural. Y que los mismo podrán ser reelaborados por las docentes formadoras a la luz de su posicionamiento pedagógico, las experiencias, saberes y problemáticas particulares de la realidad que habitan. Pero siempre en la búsqueda de horizontes que procura centrarse no sólo en el qué y cómo enseñar, sino en el por qué, para qué y con quiénes.

Consideraciones finales del capítulo

Si bien esta política curricular fue escrita y dirigida por el equipo técnico de la Dirección de educación superior buscó la participación de directivos, inspectores, estudiantes, la comunidad y sobre todo de las docentes en actividad y jubiladas, a través de consultas realizadas con anterioridad a su promulgación. Un documento que sentó sus bases en la Ley de Educación Nacional (26.206) que entiende a la educación superior como un derecho, siendo una de las categorías centrales de este la inclusión y la interculturalidad. Estas se ven reflejadas en el Marco General de la Formación docente de los niveles inicial y primario, en la organización curricular y en la descripción de cada campo y sus asignaturas.

Como se describió en este capítulo, desde el relato de la asesora curricular, de la docente que participó como especialista de área y la lectura del DCEC (2007), podemos describir que el documento curricular enuncia horizontes formativos como la dirección de la formación docente, delimitados en entender al docente como una profesional de la enseñanza, como una pedagoga y como una trabajadora de la cultura, comprendiendo que las profesoras deben posicionarse como sujetos transformadores de la realidad. Para ello se propone a los sujetos formadores y de la formación sean partícipes del diseño y desarrollo curricular, teniendo a la enseñanza como núcleo fundante.

En la provincia de Buenos Aires, el diseño curricular fue aprobado en 2007 y comenzó a implementarse al año siguiente. Este se alineó con el marco curricular nacional, sin embargo, recibió aprobación un mes antes que el nacional, lo que convirtió a la provincia en la pionera en introducir cambios en la formación docente a nivel nacional. Los cuales fueron aceptadas por el Ministerio de Educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012).

Al retomar lo definido por De Alba (1998) entendemos que la construcción proyecto político y pedagógico se dio en un entramado de luchas poder y tensión para la generación de la síntesis comunicada en el documento curricular finalmente aprobado en 2007 e implementado en 2008. Síntesis, que en busca de la jerarquización de la educación superior, se reflejar un proceso trabajo de diseño curricular presentado en este apartado a través de distintas etapas y sujetos participantes. Cabe aclarar que, si bien son nombrados los sujetos de la formación, las futuras estudiantes de estos docentes en formación y los sujetos formadores, de en estos últimos sólo se hace alusión a las profesoras de las asignaturas que se dictan en los ISFDyT pero no a las docentes co-formadores del nivel primario.



EL VIAJERO TRAZA SU RECORRIDO, PERO ESO NO SIGNIFICA NADA. (P.95)

LILIANA BODOC “ELISA.LA ROSA INESPERADA” 2017



PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4: Metodologías, instrumentos y etapas de investigación

Preguntas y camino metodológico

La búsqueda por comprender la problemática se permea de mi biografía personal y profesional, hallando este camino de indagación en mi formación inicial como Profesora en Ciencias de la educación y que continuándolo hasta el día de hoy desde el (re)conocimiento del trabajo docente que llevo a cabo en los institutos de formación inicial, donde me desenvuelvo como pedagoga. Desde este lugar es que surge la inquietud de profundizar desde los relatos de las protagonistas sobre ¿Cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización del cambio curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata en el período de 2008-2020? ¿Cómo esta política pública ha sido resignificada por las profesoras en los microterritorios que conforman el aula y las instituciones de formación docente, en un contexto más amplio? ¿Cómo las docentes del campo de la práctica construyen y desarrollan sus propuestas pedagógicas en el marco del diseño curricular? ¿Cómo son las experiencias de las docentes en torno al proceso de traducción y contextualización del cambio curricular?

Partiendo de estas preguntas, se propone recuperar el relato de las docentes para indagar sobre la mirada retrospectiva de su vida profesional y personal en relación a la concreción del curriculum, a través del aporte de la investigación biográfico-narrativo. Para ello se previó cinco etapas articuladas de forma espiralada: la primera que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009); una segunda etapa consistió en la realización de entrevistas a la asesora pedagógica curricular y a especialistas, parte del equipo de trabajo del diseño curricular a nivel

jurisdiccional; una tercera que buscó analizar una muestra de programas del Profesorado de Educación primaria; la cuarta constó de la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes que se desempeñan en el en los ISFDyT seleccionados (Connelly y Clandinin, 1995; McEwan y Egan, 1998; Nóvoa, 2000; Suarez, 2003, 2007, 2010; Álvarez, Porta, Sarasa, 2010; Porta y Yedaide, 2014; Alliaud, 2011; Arfuch, 2012; Passeggi, 2015); la última etapa refiere al análisis de las composiciones construidas.

Cabe aclarar que esta investigación se encuentra dentro de lo que Carli (2021) denomina áreas de menor desarrollo en la investigación educativa, resultado de la caracterización sobre el campo educativo en los proyectos realizados por investigadoras y becarias en el marco del CONICET. Esta señala que es una comunidad heterogénea, recibiendo aportes desde diferentes disciplinas de origen: Antropología, Biología, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la educación¹⁴, Ciencias Políticas, Economía, Física, Historia, Letras, Matemática, Psicología, Psicopedagogía, Sociología; pero en su mayoría pertenecientes a la comisión asesora de Psicología y Ciencias de la educación. Con respecto a las áreas temáticas que abordan en sus pesquisas se explicita que:

Las áreas temáticas principales de la investigación en Educación en CONICET de mayor desarrollo en la población e investigadores/as corresponden a subdisciplinas de larga tradición (Educación y Ciencias Exactas y Naturales, Psicología de la Educación, Historia de la Educación, Sociología de la Educación, Antropología de la Educación) y campos de estudio interdisciplinarios (Educación Superior). Las de menor desarrollo corresponden en algunos casos a subdisciplinas clásicas (Política educativa, por ej), a áreas de formación educativa (Pedagogía y estudios curriculares, entre otras) y a campos de

14 Sólo el 20% de las investigadoras tienen como formación de grado título específico en Educación.

estudios interdisciplinarios emergentes (Educación intercultural, Educación ambiental, entre otras). (Carli, 2021, p.26).

En este caso la investigación doctoral se inscribe en el área de formación educativa focalizando en lo que se denominará como formación y trabajo docente, la cual hace foco en dimensiones políticas, curriculares, organizacionales y pedagógicas:

Este área se compone de investigaciones que hacen foco en tres grandes ejes: a) la formación inicial y permanente -actualización o capacitación- brindada tanto en institutos de formación docente como en el ámbito de las universidades, b) las prácticas docentes desarrolladas en todos los niveles de la enseñanza y c) la regulación del trabajo docente en todos los niveles de enseñanza y todas las modalidades institucionales de formación (terciaria superior, universitaria, presencial, remota, etc.) (Carli, 2021, p.33).

De forma particular, esta tesis hace referencia al punto a) ya que buscamos describir, caracterizar y analizar el cambio curricular para la formación inicial docente de la carrera de Profesora de Educación primaria en institutos terciarios de la ciudad de La Plata, desde las voces biográficas de quienes participaron y participan. Para ello seleccionamos un período desde el 2008, primer año en que se implementó este Diseño curricular, hasta el año 2020, primer año de la pandemia. Teniendo como objetivo general:

- Interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de las docentes partícipes.

Y como objetivos particulares:

- Describir el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires atendiendo a las tradiciones en las que se funda, a su lógica de organización y a las políticas públicas en las que se inscriben.
- Caracterizar, desde las narrativas de los sujetos participantes, el proceso de construcción del Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria en los niveles centrales de la administración y en las instituciones de formación docente.
- Analizar los programas de las asignaturas correspondientes a los campos de formación propuestos en el Diseño curricular a los efectos de identificar significados y sentidos en torno a los procesos de apropiación realizados por profesoras de ISFDyT.
- Analizar, desde las voces narradas, la experiencia biográfica y las prácticas, las propuestas pedagógicas generadas por las profesoras del Campo de la Práctica, eje central del diseño, en el proceso de traducción y contextualización curricular.

La investigación cualitativa

Reguillo (2003) define a la metodología como “el conjunto de procedimientos teórico-prácticos que comandan, guían, el trabajo de investigación” (p. 22). Retomando las ideas esta autora podemos entender a la metodología como aprendizaje y búsqueda, una búsqueda que se construye a través de múltiples caminos, es decir que esta se puede desarrollar desde diferentes formas y enfoques como opciones desde donde posicionarse.

Es este caso, la investigación se desenvolverá desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; Mason, 2006; Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2012), que privilegia la profundidad en el estudio de los fenómenos sociales. Para Bogdan y Biklen (1994) el abordaje cualitativo interpretativo hace foco en los procesos,

buscando retratar la perspectiva de los sujetos participantes, quienes construyen a través de significados sobre el mundo y la realidad social. Vasilachis (2006) plantea que esta es comprendida, interpretada, experimentada y producida en un contexto determinado. Los procedimientos para la producción de estos datos son diversos, siendo definida como un multimétodo (Denzin y Lincoln, 2012), que estudia en su situación natural a los fenómenos sociales. Es decir que, para la construcción de datos, que permitan comprenderlos, describirlos y explicarlos en profundidad, la investigadora se introduce de forma directa en la situación estudiada (Bogdan y Biklen, 1994).

En este proceso se genera una interacción permanente entre quienes investigan y las participantes de la investigación (Vasilachis, 2006). Interacción permeada por los posicionamientos, interpretaciones significativas del medio (Erickson, 1986) y experiencias de cada uno de los sujetos involucrados. La meta de la investigación cualitativa se centra en desarrollar teorías fundamentadas a través de la producción de datos empíricos que permitan la interpretación y comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales estudiados (Vasilachis, 2006). Exterioridad e interioridad dialogan como elementos indisolubles en la investigación cualitativa, explicita Reguillo (2003), y profundiza al exponer que:

La pasión metodológica, motor del trabajo de investigación, es posible porque quien la experimenta cree en la generación de conocimiento como posibilidad de encontrar y proponer mejores alternativas para la vida. Porque el encuentro con el otro y con lo otro es un camino para achicar los territorios del desencuentro. (p.38)

En este caso particular se buscará encontrarnos desde la potencia creativa la investigación biográfica-narrativa (Porta, 2022). Co-construyendo con las docentes sentidos de su experiencia

en la concreción del Diseño curricular para la formación de Profesoras de Educación primaria en la ciudad de La Plata.

La investigación biográfico -narrativa

La narrativa puede ser definida como una metodología de investigación y como un fenómeno a ser estudiado (Connelly y Clandinin, 1995). En cuanto fenómeno (Delory-Momberger, 2015), desde una dimensión antropológica, se afirma que el humano es un ser narrador, que a lo largo de las diferentes épocas y culturas ha elaborado un relato para percibir, ordenar y comunicar su experiencia individual y colectiva en el mundo. El relato tiene una dimensión performativa que genera efectos sobre la vida contada, son un medio para crear y recrear la identidad dando sentido a la experiencia vivida cotidianamente, y define a la narrativa como un proceso de construcción y re- construcción de la realidad, donde los seres humanos se construyen a sí mismo por medio de ella, en un contexto cultural determinado (Bruner, 2003). “Porque una narración modela no sólo un mundo, sino también las mentes que intentan darle sus significados.” (Bruner, 2003, p. 47). Así el autor propone que cada relato narrado no es inocente, sino que se hace desde un posicionamiento particular, entrelazando pasado y futuro. Es decir que narratividad y temporalidad se vinculan haciendo presente en un relato lo que ha sido y lo que será (Ricoeur, 1999). Cuando se narra un acontecimiento se articulan en el discurso tanto recuerdos, como expectativas, motivaciones e intenciones. Así, la trama narrada pone de manifiesto la complejidad del tiempo, rompiendo la idea de linealidad (Ricoeur, 1999). Y se propone otra forma de pensarlo, espiralado, es decir, como un movimiento continuo entre el pasado, presente y futuro, que “marca el rumbo sin dejar retornar al mismo punto” (Rivera Cusicanqui, 2010, p.54).

En cuanto metodología la investigación biográfico-narrativa busca la construcción social de conocimientos científicos (Arias Cardona y Alvarado Salgado, 2015). Se inscribe dentro del giro hermenéutico que se da en el siglo XX (Bolívar, 2002) el cual busca acceder a la comprensión de la complejidad de los fenómenos sociales por medio de los significados de los sujetos participantes. En este camino, se desecha el propósito de universalidad y objetividad, y la utilización de un único método con el que se pretendía llegar a este resultado (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). Los grandes relatos postulados como verdades hegemónicas pierden protagonismo y se abre camino para la recuperación de microhistorias, que rescatan la polifonía de voces en los relatos narrados (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), en una historia siempre en tránsito (Lacrapa, 2006).

Dicha perspectiva permite habitar sentidos y significados de quienes transitan los cotidianos de la educación recuperando sus voces y experiencias biográficas en relación al objeto de estudio. Partir de este marco metodológico es coherente con el objetivo principal propuesto, el cual será interpretar el proceso de traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de los sujetos partícipes. Es por ello que en los siguientes apartados se busca presentar una breve historia del arte sobre esta metodología.

Historia del arte

La investigación biográfico-narrativa surge en las ciencias sociales, si bien en la actualidad en el campo educativo esta metodología se ha desarrollado y expandido en los últimos años siendo objeto de debate (Bolívar, 2002; Suárez, 2007; Porta y Yedaide, 2014), en sus inicios se ha constituido desde otras disciplinas como la antropología, la sociología y la historia. La Escuela de Chicago en su primer período de auge tuvo una influencia destacada (Murillo,

2016; Bolivar y Porta, 2010), durante los años veinte se publica la investigación de Thomas y Znaniecki, *El campesino polaco en Europa y América* (1918-1920), que desde el campo de la sociología busca explicar el fenómeno inmigratorio a través del estudio de materiales biográficos y autobiografías. Durante este mismo período también desde los estudios antropológico Malinowski en *Los argonautas del Pacífico Occidental* (1922) propone una nueva relación entre la investigadora con las otras, buscando construir la visión del mundo de las investigadas. Por otra parte, en su diseño de investigación propone diferentes vías de acceso a la vida cotidiana de los sujetos que investigaba, a través del uso de una multiplicidad de fuentes, siendo la observación y el uso de diario de campo la central, y añade otras secundarias como el uso de documentos personales para la comprensión del fenómeno cultural en su totalidad.

Si bien como explicitamos anteriormente desde principio del siglo XX algunas investigaciones han sido relevantes, será en los años setenta cuando la investigación biográfico-narrativa comience a constituirse como una metodología de las ciencias sociales (Bolivar, 2002). Asentada en un enfoque interpretativo (Erickson, 1986; Bogdan e Biklen, 1994; Mason, 2006; Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2015), que privilegia la profundidad en el estudio de los fenómenos sociales haciendo foco en los procesos, con el fin de retratar la perspectiva de los sujetos participantes, quienes construyen significados sobre el mundo y la realidad social (Bogdan y Biklen, 1994). La cual es comprendida, interpretada, experimentada y producida en un contexto determinado (Vasilachis, 2006).

El giro hermenéutico, que se desarrolló en este enfoque, produjo transformaciones en la forma de interpretar la realidad que, colocando al lenguaje como elemento central de esta, entiende que su comprensión es de forma provisional (Gadamer, 1992). Según Ricoeur (1999) los seres humanos ordenan la realidad por medio de los relatos, a través de la construcción de

una trama en donde desde un presente se le otorga sentido a las vivencias transcurridas en el pasado, en vistas de futuros probables. Estos relatos, en donde se vislumbra una forma no lineal del tiempo (Ricoeur, 1999), son indisolubles de quienes los narran ya que están contruidos desde la propia experiencia (Benjamin, 1921), permeada por dimensiones espaciales, temporales y situacionales. A su vez a través de las narraciones es que se construye y reconstruye la identidad de los sujetos, es decir que estas configuran la realidad y a los individuos que la viven y le otorgan significado (Bruner, 2003).

Estos autores revelan conceptos que son centrales en la investigación biográfico-narrativa como la experiencia, la subjetividad y la comprensión (Porta, y Flores, 2017). En los años ochenta Clandinin y Connelly (1986) la definen como el “(...) estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (p.385). De este modo se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, revestidas en una narración, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalos et al., 2016). Un relato de la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 1986; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta y Yedaide, 2014). Desde esta metodología se propuso un cambio en la posición del investigadora y su relación con el investigada (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014), una posición que no es neutral y que define desde dónde mirar, sentir y actuar en el mundo; en donde se asume no sólo un compromiso metodológico sino también ético y político. En la investigación biográfico-narrativa se entrelazan la vida de la investigadora y la vida investigada (Clandinin y Murphy, 2009).

Desde una posición afectivo-afectante, se propone como horizonte la implicancia de quien investiga dentro del proceso, “La prioridad en la composición de trabajos de investigación no reside, antes que nada, en narrar un buen relato; la prioridad radica en escribir trabajos de investigación en relación con las vidas de nuestros participantes y con las nuestras” (Clandinin y Murphy, 2009, p.600). Dejarse atravesar por los relatos de la otra (Gessaghi, 2016; Porta, Aguirre, 2019), que representan las interpretaciones que hacen sobre el mundo, en un contexto permeado por dimensiones sociales, políticas, históricas, territoriales, económicas y culturales determinadas. “El relato es, entonces, un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor” (Bolívar, 2002, p. 7).

Así la narrativa le concede un lugar destacado a la experiencia y la subjetividad de los humanos y sus relatos, dándose una apertura a la pluralidad de voces (Arfuch, 2012). Pluralidad que se expresa a través de sus narraciones y que requieren de parte de la investigadora una atención cuidadosa (Rabelo, 2011), y una escucha sensible (Sarasa y Arfuch, 2012; de Souza, 2012), para acercarse de manera provisoria a la trama compleja, dinámica, situacional y existencial de los acontecimientos relatados y vivenciados por los sujetos participantes (Contreras, Quiles-Fernandez y Santín, 2019), las cuáles deciden y seleccionan que contar (Alves, 2008).

Desde esta postura, se expresa la posibilidad de conocer a la otra, que existe fuera de mi mundo, reconociendo el límite de mi totalidad para entenderla, desde una lógica de la alteridad en donde al encontrarme cara-cara la reconozco y rompe mi práctica cotidiana apareciendo como un misterio, problematizando mi realidad y abriendo otros horizontes posibles (Dussel, 1972). Desde esta lógica, es condición crear un ámbito de confianza, empatía y respeto para la construcción de la relación investigadora e investigada. Una relación que busca generar la

colaboración como forma de trabajo entre las participantes de la investigación y quien la lleva a cabo, donde se fomenta un espacio para la creación de un relato compartido que involucra la vida de ambas (Clandinin y Connelly, 2008; Arnaus, 2008; de Souza, 2012).

En el campo educativo, desde fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, entendiendo que esta puede ser un aporte para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2009), como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Se establece sobre la necesidad de transformación de los modos de investigar el campo educativo, debido al giro en la forma de comprender los fenómenos sociales y como consecuencia de ello en la búsqueda de la recuperación de la voz de las docentes, muchas veces silenciada o expropiada (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). En este sentido se propuso otra forma de hacer investigación con metodologías que entendieran a las profesoras como sujetos y no objetos de la misma, y que buscaran reconstruir sus experiencias de vida como constituyentes de la práctica docente. Definiéndola en algunos casos, no sólo como una metodología sino como un enfoque (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998; Fernández Cruz, 2010), para interpretar los significados y sentidos dados por las docentes a sus experiencias personales y profesionales, y como una forma de reflexionar y transmitir una pluralidad de prácticas educativas y formativas (Fernández Cruz, 2010).

En Argentina el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, ha desarrollado una variedad de proyectos¹⁵ desde la investigación biográfico-narrativa desde una perspectiva decolonial (Porta y Yedaide, 2014).



(Leticia Barberitto, 2020)

Con el fin de conocer sobre la enseñanza a través de la recuperación del relato de profesoras memorables, investigan sobre la mirada retrospectiva de su vida profesional y personal en relación a su experiencia. Esta comunidad científica resalta el potencial de esta para la recuperación de otro tipo de saber, que “(...) desafía de este modo el estatus de legitimidad conferido a algunos tipos de saberes y sus pretensiones de verdad científica” (Porta y Yedaide,

¹⁵ Formación del Profesorado IX: Políticas e identidades docentes, prácticas memorables, corporeidad y pedagogías cuir en perspectiva narrativa (2020/2021); Formación del Profesorado VIII: narrativas y autobiografías otras. Políticas de formación, identidades docentes, prácticas memorables y pedagogías queer” (2018/2019); Formación del Profesorado VII: (auto)biografías y prácticas apasionadas de profesores memorables en perspectiva descolonial (2016/2017); Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada decolonial” (2014/2015); Formación del profesorado V. Biografías de profesores memorables: Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional” (2012/2013); Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010/2011); Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008/2009); Formación del Profesorado II: La narración en la enseñanza”. Período: 2006/2007. Formación del Profesorado I: Buenas Prácticas y Formación del Profesorado en Inglés: Aportes para la Nueva Agenda de la Didáctica” (2003/2005).

2014, p. 1), desde la descomposición de formas normalizadas, posibilitando que se construya una ciencia propia a través de lazos sur-sur (Rivera Cusicanqui, 2010).

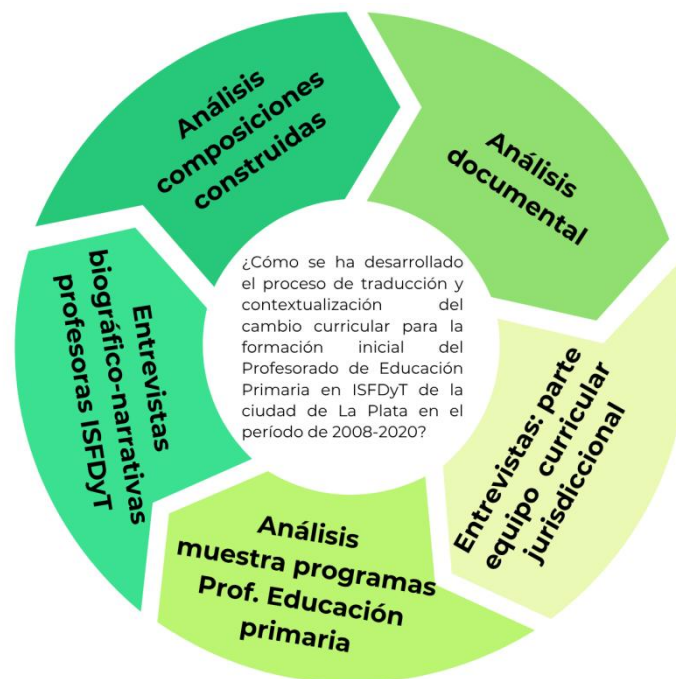
Los trabajos elaborados por este grupo ofrecen conocimientos valiosos sobre temáticas como la buena enseñanza, la vida de profesores memorables, la formación de profesoras, la identidad docente, los sentidos y la traducción de políticas públicas educativas, las pedagogías cuir, entre otros (Porta, 2020). El abordaje de estas tiene como objetivo construir lecturas dinámicas de experiencias educativas, inscriptas en contextos particulares, desde lo íntimo y el detalle (Porta, 2015, 2021). Focalizando no sólo en lo que sucede en la situación educativa, sino lo que les sucede a los sujetos involucrados en ella, donde se entrelazan lo privado y lo público, dando lugar a las emociones, motivaciones, afectos, pasiones que las interpelan (Álvarez, Porta, Sarasa, 2010; Porta y Yedaide, 2014). Desde una posición afectivo-afectante, se proponen como horizonte la implicancia de quien investiga como de quien es investigado dentro del proceso (Porta y Aguirre, 2019). Dejándose atravesar por los relatos del otro(a), buscan narrar la complejidad de la vida de las participantes, desde una comunidad interpretativa y desde su propia vida (da Silva Sousa y de Oliveira Cabral, 2015; Porta y Aguirre, 2019).

Luego del (re)conocimiento de una diversidad de investigadoras que han sido las raíces y los frutos de la investigación biográfica-narrativa se puede pensar en esta como “una voz en la búsqueda de otra voz” (Arnaus, 2008, p. 70). Una otra forma de implicarse sensiblemente en la realidad, co-construyendo nuevas experiencias de vida, con sus tensiones, contradicciones y encuentros, que intervienen en la configuran las identidades de los sujetos (Porta, 2015).

Etapas espiraladas de investigación

A partir de las preguntas de investigación, se establecieron cinco etapas interrelacionadas en forma espiral. A continuación, desarrollaremos cada una de ellas:

Figura 3 Espiral etapas de investigación



(Elaboración propia, 2024)

En la primera etapa, de análisis documental (Rockwell, 2009), partimos de entender que los documentos son un producto humano, que representan la cultura material siendo soporte de la práctica. Para leer estos documentos se tuvo en cuenta las interrelaciones entre las normas y las prácticas educativas (Rockwell, 2009). Este momento consistió en analizar distintas fuentes documentales, principalmente la normativa vinculada a la implementación del cambio curricular efectuado en 2008 para la formación inicial de Profesorado de Educación primaria. Para ello se analizó la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) 2006, Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (Resolución 24/07), el Marco General de política curricular (2007), el Diseño curricular para el Profesorado de Educación primaria e inicial (Res. 3655/07), el borrador denominado “Hipótesis de Redefinición del Plan de Estudios de Formación Docente (Inicial y EGB)”. Anteriores a estas y con el fin de analizar lo sucedido en la etapa previa a este cambio se abordó la Ley de Transferencia de los servicios educativos (N° 24.049),

Ley Federal de Educación (N°24.195), Ley de Educación Superior (N° 24.521), el diseño curricular para carrera Profesorado de primer y segundo ciclo de la EGB (Res. 13271/99) y aquellos documentos centrales difundidos para la formación docente: el documento Serie A N° 03 Alternativas para la formación el perfeccionamiento y la capacitación docente (1993); documento Serie A N°09 Red federal de formación docente continua (1994); documento Serie A N°11 Bases para la organización de la formación docente (1996); documento Serie A N°14 Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1997). A su vez se caracterizaron los planes de estudio o diseño curriculares correspondientes a los años 1887 (Reglamento de las Escuelas Normales de la República), 1970 (Res. N°2321/70), 1988 (Res. 530/88), como los ya mencionados de 1999 y 2007. Y también las resoluciones efectuadas durante el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio durante la pandemia, centrado las del 2020, periodo analizado en este trabajo.

La segunda etapa consistió en la realización de entrevistas en profundidad a la asesora pedagógica curricular del Diseño curricular analizado: María Raquel Coscarelli y a una de las docentes indicada en el área pedagógica didáctica que formó parte como especialista del equipo de trabajo del diseño curricular a nivel jurisdiccional: Marina Barcia. Según Valles (1999) uno de los usos de la entrevista en profundidad es la reconstrucción de prácticas desarrolladas en el pasado, siendo parte de sus ventajas la flexibilidad y la posibilidad de realizar preguntas para rastrear información personalizada de eventos contextualizados y de difícil acceso, en el marco de un ambiente intimista.

Para realizar estas entrevistas en profundidad, nos hemos basado en un guión, construimos previamente las preguntas en relación a su experiencia y participación en los

debates previos, en la negociación, la construcción y redacción del DCE (2007). En relación al guión Moyser (1987) explicita que:

A diferencia de las entrevistas estandarizadas, no hay una estructura predeterminada completa, ni un orden de preguntas especificadas, ni un punto de partida o conjunto de estímulos de respuesta cuidadosamente concebido. En consecuencia, el ritmo y la expresión han de desarrollarse conscientemente ad hoc más que haberse armado en el cuestionario mismo. Así, parte de la fase preparatoria supone el desarrollo de una agenda de entrevista- un conjunto de temas o asuntos, cada uno desglosado en un número de elementos componentes dispuestos en algún orden inicialmente apropiado. Este documento entonces forma una base para las entrevistas mismas. Sin embargo, en la práctica, es casi imposible adherirse a él de modo muy estricto o rígido y todavía mantener la clase de estilo conversacional que se requiere (p. 126)

Estas entrevistas fueron realizadas virtualmente, por solicitud de las entrevistas, durante finales del año 2022 y principios del 2023, y tuvieron una duración de entre una y dos horas. Posteriormente fueron transcritas y puestas a disposición de las entrevistadas para su revisión con el fin de que puedan cambiar o adicionar nuevas reflexiones realizadas luego del momento particular de la entrevista cara a cara.

Por otro lado, debido al fallecimiento de Jorge Huergo quien fue coordinador general del Diseño curricular en la Provincia de Buenos Aires, se buscó recuperar su voz, reflexiones y sus principales ideas para el desarrollo e implementación curricular a través de sus escritos publicados en diferentes medios.

La tercera etapa, también de análisis documental (Rockwell, 2009) propusimos analizar una muestra de programas representativos de los cuatro campos representativos de formación

que componen el DCES (2007) y, en particular, del campo de la práctica. Los programas provinieron de dos institutos superiores de formación docente del sector público de la ciudad de La Plata, el ISFD N°97 -ex Escuela Normal N° 3- y el ISFD N°17.

El ISFD N°97 fue creado en 1913 como Escuela Normal Popular, en 1947 pasó a denominarse Escuela Nacional Normal Mixta N°3 “Almafuerte”, hasta que en 1994 pasa llevar el nombre que actualmente tiene. En este se dicta el profesorado de Educación primaria y de Educación secundaria de Inglés, ambos en el turno vespertino. No cuenta con un edificio propio

por lo que funciona en las aulas de la Escuela secundaria N°34. El ISFD N° 97 desarrolla su revista académica propia que presenta artículos de interés en el área y organiza las Jornadas Bilingües desde 2013. A su vez cuenta con proyectos de vinculación de educación superior de



alcance nacional, siendo sede de prácticas del profesorado de Ciencias de la educación, e internacional con programas de intercambio. El profesorado de Educación primaria existe desde los inicios de la institución, cuando la misma era parte de la escuela secundaria.

El ISFD N°17 fue creado en 1966, con la terciarización de la formación docente, es decir que nace como una institución de educación superior. En la actualidad cuenta con un edificio propio, donde se dictan diversos profesorados en los tres turnos - Educación inicial, Educación primaria,



Educación secundaria en matemática, Educación secundaria en Economía y Educación secundaria Técnico profesional en Electromecánica- y distintos postítulos o actualizaciones de formación continua. A su vez construyen proyectos colectivos con espacios de educación más allá de la escuela y formales, siendo por ejemplo sede de prácticas de enseñanza de estudiantes universitarios. Específicamente el Profesorado de Educación primaria comienza a dictarse en 1969 y continua hasta la actualidad.

Ambas instituciones se organizan a través de un órgano denominado Consejo Académico Institucional conformado por el equipo directivo, profesoras, no docentes y estudiantes, que se desarrolla en función de lo establecido por la Resolución 4044/09 de la DGCyE. También cuentan con cooperadora, esta asociación sin fines de lucro realiza actividades conjuntas en post de mejoras en la calidad educativa.

Los programas provinieron de los dos ISFD participantes, esta decisión estuvo basada en recuperar dos instituciones creadas en dos etapas distintas de la historia de la formación docente, una que tuvo sus inicios bajo el manto del normalismo y siendo parte del nivel secundario y la otra que surge a partir de la denominado terciarización de la educación en el nivel superior. A su

vez esta elección se debe a que me desarrollé como profesora, en estas instituciones en distintos profesorados que se dictan en estos establecimientos, en diferentes momentos de mi trayectoria profesional como Profesora en Ciencias de la educación. Estos programas fueron obtenidos de forma digital luego de ser solicitados por medio de una carta dirigida al Equipo Directivo de los institutos y elevada a la supervisora de nivel superior para lograr la autorización de dicha acción.

Específicamente analizamos, del campo de la Fundamentación: del primer año las materias Pedagogía y Didáctica general, de segundo año teorías sociopolíticas y educación, y del cuarto año Dimensión ético-política de la praxis docente. Del Campo de la Subjetividad y las Culturas: Psicología del desarrollo y el aprendizaje I, Psicología social e institucional de segundo año, del tercer año Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria y Medios audiovisuales, TIC's y educación. En relación al Campo de los Saberes a Enseñar se analizaron los cuatro Ateneos del cuarto correspondientes a cada área: ciencias sociales, ciencias naturales, prácticas del lenguaje y la literatura y matemática. Para Campo de la Práctica Docente, hicimos foco en los tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario, de los cuatro años. Se analizaron cuatro programas de cada uno de los campos, excepto el de la práctica en el que se aumentará el número de propuestas pedagógicas consideradas en función de la importancia asignada a este campo en el estudio.

En la cuarta etapa, a través de entrevistas biográfico-narrativas indagamos en los procesos de traducción y contextualización curricular llevada adelante por las profesoras de las instituciones seleccionadas para la investigación. Esta puede ser definida como una técnica de investigación cualitativa, que fue sistematizada por Schütze (1977), específicamente es una entrevista no estructurada, en profundidad que busca reconstruir fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos (Jovchelovitch y Bauer, 2002). Este enfoque tiene en cuenta las

dimensiones espaciales, temporales y de sociabilidad de los participantes en sus aspectos emocionales, profesionales, institucionales y de los acontecimientos macrosociales (Appel, 2005). Así Yuni y Urbano (2006) especifican que “Como herramienta permite acceder a información de fenómenos de estudio ubicados en distintos contextos temporales es muy amplia, ya que permite indagar sobre el pasado, sobre el presente y sobre las anticipaciones acerca del futuro” (p. 82). Está fundamentada en tres marcos teóricos: el Interaccionismo Simbólico, la Fenomenología Social y la Etnometodología (Appel, 2005).

La entrevista biográfico-narrativa busca que los sujetos que participan de la investigación cuenten sus historias sobre la temática central investigada. Ya que su propósito principal es

Darse los medios de captar y comprender las biografías individuales, es decir, los espacios-tiempos singulares que cada uno configura a partir de la conjugación de su experiencia y de la historicidad de su experiencia, y de los mundos-de-vida, mundos comunes de pensar y de actuar en los que participa. (Delory Momberger, 2014, p.4)

Para ello quién entrevista debe habilitar espacios para que esto pueda desarrollarse en un ámbito de confianza, escucha atenta, sensible y humilde, con el fin de conocer sus interpretaciones sobre el mundo, en este caso el mundo educativo y específicamente de la formación inicial docente para Profesoras de Educación primaria. Si bien la entrevista es no estructurada Jovchelovitch y Bauer (2002) especifican pasos para orientarla:

A entrevista narrativa se processa através de quatro fases: ela começa com a iniciação, move-se através da narração e da fase de questionamento e termina com a fase da fala conclusiva. Para cada uma dessas fases, é sugerido determinado número de regras- A função destas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador, a fim de fazer com que surja uma narração rica sobre o

tótico de interesse, evitando os perigos do esquema pergunta-resposta de entrevista. O seguimento destas regras levará certamente a uma situação isenta de constrangimentos, e manterá a disposição do informante de contar uma historia sobre acontecimentos importantes. (p.96)

Todas estas etapas requieren de tiempos para su preparación, en donde se comienzan o se estrechan los lazos con las participantes y se seleccionan los tópicos para activar historias a contar, pudiendo ser compartidos previamente con los sujetos a entrevistar. Luego tiempos para su desarrollo, donde el protagonismo está centrado en la entrevistada: en sus palabras, sus silencios, sus gestos, sus interacciones. La entrevistadora dirige un momento para la narración inicial, luego para preguntas y una etapa final conclusiva (Appel, 2005) para bucear en las historias relatadas. Y la posterior transcripción de la misma y la socialización con quien fue protagonista, siguiendo a Bolívar, Domingo y Fernandez Cruz (2001) “Es importante que, una vez transcritas o practicado un primer análisis, estén a disposición del entrevistado, de modo que puedan ser dialogadas y compartidas” (p. 168). Por último, el análisis de la misma, buscando (co) construir interpretaciones sobre las experiencias narradas en donde la intimidad y el detalle se pliegan.

Desde esta perspectiva, se realizaron entrevistas biográfico-narrativas a docentes responsables del Campo de la práctica de los diferentes años del Profesorado de Educación Primaria de los ISFDyT ya mencionados, teniendo como referencia que este campo es definido como el eje transversal de la carrera. Para la selección de las docentes se tuvo en cuenta tanto aquellas que han vivenciado el proceso de cambio y las que posteriormente se han apropiado de este. Participaron de este momento de la investigación Guillermo, Silvania, Daniela, Susana,

Gabriela, Flavia, Carolina, Patricia y una docente que solicitó no ser mencionadas con su nombre propio.

Cabe aclarar que con algunas de estas entrevistadas tenía un vínculo previo personal o laboral. Las entrevistas se realizaron entre los meses de abril y agosto del 2022, en algunos casos fueron realizadas de forma presencial y en otras virtualmente según lo solicitado por las protagonistas. Estos encuentros fueron coordinados por email o vía teléfono, atendiendo a los tiempos de cada una de las docentes, ya que su participación fue voluntaria. Al convocarlas les proponía hacerles una entrevista como profesoras del campo de la práctica en el Profesorado de Educación primaria, con el fin de abordar los siguientes ejes: Formación docente, propuesta de enseñanza del campo de la práctica, el curriculum de educación superior para el Profesorado de Educación primaria, y el cambio curricular implementado en 2008. A su vez les sugería que, en una línea de tiempo imaginaria, recuerden tres experiencias que hayan transitado siendo profesoras de campo de la práctica en el ISFDyT donde trabajaban.

Todas las entrevistas fueron grabadas bajo su consentimiento. Las mismas fueron desgrabadas y enviadas a cada una de ellas para su posterior lectura, con el fin de que puedan adicionar reflexiones posteriores a la entrevista realizada y editar lo que consideraran necesario.

Por último, se estipula la construcción de instrumentos de análisis de las composiciones co-construidos en las etapas anteriores. En este momento se prevé la interrelación entre referentes teóricos abordados y el análisis e interpretación de las voces de las docentes, reflexionando continuamente sobre la pregunta “¿puede tener el valor de una contracultura devolver la voz al docente, frente al silencio de dejarlo en la sombra que los investigadores, poderes fácticos o simplificaciones que efectúan los medios o la administración han hecho en las

últimas décadas?” (Bolívar, 2012, p.22) y buscando co-producir posibles respuestas provisionales a la pregunta de investigación propuesta.

Quienes forman a quien forma: las participantes de la investigación

En este apartado nos centraremos en presentar a las profesoras que han sido partícipes de esta investigación. Profesoras de campo de la práctica de distintos años que se desempeñan en alguno de los dos institutos participantes. Para (re) conocerlas partiremos de los datos que ellas han elegido y las maestras que han sido referentes en su formación como docentes. Para esto último tomaremos el concepto de figura docente, según Steimbregger (2019):

nos referirnos a la forma en que una persona asume la tarea de enseñar en un contexto determinado, es decir, a los modos de ser y estar docente. Son figuras que cuentan con un plus muchas veces difícil de precisar y apalabrar, pero que suele ser del orden del gesto, que les otorga un carácter diferencial. Se trata de docentes que no pasan desapercibidos, que dejan huellas en sus estudiantes; que logran habitar el aquí y ahora de las clases con presencia plena. (p. 133)

Por lo que retomaremos las profesoras que han dejado huella en las docentes que participaron de esta investigación. Comenzaremos con la profesora y el profesor de campo de la práctica I:

Guillermo es profesor de Educación Física y Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata, en esa misma casa de estudios realizó su Maestría en Educación. Desarrolla su actividad desde hace más de quince años en escuelas de enseñanza secundaria y educación superior tanto en ISFDyT como en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Escribió diversos artículos relacionados con la formación docente en torno a la educación física.

La principal figura que reconoce es Paulo Freire, al que se ha acercado desde diversas lecturas a lo largo de su trayectoria. Y expresa que:

Es una propuesta que tiene que ver con la posibilidad de transformarte y vivir otras cosas, que sea una experiencia de vida. Otra vez currículum de vida y currículum laboral, son cosas diferentes, o currículum de formación. Esto te tiene que servir para la vida. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Como profesora de campo de la práctica I también participó Susana, ella es Magister en Política y Administración de la Educación, también realizó un Diplomado Superior en Ciencias Sociales, Mención Constructivismo y Educación. Es Especialista en Investigación Educativa. Su primer título fue el de Profesora en Ciencias Naturales, INSP “Joaquín V. González”. Y luego continuó sus estudios en la Universidad Nacional de La Plata en el Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta en la Cátedra Prácticas de la Enseñanza y docente en cursos de posgrado, en esta misma universidad. En la cual también participa de proyectos de investigación y ha coordinado diversas publicaciones. Trabajó en el nivel secundario desde 1989 hasta el 2015. Es profesora en ISFDyT desde 2003 hasta la actualidad. Como figuras que han dejado huella menciona a Julia Silber, Raquel Coscarelli, Mirta Castedo que han sido profesoras suyas en la Universidad de La Plata. También reconoce a compañeras de trabajo de esta misma unidad académica como Marina Barcia, María Esther Elías y Silvana Gonzales Refojo, y una de sus compañeras en el ISFDyT Marcela Proserpio. A parte de estos nombres propios insiste en que:

Yo soy Profesora en Ciencias Naturales, soy egresada del Joaquín de la Ciudad de Buenos Aires cuando era instituto nacional superior de profesorados. Y ahí tuve profesores enormes del área de ciencias naturales. De ahí me viene el orgullo de ser

docente. Digamos en ese sentido el ser docente, el sentirse docente yo lo traigo desde ahí.

(ED N°5, Susana, junio, 2022)

Daniela de campo de la práctica II es Licenciada y Profesora en Ciencias de la educación por Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad se desempeña como profesora en el ISFDy T N° 17 y el ISFDyT N° 9 de la ciudad de La Plata, en el Campo de práctica I, II y IV de los Profesorados de educación Inicial y Primaria. Desde hace trece años está como encargada del área educativa del Museo Histórico Fuerte Barragán, perteneciente a la Municipalidad de Ensenada. Ella menciona que su formación en la universidad ha sido importante, pero como figura docente decide mencionar a su compañera de equipo en el ISFDyT, Silvania Gonzales Refojo:

Yo creo que haber seguido formándome, haber seguido en la facultad te permiten otros recorridos, otras discusiones otras conversaciones. Eso siempre lo valoro, como mucha intensidad, la apertura que te da la facultad. Y a su vez yo al empezar en el Instituto, yo siempre digo que Silvania fue mi gran maestra, ella tiene mucho recorrido, mucho posicionamiento en relación a ciertos temas. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Silvania es Maestra de Educación básica y Profesora en Ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata, donde está finalizando su Maestría en educación en la actualidad. Ha desarrollado su trayectoria profesional entre la escuela secundaria y en nivel superior, tanto en ISFDyT como en la universidad. Como figura docente que la marcó y que aún deja huella se refiere a Raquel Coscarelli, y expresa que:

Mirá me cuesta mucho, porque mis maestras eran maestras normales. Y mis maestras eran maestras muy individualistas, que trabajaban para ellas. Yo te diría que tal vez a mí me marcó más mi formación docente. Yo me formé como docente en un plan que se

llamó MEB (Maestros de educación básica) que funcionó en los Normales. Y ahí sí había otra lógica de trabajo, trabajábamos en talleres. Entonces yo te diría que esta percepción de que lo colectivo puedo, me la traigo más de mi recorrido como formación docente. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Otra de las profesoras de campo de la práctica II decidió que no sea mencionada con su nombre, pero menciona que es Profesora de Ciencias de la educación por la Universidad Nacional de La Plata y especialista en Políticas socioeducativas. Actualmente desarrolla sus clases en varios institutos de formación docente de superior y artística superior, todos de gestión estatal. Como figura docente menciona como profesora que ha sido parte de su formación a Raquel Coscarelli. Pero también expresa que autores que a los que se ha acercado también dejaron huella como Isabelino Siede y Estanislao Antelo, debido a que:

Siempre me incliné sobre todo a las dimensiones más políticas y filosóficas de la educación, más que para lo didáctico o las cuestiones de la práctica. Y esto puede parecer paradójico, pero no lo es, porque justamente desde esa mirada más política es que me interesa formar buenos maestros, entonces eso es un poco uno de los incentivos mayores en ese sentido. (ED N°8, julio 2022)

De campo de la práctica III participó Flavia que decide presentarse como maestra y Profesora en Ciencias de la Educación. Al relatar quienes fueron sus referentes menciona a Mirta Castedo y a sus compañeras de trabajo en la escuela primaria donde se desempeña. Al reflexionar sobre esto expresa que:

Bueno yo empecé, como te decía me recibí en el Normal 2 de maestra y consideré que la formación que tenía no me alcanzaba, me daba terror estar frente al aula. Empecé Ciencias de la educación, y ahí como que se me abrió un mundo para poder pensar la

enseñanza. Más allá de que haya personas con nombre y apellido hay tipos de prácticas que a mí me han servido para reflexionar sobre mi propia práctica. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Su compañera de equipo Gabriela es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de La Plata, aunque se reconoce como pedagoga. Es Especialista en Investigación Educativa por la Universidad Nacional del Comahue y Magister en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad Nacional de Buenos Aires. En la actualidad está realizando el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Su trayectoria laboral se circunscribe a la formación de formadores, en dos instituciones de la educación superior: la universidad y los institutos de formación docente. También lleva a cabo tareas de investigación y ha escrito diversos artículos vinculados a su temática que es la recuperación y reconstrucción de trayectorias de formación y biográficas de pedagogos/as platenses en la historia reciente. Como figuras docentes que le han permitido encontrar su identidad como pedagoga menciona a Juli Silber y Raquel Coscarelli. En su relato transmite que:

Adoptar esta identidad en el campo profesional conlleva una forma singular de mirar, pensar e intervenir en las prácticas educativas teniendo en cuenta su entramado complejo, la historicidad y la multireferencialidad para su análisis. Bueno ellas dos es como que tienen que ver mucho con lo que estoy siendo. Y después encontrar compañeros de ruta, que te van enseñando, para mí el instituto ha sido también y es un territorio de mucho aprendizaje. Yo siempre cuando me presento con mis alumnos, como pedagoga y en dos ámbitos de trabajo profesional la universidad y los institutos de formación docente. Pude

lograr entre esos dos ámbitos un diálogo muy fluido y donde me nutro de ambos. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Patricia participó como profesora de campo de la práctica IV, ella es Profesora en Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata, Maestra normal superior y Profesora de Educación Inicial del ISFDyT N° 17, mismo establecimiento donde hoy trabaja. También se desempeñó como docente de grado durante dieciséis años, veinte años como directora y diecisiete años en formación inicial docente en diversas instituciones de la ciudad de La Plata y Ensenada. Como profesoras que han dejado huella menciona a Julia Silber y Raquel Coscarelli como las principales y luego hace alusión a las profesoras de “las didácticas” recordando a Mirta Castedo, Isabelino Siede y Claudia Broitman. Relata que:

Mirá, yo creo que agarré la época de esplendor de la Universidad Nacional de La Plata y del Profesorado de Ciencias de la educación. Realmente yo tengo dos profesoras que me marcaron mucho. Pedagogía que realmente me hizo repensar mucho, y mirá me acuerdo y pasó mucho tiempo, de didáctica y curriculum. Realmente son dos que me marcaron mucho en mi carrera y que al día de hoy traigo todo el tiempo a mis prácticas. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Por último, Carolina que es profesora de campo de la práctica IV, del otro instituto participante. Ella es profesora para la enseñanza primaria y en Ciencias de la educación de la Universidad Nacional de La Plata, en esta misma casa de estudios está realizando la Maestría en Educación. Trabaja hace diecinueve años como profesora desempeñándose en el nivel primario, secundario y superior. También ha sido asesora curricular y pedagógica en la provincia de Buenos Aires.

Ella menciona como figura docente a Freire, como un autor que ha sido parte de su trayectoria. En cuanto a sus profesoras expresa que no puede hablar de alguien en particular y que al seguir formándose, no deja cerrada la puerta a que otras la marquen en un futuro.

Y en relación a eso, a referentes en mi formación yo recibí acá en la UNLP, y para mí casi todos los docentes que tuve. Para mí la formación que tuve en la UNLP fue, todos los docentes que tuve, todos fueron referentes para ser un poquito lo que hoy soy. Y me sigo formando. Todos los docentes que fui teniendo siempre algo me aportaron para ser un poquito lo que soy hoy, y lo que me sigo pensando, porque me sigo pensando constantemente, no tengo ni nada acabado, ni nada cerrado, definitivo. (ED N°9, Carolina agosto 2022)

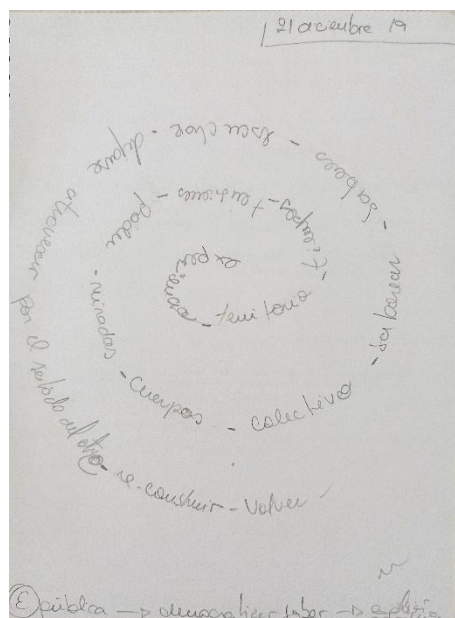
CAPÍTULO 5: El proceso de investigación desde la primera persona

El proceso de investigación acompañada desde el Programa de doctorado

En la búsqueda por recuperar el proceso de investigación y sus comienzos recupero el cuaderno que nos entregaron el primer día de la inscripción al Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), entre entrega de papeles, inscripciones y gestos de bienvenida nos entregan una bolsita con un cuaderno, que si bien parecía un cuaderno más este se transformaría en un compañero durante todo el camino de investigación. Hojas con apuntes,



preguntas, sensaciones, espacios para la organización, ideas, reflexiones, frases, libros para leer y películas para ver recomendadas. En este primer día junto al cuaderno se empezó a transformar la mirada sobre la investigación que desde la narrativas biográficas y autobiográficas me posicionaría.



En una de las primeras páginas de este cuaderno encuentro una imagen que fue creada en el primer encuentro con nuestro tutor, y digo nuestro porque en la división de grupos de los más de setenta estudiantes de doctorado que compartimos esa primera clínica nos “tocó” con Jonathan, en una ronda con Lidia, Elena, Gustavo, Nicolás, Andrés, Graciela, Inocencia, Lenin y Danisse empezamos a presentarnos e intercambiar sobre nuestros intereses. En un ejercicio sobre cómo llegábamos hasta acá me tocó compartir

una imagen creada ese día en donde en un espiral se ponían en juego palabras que en cada etapa de la tesis cobrarían mayor sentido: experiencia, territorio, tiempos, tensiones, poder, miradas, cuerpos, colectivo, saberes, escuchar, atravesarme por el sentido del otr@, re-construir, volver. A partir de este ejercicio y estos intercambios empezamos a entender que sería un trabajo colectivo en los años que vendrían y que ese encuentro inauguraba una forma de hacer y pensar sobre la investigación narrativa de forma más íntima. En la experiencia transformativa de esta primera clínica no solo nos (re) conocíamos y producíamos saberes, sino que también nos unía la preocupación de lo que estaba sucediendo en las universidades chilenas. Ese encuentro personal iniciático no permitía compartir y pensar en las futuras clínicas presenciales donde acrecentaríamos estos vínculos y podríamos continuar pensando en nuestras investigaciones.

En marzo de 2020 una pandemia acecharía al planeta y específicamente en Argentina se establecería el Aislamiento social preventivo y obligatorio, si bien este primer tiempo me encontró saliendo de casa, por ser personal esencial, fue un momento de detener el pensamiento sobre la investigación para ocuparse de otras cuestiones. Hasta recibir el mail de la segunda clínica, a fines de mayo del 2020:

Hola a todxs, un gusto en saludarlxs. Les mandamos desde nuestras casas un afectuoso saludo de bienvenida a la Segunda Clínica del Programa de Doctorado en Investigación Narrativa y AutoBiográfica en Educación. El encuentro que tendríamos de manera presencial en el mes de Julio se transformó en una propuesta diferente. La situación de pandemia mundial del COVID-19 y las medidas de sanidad tomadas por los gobiernos, hizo que la presencialidad se viera resentida. En este punto, todxs estamos en tiempos de aislamiento y con muchas dificultades para poder equilibrar los tiempos laborales en medio de las actividades cotidianas en nuestras casas. La propuesta que hemos diseñado, acompaña ese proceso, sobre todo por su modalidad asincrónica. (...) Seguramente la clínica de diciembre será una fiesta en la que podamos reencontrarnos y volver al espíritu de nuestro primer encuentro.

Les compartimos junto con este correo un pdf con el libro Momo de Michael Ende. Momo es la niña que sabía escuchar y que la escucha le permite ayudar a la gente a humanizar sus vidas. Como la narrativa. Va como regalo en estos momentos en que necesitamos escuchar más, ser más empáticos y ser más cuidadosos de nosotrxs mismos y con los demás.

Renovamos el saludo, renovamos este espacio de encuentro que nos permite reencontrarnos hoy ya desde otro lugar y sin el cara a cara, sin el abrazo, pero con la

certeza de que cuando volvamos a encontrarnos seremos estaremos mas vivxs y con la seguridad de poder avanzar en el camino de nuestro trabajo de manera solidaria y comunitaria como lo hemos hecho y sostenido hasta ahora.

Agradecemos especialmente a todxs y cada unx el esfuerzo que realizan, agradecemos a los tutores y a Laura por el trabajo comprometido y quedamos a disposición de Uds para lo que necesiten.

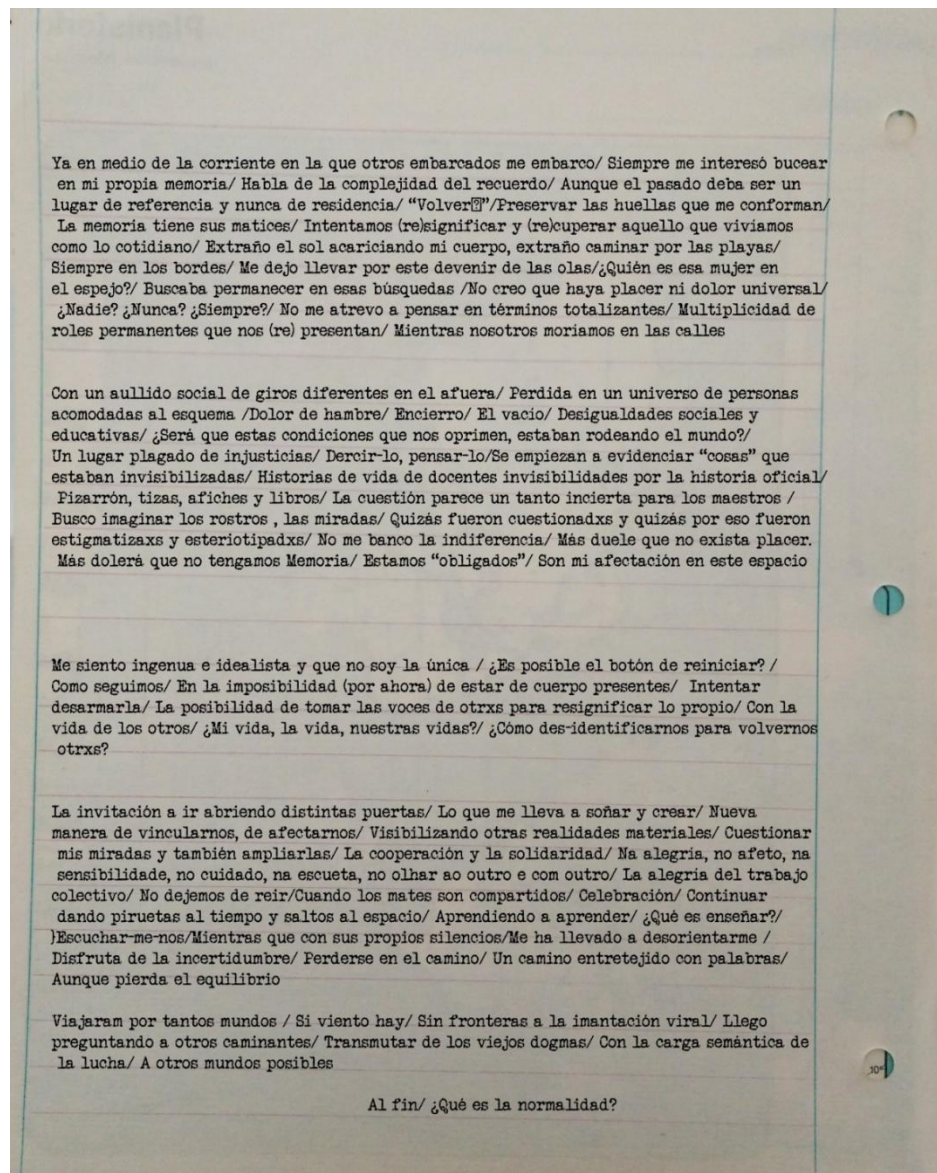
Esperamos disfruten de esta Segunda Clínica como lo hicieron de la primera. La propuesta es una propuesta desafiante y seguramente los interpelará en estos complejos momentos en que estamos viviendo.

Lxs abrazamos afectuosamente,

Daniel & Luis

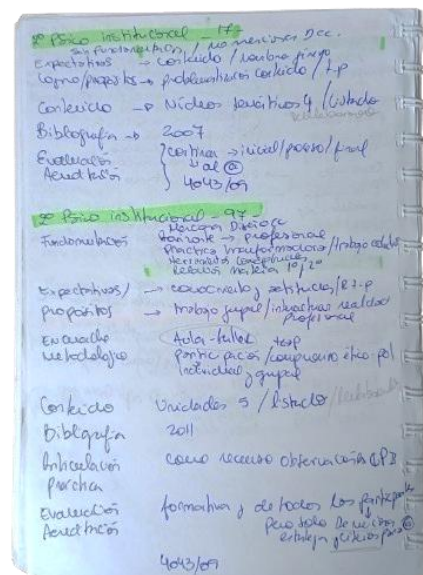
La fiesta del encuentro presencial volvió recién para la última clínica, pero los encuentros virtuales entre seminarios, talleres y tertulias que permitieron continuar construyendo conocimientos y posicionándonos desde la investigación narrativa. En este sentido comparto algunas de las preguntas que en esos momentos escribía en mi cuaderno como: ¿cómo democratizar cómo se hace esa investigación narrativa? ¿cómo pensar mi práctica como docente desde la investigación narrativa? ¿cómo recuperar conocimientos que la academia ha dejado de lado? ¿cómo co-construir relatos colectivos con quienes participan de la investigación? ¿cómo descomponer las experiencias de los sujetos? ¿cómo conocer las experiencias vitales de las comunidades educativas? Entre muchas otras que se fueron complejizando y otras que fueron respondidas a lo largo de los encuentros con profesoras y profesores, compañeros y múltiples lecturas. Este fue un tiempo para en cada clínica (re)construir el proyecto de investigación que había creado para la postulación de la beca de CONICET, sobre todo imprimiendo de forma más

profunda el enfoque biográfico-narrativo y sumando miradas de profesoras y compañeras sobre él. Acompañando este proceso con nuevas lecturas sugeridas, obras de arte, actividades, foros, análisis de experiencias, narrativas autobiográficas, trabajos finales de escritura, entre otros. Un ejemplo de ello y que resume la propuesta del doctorado en este camino colectivo, en un contexto de pandemia y postpandemia, es el cadáver exquisito que construí en uno de los seminarios. Para ello extraje una frase de cada una de las compañeras de cursada, dicha frase formaba parte de la presentación personal de cada una de las setenta y siete compañeras que participaron en un foro:

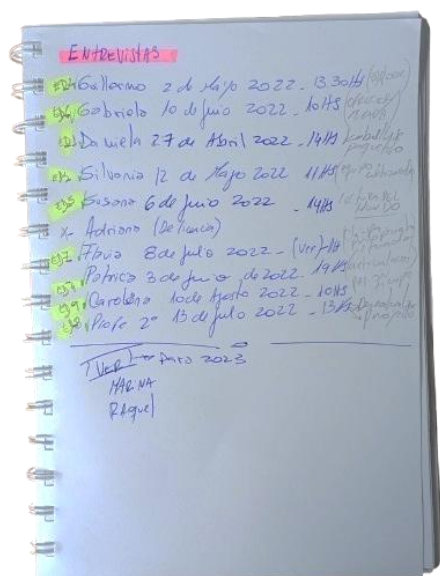


El trabajo de campo desde las preguntas de investigación

Con el proyecto ya escrito y reescrito, comenzó la restructuración del cronograma propuesto, ya que había que esperar para desarrollar algunas etapas, hasta que las instituciones educativas seleccionadas abran nuevamente sus puertas. Comencé a mediados del 2021, cuando comenzaron las “burbujas educativas”, a comunicarme con las instituciones para presentar mi trabajo de investigación, y solicitar los programas de las asignaturas seleccionadas. La respuesta fue inmediata y los ISFDyT se encontraron dispuestos a participar, pero para ello debí presentar una carta de intención para ser aceptada por el Equipo Directivo, la Supervisora y Jefatura Distrital, esta tarea administrativa no había tenido en cuenta al comenzar. Luego de ello, las bibliotecarias de una de las instituciones y la vicedirectora de otra me facilitaron los programas digitales vía mail. Para conseguir aquellos que no habían sido digitalizados, tuve que esperar hasta fines de 2021, para ingresar a la biblioteca de la institución, con barbijo y distancia social, para acceder a ellos. Luego de ello comencé el análisis de los mismos, tomando la decisión de realizar el análisis integral de los mismos, pero haciendo foco en cada uno de sus componentes, los cuales fueron categorías de análisis que abrieron a identificar los sentidos y traducciones en relación al DCES (2007). Una vez más el cuaderno fue protagonista en este análisis, donde realizaba anotaciones por cada programa analizado. Este análisis me acercó a reconocer los fundamentos de cada una de las asignaturas desde sus intenciones, la construcción metodológica, el contenido, la bibliografía, la evaluación.



A partir del 2022, con la vuelta a las aulas, comencé a conectarme con las profesoras de



campo de la práctica para invitarlas a participar y coordinar entrevistas con ellas. Para ello había seleccionado el período en función del conocimiento que tengo sobre el cronograma campo de las prácticas, buscando que sea un momento en que no estuvieran en momentos de práctica en terreno o con cierres. Suponiendo un cronograma propio de dos meses para ello, sin embargo, este se extendió desde abril hasta agosto del mismo año. Si bien con algunas nos conocíamos con

otras fue el primer encuentro, pero todas estuvieron dispuestas a participar, aunque en algunos casos las respuestas tardaran en llegar. Pude entrevistar a profesoras de los dos ISFD seleccionados, en el caso del N°17 por lo menos una docente de cada espacio, en el caso del N°97, debido a que campo de la práctica III estaba en concurso, me comuniqué con la profesora que había tomado licencia, pero esta no quiso participar.

Este fue una experiencia transformativa, si bien ya había realizado entrevistas en mi tesis de maestría, nunca lo había hecho desde el enfoque biográfico-narrativo, lo cual fue un desafío, desde el armado del guion. En ese momento tanto mis directores como compañeras del doctorado fueron generosas y lo leyeron, lo que me dio otras miradas y más seguridad al momento de llevarlo a cabo. Este guion estaba conformado por ejes a trabajar y algunas preguntas orientadoras para cada uno de ellos, aunque la entrevista buscaba comenzar con el relato de tres experiencias que ellas seleccionaran de forma libre sobre su trayectoria en campo de la práctica.

Decidí comenzar primero con las docentes que conocía, para estar en un círculo de confianza. Confianza que también se logró con aquellas profesoras que veía por primera vez. Desde la motivación del encuentro y la construcción de espacios de diálogo, este momento fue de gran aprendizaje no sólo sobre cómo realizar la entrevista sino cada relato compartido por las docentes me permitía aprender de sus experiencias y sus prácticas docentes. A su vez fue un espacio-tiempo para reflexionar juntas sobre la formación inicial docente y construir conocimientos sobre ello. Luego de este espacio presencial transcribía cada una de las entrevistas, lo que me permitió comenzar a profundizar sobre sus narrativas y los significados otorgados al DCES (2007). Al enviárselas transcritas para que se lean y realicen las modificaciones que gusten, se extendieron también los tiempos imaginados, ya que dependía de su generosidad y sus calendarios. Pero era necesario para seguir profundizando sobre sus miradas sobre el campo de la práctica en el Profesorado de Educación primaria.

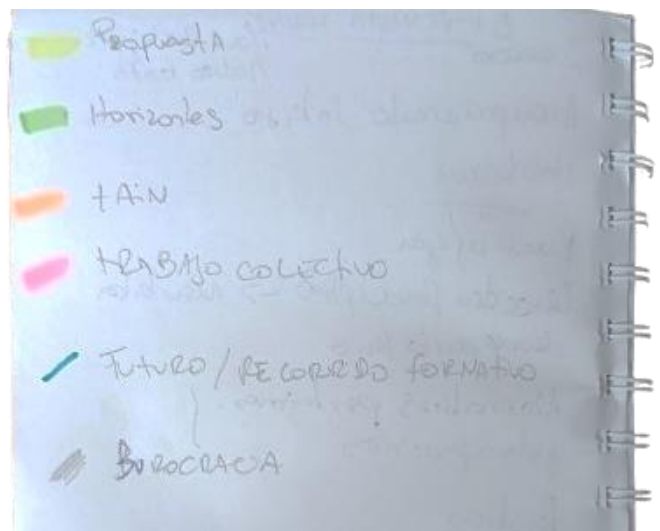
Luego de realizadas estas entrevistas, me conecté con quién había sido la asesora pedagógica-curricular, también me contacté con una de las docentes mencionadas en el DCES (2007) como especialistas del área. Ambas habían sido profesoras durante mi carrera de grado, por lo que esta entrevista fue un reencuentro.

La decisión de hacerlos posteriormente, se basó en recuperar a quienes mencionaban en sus relatos las docentes que habían participado del cambio curricular. Las entrevistas fueron realizadas a comienzos de 2023, por solicitud de las entrevistas. Para ello también les pedí que recuperan experiencias, pero en torno al momento del cambio curricular analizado, y se propusieron tópicos y preguntas diferentes a las realizadas a las profesoras de campo de la práctica. Aunque a ambos grupos se les preguntó sobre los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente y su experiencia individual y colectiva.

La escritura de la tesis comunicable y compartible

Los momentos de escritura fueron parte de todo el proceso, comenzaron con la escritura del proyecto y los trabajos entregados en cada uno de los seminarios y talleres cursados. Esta instancia iniciática permitió comenzar a pensar el desarrollo teórico y a su vez conformar un marco metodológico desde el enfoque biográfico-narrativa. Las miradas de otras que ya habían realizado sus investigaciones desde este enfoque fueron una gran orientación. Otra de las instancias que acompañaron la escritura fue la presentación de trabajos en eventos como congresos y jornadas, en algunos casos siendo un gran aporte para encontrarse y debatir sobre la temática de la tesis y en otros casos sobre el enfoque metodológico. También para ampliar los conocimientos construidos acercándome a una diversidad de experiencias de la formación inicial docente y a autoras que habían sido fundamentales en otras investigaciones. El escribir los primeros capítulos fue un trabajo de mucha lectura, pero en cuanto a la forma ya había tenido una experiencia anterior en mi maestría.

El momento de mayor complejidad y desafío fue la composición desde las voces de quiénes participaron. Cómo hacer que las profesoras se vean representadas en este escrito, cómo no expropiar sus voces, cómo compartir sus trayectorias y sus posicionamientos político-pedagógicos. Bucear entre las entrevistas entrelazando las voces y experiencias de las profesoras, desde lo particular de cada una de ellas y el detalle, pero también desde lo colectivo. Coloreando los encuentros en sus narraciones reflejadas en las entrevistas realizadas.



Un buen ejercicio en esta instancia fue la lectura de otras tesis, que se posicionan desde el enfoque biográfico-narrativo. Otra, la escritura de artículos para revistas, que luego fueron publicados, desde lo pequeño, desde una arista del análisis poder escribir y reescribir acompañada por mi director y co-director que desde su retroalimentación orientaban la síntesis de ideas y la forma de compartirlas.

La escritura se dio en diferentes territorios, entre La plata, Mar del plata y Barcelona (producto de una estancia en la UB), enredada en distintas experiencias que motivaron y transformaron la forma de escribir y lo que quería compartir. Los viajes, las lecturas, los museos, el cine, el teatro, la música también fueron parte fundamental de la composición de ideas que se presentan.



(Guillermina Gutiérrez, 2015)



QUIZÁS LOS HECHOS, AL FIN Y AL CABO, NO SEAN LO MÁS IMPORTANTE, SINO LA VERDAD QUE A ELLA LE INTERESA SUBRAYAR, Y DE LA CUAL QUIERE CONVENCER A LOS DEMÁS. CONTAR SU VERDAD ES PARA ELLA CONTAR LA VERDAD. (P. 237)

CRISTINA GARCÍA “SOÑAR EN CUBANO” 1992



PARTE III: HALLAZGOS

CAPÍTULO 6: El cambio curricular en educación superior y su implementación

El cambio curricular en Educación superior en la provincia de Buenos Aires como proceso complejo

Este capítulo tendrá la intención de conocer la implementación del Diseño curricular Educación Superior (DCES, 2007) en sus primeros años de desarrollo desde las voces de las docentes entrevistadas que participaron en el cambio curricular. En estos relatos recuperamos los sentidos y significados que las docentes le otorgaron a esta etapa particular, entendiendo el cambio como contextual y situado. Retomando lo definido en el Capítulo tres donde definimos el cambio curricular como proceso complejo, continuo, multidimensional y no lineal, en donde se entrelazan dimensiones históricas, contextuales y humanas (Escudero Muñoz, 2000; Fullan, 2002). Desde esta concepción es que una de las docentes reconoce el cambio desde su complejidad procesual y reflexiona sobre el camino andado:

Porque viste que cuando tenés que dar una materia nueva, uno necesita sus tiempos de reflexión justamente de pasar no solo por lo pre-activo, sino que la instancia activa te das cuenta si lo que pensás funciona, si como pensaste la lógica de la materia tiene sentido o no. Y hay ajustes que uno va haciendo año a año, hasta que por fin empezás a dar con un formato que decís: ¡Va por acá! Que en mi caso también, chocó planetas cuando me encontré con Yamila y Daniela, y ahí es dónde despegamos divino. Pero hasta que ello sucedió, bueno tuvimos que ir haciendo algunos ajustes, esto de tener también un distanciamiento que te permitiera consolidar el trabajo. (ED N°3, Silvania, mayo 2022).

Silvania reconoce esta transformación en las prácticas de la enseñanza del segundo año, desde la praxis pedagógica, donde pensamiento y acción se entrelazan en la búsqueda de una propuesta educativa para desarrollar la propia desde esta nueva prescripción. Un acto que no es en solitario, sino que requiere de un trabajo de intercambio con otras, para como ella afirma despegar en el viaje del cambio.

Susana en su relato coincide con la idea de este cambio curricular como un cambio en post de la formación de las futuras profesoras de educación primaria: “A mí me pareció, yo lo viví como un cambio que profundizaba, iba en el sentido de una mejora de la formación” (ED N°5, Susana, junio, 2022), siendo este último el propósito fundamental que motorizó esta transformación. La cuál ofreció adhesiones y resistencias, ya que no es un acto lineal, sino que desde la complejidad que reviste (Barrón Tirado y Barriga Díaz Barriga, 2018; Beltrán Llavador, 1992; Camillioni, 2001; Contreras Domingo, 1991), hasta la actualidad surgen una multiplicidad de posturas de los sujetos involucrados, Patricia nos narra que:

Yo como recién empezaba, en realidad fue un año solo porque era fines de 2007 y ya 2008 arrancó el diseño curricular nuevo. Lo que sí pude advertir con el tiempo es que el cambio fue positivo. Por lo menos, si bien hay cosas sobre las cuales hay que replantear, no es que esté 100% de acuerdo. (ED N°4, Patricia, junio 2022)

Como ya afirmamos en capítulo tres siempre existen resistencias por parte de la comunidad educativa implicada, en este proceso que establece nuevas formas epistemológicas, gnoseológicas, políticas, éticas, pedagógicas y didácticas. Gabriela resalta al cambio como oportunidad, pero sin dejar de entender el proceso que conlleva, dando un ejemplo específico en cuanto a las concepciones sobre el campo educativo que se batallaban:

Te da oportunidad de cambiar y la oportunidad me parece que es muy saludable. Pero sí recuerdo que hubo muchas resistencias, sobre todo en este sentido que planteó el diseño curricular, en entender lo educativo más allá de la escuela. Esto de no estar centrado el campo de la práctica desde el inicio en la escuela, sino en el campo un poco más social y cultural, eso fue resistido hasta que se le pudo dar una vuelta y un sentido. (ED N°6, Gabriela, junio 2022).

En esta línea Collazo (2014) define al cambio curriculum como una oportunidad para repensar los procesos de enseñanza desarrollados hasta el momento en las instituciones de educación superior. Pero a su vez Gabriela define las dos caras de una moneda, la oportunidad y la resistencia. En los sentidos narrados se presenta al cambio curricular como un proceso, como una oportunidad, como un acto saludable, como positivo para la formación; ahora bien estas ideas positivas sobre ello no dejan de lado las luchas de poder, reflejadas en resistencias y múltiples posicionamientos a la hora de implementarlo. Donde se pone en juego la reproducción y la transformación de la cultura a transmitir, y los diversos posicionamientos político-pedagógicos de las profesoras como sujetos curriculares.

Jorge Huergo y el cambio curricular desde el Acompañamiento capacitante

Este fue un viaje, como expresa Fullan (2002), que según las docentes fue conducido de forma personal por Jorge Huergo, como describimos y analizamos en el capítulo tres el diseño estuvo a cargo de un equipo también dirigido por él, guiado por María Raquel Coscarelli y donde se buscó la participación de profesoras de diferentes campos y maestras jubiladas. Ahora bien, una vez aprobado este documento, se organizó su desarrollo, desde un programa denominado Acompañamiento Capacitante. La comunicación publicada en abril del 2008, N°13/08 de la Dirección general de cultura y educación (2008) explicita:

Para dar inicio al acompañamiento-capacitante del Programa de Implementación del nuevo Diseño Curricular, la Dirección de Educación Superior realizará los primeros encuentros-taller para profesores de Campo de la Práctica. A los mismos se convoca a la totalidad de los profesores de dicho campo, agrupados por regiones. (p.1)

El Programa indicaba la justificación, el sentido político pedagógico, los objetivos, las líneas de acción y el equipo que lo desarrollaría. Este último conformado por un equipo centralizado y uno descentralizado, el primero integrado por Jorge Huergo, Cristina Catano, Beatriz Kohen, Bettina García Laval, Kevin Morawicki, Viviana Pérez y un representante de organizaciones sociales. El segundo por docentes y educadores de organizaciones sociales. Sin embargo, como fue relatado por las docentes este se centró en la imagen de Jorge Huergo, en este sentido una de las profesoras explicita que:

Recuerdo de la implementación del nuevo diseño las intensas capacitaciones a través de encuentros con el equipo de trabajo de Jorge Huergo para la implementación de cada año así como también de cada campo formativo. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Y Gabriela narra:

Y sí me acuerdo de Jorge Huergo a la cabeza de eso, Jorge fue en parte el gran autor del diseño, con colaboraciones, pero también poniéndose al hombro su desarrollo. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En este sentido de “ponerse al hombro”, en el relato de Silvania se deja entrever la idea de acompañar, es decir estar en compañía con otro juntarse con una otra en este caso en post del desarrollo curricular, y menciona como compañero de ruta a otro de los integrantes del equipo:

Entonces el mismo Huergo junto a Kevin, no me acuerdo el apellido de Kevin. La escena son ellos dos que te llevaban el café, la masita, la cosita, y armaban una jornada que

duraba todo el día en distintos lugares de la ciudad de La Plata, convocaban a distintas regiones y te, y ubicaban algunos aspectos de ese campo de la práctica que tenía otro paradigma para ser pensado. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Por otro lado, en la voz de Patricia surge la idea de capacitante: “Me acuerdo que en ese momento esas capacitaciones las daba Huergo con su equipo” (ED N°4, Patricia, 2022). Esta estrategia cuerpo a cuerpo, como una apuesta y un posicionamiento sobre el desarrollo curricular desde la praxis pedagógica. Que reviste el sentido político del programa, el cual se indicaba en el PowerPoint que se presentó en aquel primer encuentro donde indicaban que “la transformación curricular no es un mero cambio de plan o de dispositivos, sino un proceso (siempre inacabado) de transformación subjetiva e institucional” (p. 3). En donde se buscaba dejar de lado la idea de capacitación impulsada por las políticas neoliberales anteriores más vinculadas a la idea de perfeccionamiento o actualización (Pineau, 2012), para construir espacios democráticos que apuesta a la transformación institucional desde los sujetos curriculares y sus prácticas (de Alba, 1998; Casimiro Lopes, et, al, 2013; Morelli e Iturbide, 2018)

Sí, yo me acuerdo que hubo convocatoria, generaron algunos escenarios de participación (...) Sí participé cuando se hicieron las instancias de capacitación digamos para el desarrollo curricular. (...) Me acuerdo que no era una capacitación intensiva, que eran como encuentros o jornadas largas de trabajo, pero fueron dos o tres no me acuerdo muchas más. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Para ello este acompañamiento capacitante que se desarrolló durante un periodo de cuatro años, tenía el objetivo de realizar en una primera instancia encuentros generales para las profesoras de campo de la práctica para luego realizar estos en función de cada uno de los años y su propuesta curricular. Este plan de trabajo, se fundamentaba en la propuesta de desarrollo

curricular como proceso y centrada en dos puntos centrales, por un lado, en los sujetos curriculares proponiendo a las docentes como protagonistas de la implementación curricular, otorgándole a este los propios y comunes sentidos político culturales. Por otro lado, se focalizaba en que este acompañamiento sea un espacio para transformar y reflexionar sobre las miradas y prácticas educativas de las profesoras, buscando superar modelos de reproducción escolar. En la narración de Silvania sobre esta época rememora que:

Lo que sí hubo fueron los encuentros capacitantes, durante un tiempo, mientras se iba dando el cambio curricular de un paso a otro, nos convocaban a los profes por regiones en la provincia de Buenos Aires (...) convocaban a distintas regiones y te, y ubicaban algunos aspectos de ese campo de la práctica que tenía otro paradigma para ser pensado. Recuperaba al anterior pero marcaba diferencias muy profundas, entonces los encuentro capacitantes servían para eso. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Este relato recorre la mirada del tiempo y de la implementación como proceso, como paso a paso, para (re) pensar el cambio curricular y sus nuevos paradigmas en los que se fundamenta, teniendo como eje transversal el campo de la práctica. El acompañamiento capacitante se desarrolló durante tres años para el campo de la práctica y un cuarto año para el desarrollo de los Ateneos del último año de la caja curricular. Gabriela afirma esto e indica que

Fueron al principio, yo creo que participé de uno o dos encuentros, y viste que se llevaron hasta el 3° año, para 4° que fue los ateneos eso ya no. Supongo que había un fondo económico para sustentar todo eso y ya ahí no se pudo. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Si bien las líneas de acción establecidas en el programa de Acompañamiento capacitante tenían como propósito la capacitación en todos los años de campo de la práctica con el fin de favorecer la reflexión y la construcción de nuevos conocimientos y prácticas para la

implementación del nuevo DCEB (2007), el último año por razones económicas y con el traspaso de Jorge Huergo a dependencias educativas de la Nación, como afirma Marina en su entrevista, se vio suspendido este programa. Por eso sólo nos detendremos en lo sucedido estos primeros tres años de implementación, referente al campo de la práctica.

El Acompañamiento capacitante para profesoras de campo de la práctica

El acompañamiento capacitante, que formaba parte del Programa de Implementación del nuevo Diseño Curricular, se desarrolló desde la metodología de taller según lo indicaba las comunicaciones específicas convocando a las docentes a su participación. A su vez en los módulos elaborados para dichos encuentros se especificaba la metodología de trabajo poniendo el acento en la participación activa de todas las participantes y la construcción memorial del proceso. Para ello se propuso el cuaderno bitácora construido desde la intertextualidad, siendo el sentido de este:

Que cada una y cada uno vaya registrando los entretelones subjetivos y reflexivos, relatando momentos que devienen trascendentes para el proceso, trayendo –o no- a colación modos de pensar, experiencias y posicionamientos de tradiciones pedagógicas o de compañeros de caminos; y hacerlo con cierta autonomía y sin quedar atrapado en la rutina de escribir lo dicho por otros. (p. 3)

Este proceso iría acompañado de una multiplicidad de textos indicados como el módulo particular de cada año, junto con el material filmico que se entregaba en un CD; la propia experiencia y práctica en las instituciones; lo producido desde el diálogo y las reflexiones colectivas; y un texto relacionado al Taller Integrador Interdisciplinario. Todo ello con el fin de incitar a la transformación de las prácticas cotidianas en el desarrollo curricular y a elaborar sentidos y significados particulares y colectivos en el campo de la práctica.

Específicamente el primer encuentro para el primer año, como hemos indicado, fue en abril del 2008, y bajo la comunicación N°13/08 se convocó a las docentes de regiones de la provincia a participar del encuentro para ello se les propuso que previamente:

Los docentes participantes deberán:

Tener leído el Módulo Básico de Capacitación para la implementación (en CD Rom)

Traer realizado el mapeo de espacios y organizaciones sociales (punto 5 del Módulo, pag. 49 y 50).

Traer realizado el ejercicio propuesto con el texto de Paulo Freire: “La importancia del acto de leer” (pag. 33 a 38). (DGCyE, 2008, p.1)

El segundo encuentro se desarrolló durante el mes de mayo y bajo la comunicación N° 19/08 y 22/08, también se incitó a las docentes a componer previamente lo indicado en la primera capacitación, para compartirlo y reflexionar sobre ello:

Los docentes participantes deberán traer:

- El mapeo realizado con los estudiantes
- El relato del Cuaderno de Bitácora con los avances realizados en el interencuentro. (DGCyE, 2008, p.1)

El tercer encuentro, a partir del mes de junio, continuando con la modalidad de taller se invitó a participar a las docentes de campo de la práctica por medio de la comunicación 25/08, a que concurran con la lectura referente a la temática de Educación popular que se encontraba en el módulo y un relato de experiencia vinculado al TAIN. Estos se llevaron a cabo en la ciudad de La Plata y Mar del Plata, según la región correspondiente.

Estas actividades, según lo propuesto por el equipo de trabajo, tenía el propósito de responsabilizar e involucrar a los sujetos curriculares en el proceso de cambio:

El compromiso que les pedimos es el de "sacarle el jugo" a la propuesta, y trabajar activamente en los encuentros que organice cada Instituto, para que nuestro aprendizaje no sea sólo individual sino fundamentalmente un hecho colectivo que depende de todos. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2008, p.3)

En el relato de Silvania se recupera el lugar de este acompañamiento en los encuentros, pero también los módulos y las actividades previas que se debían realizar para luego intercambiar con otros colegas y reflexionar dialécticamente entre la teoría y la práctica:

Hubo alguna producción de materiales que nos sirvieron un montón, por ejemplo en el campo de la práctica 1 y 2 había lo que se llenaba el módulo de acompañamiento capacitantes, en donde se sintetizaba justamente la cuestión más discursiva de la fundamentación de ese campo y algún recorrido porque lo que serían los contenidos fundamentales de la materia. Un poco como apoyatura para cuando vos quisieras trabajarlo en el aula, y hasta tanto pudieras ir tomando decisiones para enseñarlas (ED N°3, Silvania, mayo 2022).

En primer año este recorrido mencionado por la profesora entrevistada proponía como contenidos en este módulo:

1. El nuevo Diseño Curricular: el campo educativo y el Campo de la Práctica
2. Lo educativo en las sociedades actuales
3. El aprendizaje de la lectura y escritura de la vida y del mundo, más allá de los espacios escolares

4. Los sentidos actuales de la Educación Popular

5. El mapeo de espacios y organizaciones sociocomunitarios para trabajar en el Campo de la Práctica de 1er Año

6. El Taller Integrador Interdisciplinario

Finalmente, hay un punto que se refiere al producto de este proceso de capacitación, como insumo para la propia práctica docente:

7. Práctica integradora. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2008, p.2)

Este módulo junto a las actividades que proponía tenía la intención de desarrollar y reflexionar sobre la mirada más amplia del campo educativo, donde retomando lo relatado por Gabriela al principio de este capítulo, trajo muchas resistencias. Ya que proponía un enfoque desde el posicionamiento político pedagógico de la educación popular (Freire, 1970) para enfocarse en espacios más allá de la escuela, específicamente en organizaciones socio comunitarias dentro del territorio bonaerense. Este módulo centraba su mirada en los tres espacios del campo de la práctica y presentaba textos de Paulo Freire, Saúl Taborda, Peter McLaren, Rodolfo Kusch, Rosa Nidia Buenfil Burgos, Dermeval Saviani y el mismo Jorge Huergo, y material fílmico abordar los contenidos mediante actividades propuestas en el módulo. En algunos casos, estas debían realizarse previamente y otras durante el transcurso del encuentro.

Este encuentro finalizó con las Jornada Provincial del Campo de la Práctica “Re-leer la escuela para re-escribirla”

Para esto, la propuesta de la Dirección de Educación Superior fue la de invitar no sólo a los participantes del Acompañamiento Capacitante del 2008, sino también a los profesores de segundo año de las carreras de Inicial y Primaria, así como también a

directivos y docentes de esos niveles. De esta manera, la Jornada contó con 286 docentes, 88 directivos y 7 inspectores del nivel Superior, y 50 docentes y directivos del nivel Inicial y Primaria”. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2009, p.7)

Si bien Gabriela no participó de las mismas, por ser profesora del 3º año y tener menor carga horaria, recuerda que “Sí sé que el instituto participó, que hubo encuentros en Mar del Plata” (ED N°6, Gabriela, junio 2022). Reafirmando el encuentro en esta ciudad que albergó a una multitud de docentes de campo de la práctica.

Una vez realizado el acompañamiento durante el primer año de implementación, se sostuvo la capacitación específicamente para el segundo año. La comunicación N° 28/09 de abril de 2009 invita a la participación en el mismo:

Durante el corriente año la Dirección de Educación Superior realizará el acompañamiento-capacitante del Programa de Implementación del Diseño Curricular de Educación Inicial y Primaria dirigido a los profesores de 2º año del Campo de la Práctica. En el mes de abril se realizarán los primeros encuentros para los que se convoca a la totalidad de los profesores de 2º año de dicho Campo, agrupados por regiones. (DGCyE, 2009, p.2)

Será recién en el segundo encuentro, a través de la comunicación N°32/09, donde se proponga una actividad para realizar en torno al Módulo construido a partir de la Jornada Provincial del Campo de la Práctica “Re-leer la escuela para re-escribirla”, realizadas a fines de 2008 y centrado en campo de la práctica II. En este encuentro en el mes de mayo se propondrá la lectura previa de las páginas 44 a 63. Las sucesivas reuniones serán en el mes de junio y julio (Comunicación N° 47/09), un tercer momento durante el mes de noviembre (Comunicación N°

103/09) y por último un encuentro final que se llevaría a cabo en diciembre, pero teniendo en consideración el cronograma de los ISFDyT, se vio reprogramada para el mes de febrero (Comunicación 120/09).

Todos estos encuentros giraron, como lo había advertido Silvania, en torno al Módulo para la capacitación en la implementación del DCES (2007), jerarquizado un listado de contenidos:

Los contenidos de este Módulo están organizados en los siguientes capítulos:

1. Introducción: Un itinerario que continúa
2. Para comenzar, repensamos “la comunidad escolar”: Análisis de la película “La Aldea”
3. Re-lectura de la escuela como espacio social
4. Re-lectura de la política y lo político en la institución escolar
5. Re-lectura de la micropolítica cultural y el espacio público escolar
6. Re-leer la escuela para re-escribirla: Propuesta de trabajo para la Práctica en Terreno
7. Herramientas de la Práctica: El enfoque metodológico del Campo de la Práctica
8. El Taller Integrador Interdisciplinario (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2009, p.2)

Este módulo se centraba en la experiencia de lo sucedido en los encuentros con las profesoras de campo de la práctica I y presentaba distintos escritos realizados por Equipo Central de Práctica titulados: Re-leer la escuela para re-escribirla (I, II y III). También artículos de autores como Clifford Geertz, Alicia Stolkiner, Nora Emilce Elichiry y material fílmico. Este, al igual que el primero, invita a la realización de diversas actividades individuales y grupales para

recorrer los nuevos paradigmas que fundamentan el campo de la práctica II. Este acompañamiento capacitante también finalizará con un encuentro en la ciudad de Mar del Plata, en el mes de febrero de 2010 (Comunicación N° 05/2010). De este Silvania recuerda que:

Pero esa jornada estuvo muy buena, porque imagínate a profesores de la práctica docente de toda la provincia de Buenos Aires en ese hotel, que bueno éramos convocados. Qué bueno las jornadas fueron de viernes a la noche a domingo a la mañana, ponele una cosa así. No recuerdo con tanto detalle. Pero quiénes estuvimos ahí, tuvimos con actividad bastante intensa durante todo el día, empezabas a las 8 de la mañana y excepto el almuerzo y un ratito a la tarde le dabas duro y parejo, y ya ahí lo único que querías comer algo rapidito e irte a dormir. Pero bueno nada nos presentaban algunos aspectos de los contenidos; nos promovían espacios de discusión e intercambio entre colegas; escuchabas a otras regiones; escuchabas preocupaciones que surgían en torno a la práctica; preocupaciones en torno al lugar del co-formador. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

En este relato se desliza nuevamente el cambio como oportunidad para encontrarse con otras y otros, para reflexionar y debatir sobre el campo de la práctica, y específicamente sobre la implementación del DCEC (2007). Un encuentro con una carga horaria copiosa, pero que permitía abordar los diversos componentes del documento curricular desde el equipo curricular y ahondar en la escucha atenta e intercambio con profesoras y profesores convocados de distintas ciudades de la provincia.

Según la comunicación, al encuentro en la ciudad balnearia, se invitaba a los directores y directoras de los ISFDyT, a aquellas docentes que habían participado del trayecto de acompañamiento durante el año anterior, y a un representante del tercer año de la carrera. Este último con el fin de comenzar a transitar el acompañamiento correspondiente al anteúltimo año

de la carrera. Este encuentro cerraba el ciclo de acompañamiento curricular del segundo año y comenzaba el del tercero, el cual se ampliaría con el primer encuentro por regiones estipulado en la Comunicación N°28 de 2010, donde se establecía:

La Dirección de Educación Superior y Capacitación Educativa y la Dirección de Educación Superior en el Marco del Acompañamiento Capacitante al Campo de la Práctica Docente para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, informa que a partir del mes de mayo se inicia el proceso para los docentes que se desempeñan en el tercer año de los mencionados profesorados.

Considerando al Acompañamiento como un proceso de construcción conjunta y permanente a lo largo del tiempo para el logro de mejores anclajes institucionales, según los diferentes contextos y ámbitos donde se desarrolla la práctica docente en su carácter político – educativo, se solicita que los docentes que formen parte de la experiencia sean los mismos actores a lo largo de todo el recorrido.

Por lo mencionado precedentemente y atendiendo al número de docentes vinculados al Campo, se solicita que los mismos se inscriban hasta un máximo de 5 representantes por carrera e institución. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p.1)

En este comunicado se refuerza el posicionamiento político-pedagógico y la búsqueda por el compromiso de los sujetos curriculares involucrados, apostando al cambio curricular como un proceso y una experiencia a ser vivenciada colectivamente, en el afán de reflexionar y cambiar las prácticas educativas en las instituciones de educación superior. Este año el Acompañamiento capacitante continuó desarrollado por Jorge Huergo, Kevin Morawicki y Susana Gallardo, un equipo menor respecto a los anteriores.

Las diversas jornadas se realizaron durante el mes de mayo (Comunicación N° 38/10), en el mes de junio (Comunicación N° 45/10) y agosto (Comunicación N°69/10). A diferencia de las anteriores en estas no se les solicitó a las docentes, vía estas comunicaciones la elaboración de trabajos o lecturas previas. Aunque sí existió un módulo particular para este Acompañamiento capacitante, el cual se tituló “Enseñar y aprender en tiempos de complejidad”, el cual fue fruto de las Jornadas provinciales, antes mencionadas, realizadas en el mes de febrero. Los contenidos estarán organizados en siete capítulos:

1. Introducción: Un itinerario que continúa
2. El aula, un espacio complejo
 - a) Los significados de la “complejidad”
 - b) El aula como espacio social y el campo educativo
3. “Enseñar y aprender en tiempos de complejidad”: algunas claves
 - a) El reconocimiento y el posicionamiento docente
 - b) La intervención docente: identidad y poder en la docencia
 - c) El campo de tensiones (político) en la intervención
4. Los saberes en tiempos de complejidad
 - a) Los saberes hoy
 - b) El estatuto del saber y la complejidad
5. La práctica como objeto de transformación
 - a) La fuerza de lo sedimentado, el orden anterior y la gramática escolar
 - b) Análisis de las prácticas: decadentes, dominantes, emergentes y transformadoras
6. Herramientas de la Práctica

a) El enfoque metodológico

b) La documentación narrativa de las experiencias en el aula

7. El Taller Integrador Interdisciplinario

a) El eje: la relación educativa

b) La construcción del Taller Integrador Interdisciplinario. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p. 2)

Este módulo reviste de mayor edición y propone, al igual que en los anteriores, lecturas de autores y autoras como: Edgar Morin, Alicia de Alba, Jorge Huergo, Kevin Morawicki, Chantal Mouffe, Martín-Barbero, Alessandro Baricco, Paul Ricœur, Daniel Suárez, Alicia Stolkiner, Nora Elichiry, Eduardo Galeano. También material fílmico y frases que han sido construidas por docentes durante encuentros anteriores. En cada uno de los apartados se proponen diversas actividades para desarrollar en los encuentros planificados para ello. Este documento escrito repone lo trabajado en los encuentros, módulos y jornadas anteriores, con la intención de recoger lo ya debatido y trabajado colectivamente por las profesoras en encuentros con los primeros años del campo de la práctica. Patricia relata el sentido de participar en esta instancia:

Los profes de campo tuvimos acompañamiento, jornadas según el año. Yo por ejemplo estaba en tercero, sería como de acompañamiento para la implementación. (...) Así que, la verdad estaban buenísimas, porque esto de un cambio curricular no es una pavada, o sea que el acompañamiento era super necesario. Fueron sólo esos primeros años, o sea, lo bueno es que también compartían bibliografía, sirvió un montón para después uno posicionarse, sobre todo en esto del campo que era lo más novedoso. Esta transversalidad

y como te decía hoy: horizontal y vertical también. Entender el contexto, la institución y después el aula; la lógica que tiene de lo macro a lo micro. (ED N°4, Patricia, 2022)

Esta docente hace foco en la complejidad que conlleva un cambio curricular, sobre todo frente a las nuevas propuestas para el campo de la práctica, eje transversal del DCES (2007) y marcaba el acompañamiento como una necesidad para su futura propuesta de enseñanza desde el posicionamiento planteado. En su última frase, donde hace alusión a la transversalidad y la complejidad de las prácticas educativas, retoma desde su discurso, un cuadro propuesto desde el módulo para el tercer año, el cual caló en la profesora, siendo retomada en su discurso doce años después.

Figura 4 Imagen módulo 3º Acompañamiento capacitante



(Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p.14)

Este cuadro resume el sentido dado a la propuesta curricular y específicamente lo trabajado para el campo de la práctica. Una mirada ampliada sobre el campo educativo y un acercamiento progresivo hacia el aula, siempre amparada en los horizontes formativos. Si bien

como hemos indicado en los módulos se focalizó en la maestra como pedagoga y profesional, y alguna mención de esta como trabajadora de la cultura.

Como ya hemos indicado este Acompañamiento Capacitante finalizó para el campo de la práctica en este año, ya que las profesoras del cuarto año no tuvieron este espacio de debate y reflexión, ni un módulo correspondiente. Entre las razones, en el relato de las docentes, se focaliza en factores económicos a nivel general, y también laborales de quien coordinaba este equipo.

Los horizontes formativos de la formación docente desde la implementación curricular

Como explicitamos en los capítulos anteriores el DCES (2007) enuncia horizontes formativos como dirección de la formación docente, con la intención de dejar a un lado la cristalización de un perfil docente único, y un modelo basado en competencias determinadas previamente. Es por ello que se propone formar a profesoras de Educación Primaria como profesionales de la enseñanza, como pedagogas y trabajadoras de la cultura. Según una de las profesoras al relatar las rupturas con el diseño curricular anterior advierte que “No pensar por ejemplo en un perfil de estudiante, sino en horizontes formativos, eso es un gran cambio” (ED N°3, Silvania, mayo 2022).

En la implementación curricular, desde el acompañamiento capacitante esto fue desarrollado debido a la novedad de la conceptualización, en materia de propósitos de formación, y también en su contenido basado en tres formas de comprender la tarea docente. Si bien no fue colocado como propósito de estos encuentros o dentro de los contenidos plasmados en los módulos correspondientes al segundo y tercer año, sí en el interior de estos se menciona y desarrolla.

En el módulo correspondiente al segundo año se hace alusión específicamente a la docente como pedagoga, fundamentando desde lo conceptual a través de las ideas de Habermas y de Morin, en un recuadro con fondo rosa, el módulo explicita que:

Se trata de incorporar, como horizonte formativo, la racionalidad pedagógica comunicativa (para seguir las ideas de J. Habermas), centrada en la intersubjetividad y la problematización. (...) Por otra parte, la complejidad actual asedia los modelos pedagógicos demasiado “racionales” o abstractos. Pero “la complejidad es el desafío, no la respuesta” como dice E. Morín. Por ello, solo una pedagogía basada en el diálogo de saberes, el pensamiento crítico y la incerteza pueden viabilizar la reunión entre tekne y poiesis, desinstrumentalizando la racionalidad pedagógica y dotándola de nuevos instrumentos. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2009, p.6)

En este sentido sienta las bases para definir y orientar el posicionamiento en relación a este horizonte formativo, para pensar los proyectos de enseñanza vinculados a la re-lectura de la institución escolar, durante las prácticas del segundo año. Pero también como una invitación a pensarse a ellas mismas- las profesoras de los ISFDyT participantes- desde allí.

Como hemos desarrollado en el capítulo tres, el campo de la práctica se divide en tres espacios curriculares: la práctica en terreno, las herramientas de la práctica y el TAIN, en los módulos el Acompañamiento Capacitante, se trabajan particularmente propuestas reflexivas para cada uno de ellos. Continuando con el de segundo año, será recién en el apartado seis, que se vuelven a hacer alusión a los horizontes formativos, a la hora de indicar propuestas específicas para la práctica en terreno en las instituciones escolares de nivel primario. En este caso se

referencia nuevamente la docente como pedagoga y se incluye la profesora como trabajadora de la cultura, cabe aclarar que solo se mencionan y no se desarrollan.

El módulo del tercer año, compartido en el año 2010, en su introducción desarrolla con mayor profundidad el concepto de horizonte formativo, retomando autores como Paulo Freire, Martín Heidegger, Simón Bolívar y Eduardo Galeano. Desde el relato de este último autor titulado: Ventana sobre la utopía (1993), se presentan una serie de preguntas para reflexionar y problematizar esta nueva categorización de los propósitos de formación docente presentado en el DCES (2007). Desde aquí se redacta y comparte en el módulo:

Hablamos de “horizontes formativos” ... ¿Cómo imaginar, para el caminante, un horizonte seguro, estático, inamovible? ¿Cómo imaginar en la vida humana, en cualesquiera de sus dimensiones, un “perfil”, unos “roles”, una serie maquinada de “competencias”? Lo seguro, para el hombre, es la apertura a la in-seguro, dice Heidegger. Lo inseguro tiene eso: la capacidad del horizonte de desafiarnos, de admirarnos, de intranquilizarnos. Una insatisfacción continua. Un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada, incompleta. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p.7)

Desde estas preguntas se busca abrir la reflexión para seguir pensando y resignificando contextualmente esta propuesta, y reforzar la idea de construir desde los horizontes formativos establecidos curricularmente, una mirada amplia e inacabada los futuros proyectos de campo de la práctica. En este escrito se hace alusión de la misma forma que en el módulo de segundo al docente como pedagoga, y luego se define a la maestra como profesional de la enseñanza. En esta oportunidad, en un recuadro con fondo violeta, puntualiza en lo explicitado en el DCES (2007) para especificar a que se hace referencia en este caso:

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p.10)

En este caso no se exploya en la definición del mismo, sino que retoma lo propuesto en el DCES (2007). Pero sí luego es retomado a la hora de abordar el aula como espacio social, con el fin de realizar una actividad particular sobre este. Donde se propone la visualización de dos películas de la época: Entre los muros (2008) y Escritores de la libertad (2006), y a partir de ellas realizar la siguiente actividad:

Actividad: Luego de ver las películas, nos reunimos con un grupo de compañeros/as y conversamos sobre aquello que nos ha impactado o nos ha llamado la atención, y sobre las diferencias entre ellas. Seguidamente, les proponemos discutir, en base a los films:

- Las condiciones en las que se produce la práctica docente
- Las dimensiones o cuestiones que deberíamos tener en cuenta hoy como profesionales de la enseñanza
- La complejidad (y el campo educativo) en la práctica en el aula. (Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa, 2010, p.30)

A través de esta estrategia se busca profundizar sobre el posicionamiento de los docentes en el campo de la práctica de tercer año, que propone el ingreso de las futuras profesoras al aula de nivel primario, y a su vez refuerza la mirada de la docente como profesional de la enseñanza.

Este horizonte formativo se retoma a la hora de hablar de la identidad docente, en este apartado se hace alusión a otras profesiones y la identidad social construida de cada una de ellas; para luego hacer foco en la profesión docente y la distingue del resto según las características generales que definen a una profesión (Giménez, 1997), como la pertenencia a un colectivo, una narrativa común, la diferenciación con otras profesiones, entre otras.

Por último, encontramos que se vincula a los dos horizontes formativos mencionados y desarrollados en este módulo, en el apartado donde se busca orientar las propuestas del espacio de herramientas de la práctica. En este caso se incita al trabajo desde las narrativas docentes, específicamente centrado en la documentación narrativa, esta se presenta como un dispositivo en la formación donde se inscriben ambos horizontes. Para profundizar sobre ello se propone la lectura de: Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares (Suarez, 2007), retomando la conclusión de este texto, el autor afirma que “De esta manera, además de presentarse como una estrategia de formación horizontal y de desarrollo profesional de docentes, lo hace como una particular modalidad de investigación acción y participante, narrativa e interpretativa, entre docentes e investigadores profesionales” (p. 118).

En el período en que se llevó a cabo el Acompañamiento Capacitante, a través de los módulos propuestos para el trabajo en los encuentros para la implementación del DCES (2007), se desarrolló uno de los grandes cambios prescriptos -como indica Silvania- que fue la idea de pensar horizontes formativos. Ahora bien, estos se trabajaron en dos momentos, en el año 2009,

durante el trabajo con las profesoras de campo de la práctica II, centrado en la maestra como pedagoga. En 2010, durante el trabajo con las profesoras de campo de la práctica III, en la maestra como profesional de la enseñanza. En ninguno de los módulos analizados, se aborda en profundidad la docente como trabajadora de la cultura, siendo sólo mencionado en el módulo dos.

Reconocer(se) en el proceso de implementación del Diseño curricular

La valoración hacia la docencia y las profesoras es compleja y contradictoria, teniendo una imagen doble de ella. Por un lado es desvalorizado su trabajo y el saber que construyen (Tardif, 2004) y por el otro se reconoce socialmente su tarea educativa. Si bien muchas veces esto último está en discusión, Imbernón (2018) afirma que se las valora como colectivo pero que pocas veces se lo demuestran, un ejemplo de ello es lo que ha sucedido en la pandemia, donde sí



(Nadia Romero Marchesini, 2021)

la comunidad reconoció su trabajo (Maggio, 2021). En cuanto a las condiciones de este, hay quienes indican la precariedad laboral que reviste (Feldfeber, 2007) y quienes, como ejemplifica Imbernón (2018), creen que esta “es una profesión fácil, cómoda y con muchas vacaciones” (p. 14). En cuanto a la política, como venimos mencionando, el

reconocimiento y el llamado a la participación activa de las docentes en el diseño y el desarrollo de políticas educativas y específicamente curriculares es diverso.

En los relatos de las docentes entrevistadas, sobre este momento que estamos analizando en el capítulo, es decir el de los primeros años de la implementación del DCES (2007) y específicamente sobre el Acompañamiento Capacitante, se deja entrever un sentido reconocimiento hacia ellas como docentes y su experiencia, a través de diferentes propuestas curriculares o intervenciones durante el Acompañamiento Capacitante. En cuanto a la política curricular, específicamente con el TAIN, Susana expresa un poco como era la situación anterior y lo que fomentaba la nueva propuesta:

Realmente se armó un grupo de trabajo bien interesante, donde cada una tenía su propio espacio y propósitos respecto del área, pero se podían hacer acuerdos entre compañeros mucho más sólidos. Eran acuerdos que nos habilitaba el diseño curricular, teníamos el TAIN que era un momento de encuentro. En el diseño anterior teníamos una reunión que nos convocaban del instituto al que uno iba voluntariamente, los tiempos eran breves. Yo lo que ví ahí como que la posibilidad de compartir las observaciones que hacíamos con las alumnas. Que cuando estábamos en la anterior se abría el debate también, pero era reuniones de tipo evaluativas, nosotros nos reuníamos para cerrar las notas del cuatrimestre. En este caso eran reuniones que iban en continuo con todo el proceso, entonces vos hacías acuerdos. Lo otro que pasaba también era que los tiempos no alcanzaban nunca. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Estos tiempos y espacios de trabajo entre docentes y en algunos casos estudiantes, ya existían, pero de manera informal y bajo la voluntad de cada una, y en algunos momentos específicos como el comienzo o final de año, con propósitos particulares, como evaluativos u

organizativos. Esta postura dejaba entrever una percepción de la docencia como vocación (Vezub, 2005), y donación de horas de trabajo frente a una tarea incondicional (Birgin, 2000).

Pero en este caso, este intervenir y aprender colectivamente fue reconocido como parte de las horas de trabajo remuneradas,

También la aparición del TAIN, que creo es una innovación, totalmente innovador, de hecho yo cuando cursé la maestría hice algunos trabajos con Raquel Coscarelli, mis trabajos tuvieron que ver con eso, con recorrer el TAIN como un espacio innovador en la formación docente, y creo es uno de los aportes más enriquecedores que tiene porque digamos recupera un reclamo histórico de los docente, que es: Che al final no nos encontramos nunca, siempre nos encontramos en los pasillos y nunca nos podemos poner a articular. Bueno el TAIN surgió por eso y además te lo pagan. Entonces desde ese lugar me parece un avance fundamental y por eso también soy tan defensora del espacio, porque si tanto costó que lo reconocieran y lo reconozcan como un espacio laboral y con derechos laborales, bueno entonces hay que estar a la altura de las circunstancias de lo que significa haber chillado y haber ganado el espacio, ahora hay que sostenerlo y hay que hacerlo lucir, porque si no lo bajan lo sacan. (ED N° 3, Silvania, mayo 2022).

Silvania resalta esta conquista como trabajadora de la educación, donde si bien la participación docente durante el diseño y escritura del DCES (2007) fue limitada, sí aparece en este espacio curricular un reclamo que ha surgido a lo largo del tiempo por parte de las profesoras, que según su narración ha sido escuchado. Retomando a Freire (1997) la enseñanza exige la lucha por los derechos de quien educa, como un compromiso ético y un rasgo identitario del profesorado. En la búsqueda de condiciones que permitan desarrollarse dignamente como trabajadoras, con un salario justo y el reconocimiento de sus años de lucha. Por que como

explicita Feldfeber (2007) las políticas dirigidas a pensar la formación docente y la educación en general, no pueden dejar de lado las condiciones de trabajo de las profesoras que lo ejercen.

El relato de la misma profesora se deja vislumbrar que durante el acompañamiento capacitante, también existieron momentos en los cuales se sintió valorada por su labor, como durante las jornadas realizadas en la ciudad de Mar del Plata:

Nos fuimos un fin de semana, todo financiado por la provincia, en un hotelazo de Mar del Plata, no me voy a acordar el nombre pero estaba frente a la costa, cinco estrella, tenía servicio de lujo, realmente. Te pagaban el pasaje de ida, de vuelta, realmente Huergo hizo una movida impresionante. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Esta narración se remarca en sus palabras que todo estaba financiado y que en esos días de trabajo en otra ciudad se les ofrecía todas las comodidades y “lujos” para su participación, algo que le parece sorpresivo frente a las décadas de desprestigio de la tarea docente. A su vez hay un doble reconocimiento, del equipo de conducción del acompañamiento capacitante hacia ellas y de ellas hacia quien organizaba y coordinaba los encuentros, Jorge Huergo.

Ahora bien, también desde el campo de la práctica y específicamente en el TAIN, se recoge no sólo lo monetario, sino también su sentido en relación al trabajo colectivo, buscando romper con posturas que buscaban el individualismo y el trabajo por competencias, Gabriela expresa que: “Y a mí me fascinó el TAIN, porque yo no sirvo para trabajar de manera individual, yo necesito trabajar en grupo, porque aprendemos todos, y eso me parece formidable” (ED N°6, Gabriela, junio 2022).

Otra de las profesoras refuerza esta idea sobre la necesidad del encuentro con otras no sólo como escenario de trabajo sino también de formación, y explicita que:

La novedad del TAIN como espacio formativo y de intercambio entre profesores y docentes en formación. Se potenció lo valioso de este espacio de encuentro altamente productivo (ED N°9, Carolina, agosto 2022).

Este trabajo colectivo no sólo se construye entre las docentes de los ISFDyT, sino también con las co-formadoras, Silvania, identifica el rol que ellas tienen y relata una contradicción con respecto a lo que sí ha sido reconocido para las profesoras de educación superior y no así con las co-formadoras que son parte del campo de la práctica:

En esas jornadas surgió lo del maestro co-formador, que lo hace por amor al pibe que se está formando, entonces bueno en algún momento planteamos una cuestión necesaria de revisar, bueno qué lugar tenía el co-formador en esos dispositivos de formación, si no cabía un reconocimiento, un puntaje extra que puntura mejor al momento de tener que considerar su cuestión laboral, que le diera 10 centésimas. Pero bueno cómo reconocíamos ese trabajo, además de un gracias señorita Susana por recibir una vez más a nuestros estudiantes acá. Me acuerdo que eso fue muy discutido, y bueno hasta ahí recuerdo el acompañamiento capacitante, después iban leyendo nuestros proyectos, pero no recibíamos una supervisión directa ni de los equipos de gestión ni de supervisión de las instituciones. O sea eso, eso es lo que recuerdo. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Es decir que si bien se reconoce en la letra del documento curricular a las profesoras que reciben y se responsabilizan por la formación de las estudiantes del profesorado, en las escuelas y espacios más allá de la escuela. Estas hasta la actualidad no reciben ninguna remuneración por su trabajo, ni otorgamiento de puntaje, ni certificación alguna. Tampoco formaron parte del Acompañamiento Capacitante, sino que este estuvo específicamente centrado en las docentes de campo de la práctica y directivos de los institutos de formación docente.

Un cambio curricular obligado: lo que la pandemia nos dejó

Doce años después de su implementación el DCES (2007) se ve impactado por Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio producto de la propagación del Covid-19. Nuevas rutinas de vida se construyen y entre ellas la asistencia a las escuelas y en este caso a los ISFDyT que cierran las puertas de sus edificios, pero no de sus espacios formativos. Frente a ello las políticas curriculares se transforman y con ella se producen encuentros y desencuentros con las propuestas de enseñanza de las profesoras formadoras.

En ese contexto fue que las docentes, vía mail o en reuniones virtuales, recibieron nuevas normativas desde la Dirección General de Cultura y Escuelas de la provincia de Buenos Aires en el contexto del ASPO, con el fin de, desde las políticas públicas, seguir garantizando el derecho a la educación superior. Diversos comunicados y resoluciones abogaron por la continuidad pedagógica, comprendiendo que esta es una manera de acompañar la situación excepcional que se estaba viviendo. Cabe mencionar algunos relevantes durante el 2020 para la educación superior y específicamente para campo de la práctica: Resolución 1872/20 sobre el currículum prioritario; Disposición 1/2020 sobre las especificaciones en la evaluación y acreditación en el Nivel Superior; la Comunicación 7/2020 “Acreditación del Campo de la Práctica”; Comunicación 11/20 “Currículum prioritario, evaluación y acreditación”; Comunicación Conjunta N° 6/21 “El campo de la práctica: continuidades y propuestas para la formación docente”. Si bien las primeras políticas comenzaron en abril, las específicas relacionadas al campo de la práctica para la formación inicial de docentes fueron comunicadas en octubre 2020. Es así que Susana afirma que: “Mirá hubo una propuesta de trabajar por campos, pero llegó totalmente tarde. Llegó cuando ya habíamos presentado el programa de cada materia, y nos resistimos a eso” (ED N°5, Susana, junio 2022). En este mismo sentido otra docente afirma que:

No, nosotros lo que hemos recibido fue el requerimiento de poder pensar un curriculum prioritario, y sí hemos recibido varios documentos que tenían que ver con sugerencias. Digamos sugerencias de cómo podemos trabajar en campo de la práctica si no tenemos escuelas. Bueno algunas cuestiones que fueron interesantes, y otras, que como suele pasar, cuando tenemos estas decisiones que son urgentes, porque había que tomar decisiones. A ver muchas de las cuestiones eran interesantes pero venían después, nosotras teníamos que tomar decisiones antes, porque fue tan rápido como iba cambiando. (ED N°7, Flavia, julio 2022).

Sobre esta misma documentación Gabriela plantea que:

Se fueron mandando algunos lineamientos pero uno iba reestructurando en la marcha. Nos dieron algunos lineamientos, pero en algunos casos nosotras en realidad tampoco estábamos en disonancia con eso que se mandaban, pero tampoco encontramos en ellos la solución. Porque había que pensarla y fue una cuestión que pensamos en colectivo, que también nos llevó mucha negociación. (ED N°6, Gabriela, julio 2022).

Estas políticas curriculares tuvieron puntos generales: la elaboración de un curriculum prioritario por cada disciplina, el trabajo por campos, la ampliación del ciclo lectivo, la construcción de un trayecto formativo complementario y un marco regulatorio para la evaluación y acreditación de cada espacio, en un marco institucional y con el propósito central de construir y sostener trayectorias estudiantiles diversas. Las mismas fueron traducidas (Ball, 2002) de distintas formas, en algunos casos se buscaba aportes en ellas y no se hallaron, o fueron tomadas sólo como recomendaciones, para otras fueron muy beneficiosos para (re) pensar la práctica que

venían desarrollando y reconfigurarla, y en otros casos manifestaron la burocratización del sistema en un momento complejo.

Entendiendo a las políticas educativas desde su rostro humanos (Aguirre, 2022), buscando recuperar la mirada de las profesoras que desarrollaron el DCES (2007) en este contexto particular. Al rescatar los sentidos y significados que le dieron al mismo, retomamos un listado breve de palabras que reflejan cómo fue para las docentes durante el 2020 crear sus proyectos de enseñanza mediados por la pandemia: Desgastante, caótico, complejo, desordenado, intenso, complicado, triste, angustiante, desconectado. Frente a ello explicitaban que: fuimos ingeniosas, se hizo lo que se pudo, flexibilizamos, se sostuvo, intentamos, costó mucho. Y en ese costó no sólo se encontraban involucradas ellas, sino el resto de quienes conformaban la comunidad educativa, las estudiantes y las instituciones asociadas, en este sentido Flavia cuenta que:

Fue también complejo pensar lo pedagógico en ese contexto, hablábamos con algunas directoras y estaban como muy abocadas a sostener socialmente a las familias, con la distribución de bolsones de comida, con ver de qué manera re vincularse con las familias y los chicos que estaban totalmente desconectados.
(ED N°7, Flavia, julio 2022)

Y en ese pensar lo pedagógico Daniela hace referencia a las estudiantes con las que compartía y sostenía en la diversidad de contextos y desigualdades que las atravesaban:

las chicas venían muy angustiadas, entonces les pedimos que suban una foto, que podía ser armada o no, y que escribieran un pequeño relato de cómo estaban viviendo la pandemia. Ponerlas en escena a ellas, cómo ellas lo estaban viviendo, porque veníamos escuchando muchas cosas: como no tengo conectividad, estoy

con mis hijos, no doy abasto. Entonces intentamos un poquito, habíamos hecho un paddle también, y que vayan poniendo esa información y que todos tuvieran en cuenta que les estaba pasando. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Retomando a Birgin (2020) las instituciones de formación docente y podríamos decir en todas las instituciones educativas, primaron los gestos de cuidado, buscando mantener los vínculos para tejer redes y desde allí pensar la tarea pedagógica. La cuál se vio abruptamente transformada y a la fuerza hubo que repensar a los ISFDyT y a las escuelas sin los edificios, en y con otros tiempos (Dussel, 2020).

Frente a la suspensión del dictado de clases presenciales la reconfiguración del trabajo docente en pandemia se vio permeado por desigualdades sociales, económicas, de género, por la incertidumbre, la intensificación y extensión laboral. En este entramado complejo las docentes (re) pensaron la formación inicial docente, desde sus contenidos, saberes y experiencias pedagógicas, (re) creando nuevas formas de ser, hacer, resistir y sentir la tarea docente. Este trabajo se vio interpelado por la necesidad urgente de traducir y contextualizar el DCES (2007) en pandemia. Cuando comenzó el ASPO, como explicita Maggio (2021) “Los currículos extensos y con lógica de colección seguían siendo norma” (p. 81), más allá de lo prescripto, se encontraron en la necesidad de priorizar contenidos, aunque siempre se selecciona qué enseñar, en este caso se dio en un contexto de emergencia y en una situación de incertidumbre.

Las experimentaciones en este contexto fueron diversas (Birgin, 2023). Desde una salida colectiva una docente explicita que “En ese sentido fuimos tratando de no poner obstáculos y avanzar y que las estudiantes pudieran tener la mejor experiencia en esas condiciones” (ED 6, Gabriela, julio 2022). Esta frase hace eco en el resto de los relatos, que se ven permeados por esta intención político-pedagógica. Desde allí es que en la urgencia fueron creando propuestas de

enseñanza desde los horizontes formativos propuestos y generando nuevos encuadres para el encuentro (Maggio, 2021), que desarrollaremos en los próximos capítulos.

A diferencia de lo sucedido en la implementación curricular -año 2008, 2009 y 2010-, a través del Acompañamiento Capacitante y todas sus estrategias -como lo fue el módulo y los talleres regionales- donde las docentes sintieron un reconocimiento de su tarea y sus saberes, durante el ASPO esto no ocurrió. Desde el relato de las profesoras entrevistadas encontramos que, en esta situación tan particular donde hubo un cambio curricular forzado y abrupto, el único “acompañamiento” que hubo fue el envío de comunicaciones con medidas y sugerencias para que en solitario o con su equipo de trabajo puedan ser llevadas a cabo. Dejando atrás esa perspectiva de acompañarse cuerpo a cuerpo en el camino, sin brindar facilidades o momentos de encuentro y reflexión para el desarrollo de nuevas propuestas de enseñanza en el campo de la práctica en contexto de pandemia.

Consideraciones finales del capítulo

En las narrativas presentadas en este capítulo, el cambio curricular se describe como un proceso, entendido como una oportunidad y un acto saludable para la formación. No obstante, esta visión no oculta las luchas de poder que surgen durante su implementación, evidenciadas en resistencias y múltiples posturas. En este escenario, se cuestiona tanto la reproducción como la transformación de la cultura que se busca transmitir, y se ponen en juego los múltiples posicionamientos político-pedagógicos de las docentes como participantes en el proceso curricular.

En el marco del Programa de Implementación del nuevo Diseño Curricular, la Dirección de Educación Superior llevó a cabo los primeros encuentros-taller para los profesores del Campo de la Práctica, conducidos personalmente por Jorge Huergo y denominados "Acompañamiento

Capacitante". Esta estrategia, cuerpo a cuerpo, se presentó como una apuesta por el desarrollo curricular desde la praxis pedagógica. Como mencionamos en este capítulo, se planificó para desarrollarse durante cuatro años, teniendo como eje central el campo de la práctica. Sin embargo, el último año se optó por convocar sólo a los Ateneos en lugar de continuar con este espacio, dejando incompleta su implementación.

El objetivo del Acompañamiento Capacitante era posicionar a las docentes como protagonistas en la implementación curricular, ofreciendo un espacio para transformar y reflexionar sobre prácticas educativas y las futuras propuestas de enseñanza. Se organizaron talleres convocados a través de comunicaciones presentadas por la Dirección General de Cultura y Educación, los cuales se llevaron a cabo en La Plata o Mar del Plata, según la región. Este taller fue acompañado de un material, que se elaboró para entregar a las docentes, que incluía el módulo correspondiente a cada año con actividades, lecturas y escritos elaborados a partir de los diálogos y reflexiones colectivas de los encuentros previos, además de material fílmico en CD. Al finalizar los encuentros del primer y segundo año, se realizaron Jornadas Provinciales en la ciudad de Mar del Plata junto a todas las docentes participantes.

El propósito de estas actividades era responsabilizar e involucrar a los sujetos curriculares en el proceso de cambio educativo, explorando los nuevos paradigmas que fundamentan el DCEs (2007) y, en particular, los referentes al campo de la práctica. Algunos aspectos, como el cambio propuesto para el primer año mediante prácticas en espacios socio comunitarios y el eje transversal de ciudad educadora, encontraron resistencia por parte de las docentes. Otros aspectos, en cambio, fueron profundizados, destacando la necesidad del acompañamiento para desarrollar futuras propuestas de enseñanza desde el enfoque propuesto.

Dentro de la innovación del DCES (2007) se presentaron los propósitos de la formación docente como horizontes, los cuales se centran en la intención de formar profesionales de la enseñanza, pedagoga y trabajadoras de la cultura. Con el fin de no estructurar y determinar con antelación las trayectorias educativas de las estudiantes. Sin embargo, en el Acompañamiento Capacitante, según los módulos, comunicaciones y relatos de las docentes entrevistadas, se centró en sólo dos: la docente como profesional de la enseñanza y como pedagoga.

Desde los relatos de las docentes entrevistadas sobre el período que estamos analizando en este capítulo, es decir, los primeros años de la implementación del DCES (2007) y, en particular, sobre el Acompañamiento Capacitante, se entreteje la idea de reconocimiento hacia ellas como docentes y su experiencia. Este reconocimiento se manifiesta a través de algunas de las propuestas del diseño prescripto e intervenciones realizadas durante el acompañamiento capacitante. Aunque la participación de las docentes en el diseño y redacción del DCES (2007) fue limitada, se evidencia en este un reclamo histórico de las profesoras. Específicamente el TAIN, como un espacio de encuentro colectivo y remunerado. Durante el Acompañamiento Capacitante, también hubo momentos en los que se sintieron valoradas por su trabajo. Se podría concluir que, en esta política curricular, existió un doble reconocimiento: por parte del equipo de conducción del Acompañamiento Capacitante hacia las docentes, y por parte de las docentes hacia el organizador y coordinador de los encuentros, Jorge Huergo.

Pero por otro lado quienes no fueron reconocidas fueron las docentes co-formadoras, si bien se trabaja sobre esta nueva forma de nombrarlas, estas no fueron invitadas al Acompañamiento Capacitante. Y el trabajo que realizan junto con las profesoras de campo de la práctica y las estudiantes en formación, hasta el día de hoy, no es reconocido. Ya que no reciben ninguna remuneración por su trabajo, ni otorgamiento de puntaje, ni certificación alguna.

El Acompañamiento Capacitante fue la estrategia construida para la implementación del diseño curricular. Si bien se pensó para que las docentes sean protagonistas, cabe aclarar que esta fue pensada desde la concepción e ideas del equipo de conducción y no partiendo de las necesidades de las propias profesoras de campo de la práctica.

En este capítulo también decidimos reconocer que luego de la implementación del cambio curricular, durante esos primeros tres años de puesta en práctica, el DCES (2007) tuvo que cambiar nuevamente debido al Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio producto de la propagación del Covid-19. Este cambio curricular y su implementación, a diferencia del primer cambio y debido al contexto, no fue desarrollado de la misma forma. Se produjeron nuevas propuestas de enseñanza desde la urgencia. Si bien hubo prescripciones, a través de comunicaciones de parte de la Dirección General de Cultura y Educación, las profesoras de campo de la práctica relatan que estas fueron insuficientes, no llegaron a tiempo o fueron tomadas solo como sugerencia. Produciéndose encuentro y desencuentros entre la política curricular y las docentes de los espacios. Donde primaron los gestos de cuidado, para sostener los vínculos y tejer redes, que ayudaran a pensar la tarea pedagógica con sujetos permeados por desigualdades y situaciones diversas.

CAPÍTULO 7: El desarrollo curricular desde los programas de los campos de la formación

La recontextualización del diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires desde los ISFD

El presente capítulo tiene la finalidad de analizar los programas de las asignaturas correspondientes a los campos de formación propuestos en el DCES (2007) a los efectos de identificar significados y sentidos en torno a los procesos de recontextualización realizados por profesoras de ISFD. Para ello se analizarán programas de los ISFD N° 97 y N°17 de la ciudad de La Plata, los cuales forman parte de la investigación. Para el análisis documental (Rockwell, 2009) propusimos analizar una muestra de programas de los cuatro campos representativos de formación que componen el DCES (2007) y, en particular, del campo de la práctica. Específicamente del campo de la Fundamentación: del primer año las materias Pedagogía y Didáctica general, de segundo año teorías sociopolíticas y educación, y del cuarto año Dimensión ético-política de la praxis docente. Del Campo de la Subjetividad y las Culturas: Psicología del desarrollo y el aprendizaje I, Psicología social e institucional de segundo año, del tercer año Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria y Medios audiovisuales, TIC's y educación. En relación al Campo de los Saberes a Enseñar se analizaron los cuatro Ateneos del cuarto correspondientes a cada área: ciencias sociales, ciencias naturales, prácticas del lenguaje y la literatura y matemática. Para Campo de la Práctica Docente, hicimos foco en los tres espacios: práctica en terreno, herramientas de la práctica y el taller integrador interdisciplinario, de los cuatro años. Se analizaron cuatro programas de cada uno de los campos, excepto el de la práctica en el que se aumentará el número de propuestas pedagógicas consideradas en función de la importancia asignada a este campo en el estudio.

En las siguientes páginas nos detendremos en el análisis de cada uno de los componentes que son parte de los programas, según lo solicitado por cada institución. Como elementos principales se presenta las expectativas de logro y propósitos, el encuadre metodológico, los contenidos, la bibliografía y la evaluación propuesta. Cabe aclarar que el DCES (2007) presenta el marco general a modo de fundamentación y que para cada asignatura desarrolla carga horaria, marco orientador y contenidos. Si bien no existe una resolución para la presentación de programas, si lo hay para los proyectos de cátedra a la hora de concursar los cargos (Resolución 30/05, DGCyE).

Las expectativas de logro y propósitos en los programas del Profesorado de Educación primaria

En este apartado nos centraremos en el análisis de las intenciones de enseñanza plasmadas en el título propósitos y expectativas de logro en los programas analizados. La forma de plantear la denominación de este subtítulo en los programas es un tema controvertido ya que se reflejan discusiones referentes a las corrientes didácticas y pedagógicas subyacentes a ello. En este sentido se deja de lado la categoría objetivo, relacionada íntimamente con teorías tecnicista, para pasar a utilizar expectativas de logro. Según Steiman (2007) esta fue la forma que en el país se impone a partir de los noventa buscando llenar el vacío conceptual. La resolución 30/05 de la Dirección General de Cultura y Educación define en su anexo qué se deberá presentar en este apartado:

4. EXPECTATIVAS DE LOGRO Las expectativas de logro fueron definidas oportunamente por la Jurisdicción en el Documento Curricular A – 3 y los Diseños Curriculares prescriben para cada espacio curricular un conjunto determinado de expectativas. Si bien éstas deben ser respetadas pues garantizan (junto a los contenidos)

unidad en la formación de los/as estudiantes, en este ítem, atendiendo al principio de flexibilidad de los Diseños, se sugiere reformularlas y adaptarlas a partir de los acuerdos que se vayan construyendo entre los distintos actores institucionales.

5. PROPÓSITOS DEL DOCENTE Los propósitos, a diferencia de las expectativas de logro, deben formularse a partir de las intenciones que el docente o el equipo de cátedra, se propone alcanzar durante el desarrollo de su Proyecto. El elemento común entre las expectativas y los propósitos, es que las primeras, desde el aprendizaje y los segundos, desde la enseñanza, intentan evidenciar la línea directriz del proceso didáctico en concordancia con los contenidos específicos propuestos en el proyecto de cátedra. (DGCyE, 2005, p. 4)

Desde esta distinción de intenciones centrada en la enseñanza y el aprendizaje se presentan en los programas, con la denominación sugerida en la resolución, formulados como procesos abiertos. En algunos casos se presentan expectativas de logro y/o propósitos relacionados a contenidos particulares de campo correspondiente sumado a ello intenciones vinculadas a los horizontes formativos pronunciados en el DCES (2007).

En estos últimos nos centraremos para conocer el sentido que las docentes le dan a los mismos. Como mencionamos en capítulos anteriores los horizontes formativos son tres y buscan dejar de lado la concepción basada en competencias y abrir paso a caminos que no pueden ser prefijados con antelación. Estos son presentados y tienen como fin formar a docentes como profesionales de la enseñanza, como pedagogas y como trabajadoras culturales. En el primero podemos ver una amplia coincidencia en todos los campos de la formación en la búsqueda por formar profesionales. La idea de las docentes como profesionales se instaló en el discurso educativo argentino a partir de los noventa (Vezub, 2005), según Tenti Fanfani (2007) esto

estuvo enmarcado en los cambios estructurales a nivel económico, cultural, político y social, proponiéndose cambios estructurantes en la docencia y su formación. Buscando caracterizarla al igual que otras profesiones, cualidades básicas como una formación de calidad, el énfasis en la formación permanente, la portación de un conocimiento específico, la autonomía en el ejercicio de su trabajo, el estatus, la pertenencia a un colectivo, y el establecimiento de una carrera profesional y reglas para la selección y permanencia (Zabalza y Zabalza, 2018). Ahora bien, esta imagen sobre las profesoras no está exenta de debate y posicionamientos diversos, centrados en la forma de entender la enseñanza desde diversas corrientes. El DCES (2007) centra su atención en definir esta y su relación con la profesión, pero no refiere a autoras y autores ni conceptualiza sobre la última. Al mencionarla pone foco en su intencionalidad:

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas. (DGCyE, 2007, p. 17)

En todas las asignaturas del campo de la fundamentación como propósito se expresa el fin de formar profesionales de la educación, una de los programas propone: “Formar profesionales críticos, creativos y comprometidos con la resolución de las problemáticas educativas y sociales de nuestro país, para romper con el papel de agente reproductor que puedan cumplir los docentes” o resaltan el lugar de la disciplina a estudiar con este fin como en el caso de Didáctica que la profesora propone el: “Análisis y reflexión acerca de la construcción

histórica de la didáctica como disciplina fundamental para su formación profesional, considerando sus influencias en la actualidad”. En el campo de la subjetividad y las culturas se especifica el reconocimiento de la relación entre la imagen sobre la docencia y la incidencia sobre la construcción de las identidades de las profesoras (Vezub, 2005) y en la materia Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria se propone “Contribuir al fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente”. En este sentido centra su discurso en ello y deja otras formas de significar a la tarea docente, como vocación, como trabajo o como oficio, sentidos que se encuentran en pugna a la hora de definir la docencia en la actualidad (Alliaud, 2017; Vezub, 2005).

En el campo de los saberes a enseñar, siendo de cuarto año, ya definen en sus propósitos y expectativas a la docencia como una profesión y la búsqueda por posicionarse como tal, el Ateneo de matemática establece: “Comenzar a construir su rol docente siendo responsable, profesional y crítico en cuanto a su posicionamiento ético.” y en esta misma materia pero en la otra institución mencionan “Mejorar la calidad del desempeño profesional redundando en el mejoramiento de la calidad de la educación”, teniendo en cuenta que ya se encuentran realizando prácticas en las instituciones escolares y estableciendo que la mejora en el desempeño traerá aparejado una mejor calidad educativa. En el Ateneo de ciencia sociales se propone hacer foco en una de las características principales de una profesional, la autonomía (Zabalza y Zabalza, 2008) y postula como su propósito general: “Favorecer la autonomía profesional en los alumnos practicantes”.

Distinto es en el campo de la práctica que sólo un programa de tercer año de uno de los ISFD mencionará en sus objetivos la concepción del docente como profesional: “Reflexionar sobre las competencias requeridas para el desempeño del rol docente y para el desarrollo

profesional permanente”. En este último sentido que se le da a la docencia, se la conceptualiza como profesión desde un posicionamiento más técnico. Zabalza y Zabalza (2018) afirman que desde la teoría de las profesiones se focaliza en la importancia de la adquisición de competencias durante la formación pertinente y acreditada, con el fin de desarrollar buena profesora que las domine. Y desenvuelve su especificidad:

Esas competencias docentes, también en la enseñanza, están constituidas por conocimientos (sobre contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etc.) y por un conjunto de disposiciones y actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etc.). (Zabalza y Zabalza, 2008, p.85)

Competencias que no se obtienen sólo durante la formación inicial, sino como lo indica la profesora en su programa, tiene relevancia la formación permanente, ambas condiciones de las profesiones en general y la docencia en particular. Vislumbrando sentidos del anterior diseño curricular para la formación del Profesorado de primer y segundo ciclo de la EGB y lo pronunciado en los diversos documentos difundidos con anterioridad como Serie A N° 11 Bases para la organización de la formación docente (1996) o Serie A N° 14 Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua (1997), contrario de lo propuesto por el DCES (2007).

En esta multiplicidad de intenciones expresadas en sus programas podemos reconocer los debates y ambivalencia en torno a la enseñanza como una profesión especializada y compleja, que refleja posicionamiento frente a ella. Pero que encuentra en común en definir a la tarea

docente como profesión de la enseñanza, tanto del DCES (2007) como en los sentidos que le da a ello cada campo de la formación, manifiesto desde la heterogeneidad de visiones sobre ello.

Otro de los horizontes formativos propuestos por el DCES (2007) reconocer a la maestra como pedagoga. Silber (2009) define a la pedagogía como una disciplina que produce un saber teórico- práctico, buscando analizar la educación con el fin de crear criterios de intervención para la formación de los seres humanos. En este sentido las pedagogas construirían este saber entrelazando dialécticamente la teoría y la práctica, para abarcar la complejidad educativa como práctica social y buscar su mejoramiento. En el campo de la fundamentación la asignatura Pedagogía retoma esto y propone que la estudiante “Desarrolle la capacidad de ver en la propia práctica la fuente de formación permanente, a través de la constante reflexión crítica sobre la misma y la generación de nuevos conocimientos.” Reconociendo al colectivo docente como productor de saberes específicos a lo largo de su trayectoria retomando esta idea la materia Dimensión ético político de la praxis docente, de este mismo campo, plantea: “Entender la praxis docente como fuente de conocimiento y transformación”, centrando la atención en la construcción de saberes para un quiebre en las prácticas de reproducción para recrear y transformar la realidad educativa (Libâneo, 2010).

El campo de la práctica es otro de los que retoman en sus propósitos y expectativas de logro este horizonte formativo, en primer año se propone “Vincular los espacios del campo de la práctica orientados hacia la integración y la construcción conjunta de conocimiento”, retomando tanto Herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el TAIN con su eje central la ciudad educadora. En el programa de cuarto año de uno de los ISFD se enuncia: “Articular reflexivamente los conocimientos sobre educación (construidos a través de la formación previa) con la práctica docente” y “Producir saberes situados en torno a la práctica docente que impacten

recursivamente en las fases de diseño y actuación”. En la otra institución colocan como central: “En este período los practicantes, ingresan a las Escuelas Asociadas para asumir tareas docentes en referencia a grupos de alumnos, para ello es necesario poner en acto todos los saberes producidos en este Campo y en los demás Campos curriculares”. En ambos espacios educativos de educación superior, en este momento más avanzado de la carrera, se formulan expectativas de logro referentes a la maestra como pedagoga. Futura Profesora en Educación primaria que produce y continuará produciendo saberes específicos, movilizados en la práctica docente y reconstruidos constantemente a partir de la experiencia compartida (Garrido Pimenta, 2012).

El horizonte formativo que propone considerar al docente como una trabajadora de la cultura es el gran ausente. La imagen de la profesora como trabajadora comenzó a desmembrar la idea consolidada de la vocación, según Vezub (2005):

Esta identidad reivindicó un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales. (p.5)

En este sentido se las reconoce como parte de la clase obrera, y fomenta la organización colectiva en defensa de sus derechos (Duhalde, 2014). Posicionarse desde aquí trae nuevos y diversos sentidos a la tarea de enseñanza, siendo trabajadoras que producen y transmiten culturas en las instituciones educativas. Solo en la materia Dimensión ético político de la praxis docente, recién en el cuarto año, un programa indica el: “Reconocimiento e identificación del docente como trabajador de la cultura y la educación”, es decir no sólo considerar a las docentes como trabajadoras, sino también tener como intención que las estudiantes conformen su identidad como profesoras desde esta representación. La cual es necesaria para la transformación de la

enseñanza teniendo en cuenta todas sus aristas, como lo son las condiciones laborales de quien la desarrollan (Lerner y Aisenberg, 2008).

Si bien los horizontes formativos son las intenciones propuestas desde el DCEB (2007), en este también se presentan propósitos complementarios que se deslindan en los programas, y proponen otras expectativas de logro relacionadas con la búsqueda de la construcción del posicionamiento docente y la recuperación del sentido de la tarea contextualizada. Las docentes en sus propuestas de enseñanza hacen foco en los saberes previos y las biografías estudiantiles, la formación de docentes críticas, el trabajo colectivo, el reconocimiento de la perspectiva de género y la educación sexual integral, la defensa de la educación transformadora en post de sociedades democráticas y más justas.

En cuanto al destaque del trabajo sobre los saberes previos y las biografías estudiantiles, esto retoma lo indicado en el DCEB (2007) en relación al análisis y descripción sobre los sujetos de la formación docente. Donde se hace hincapié en la recuperación de los modelos e imaginarios contruidos sobre la docencia en su formación como estudiantes del ciclo educativo obligatorio. Retomando lo expuesto en el capítulo uno de esta tesis, la formación de los docentes entrama las experiencias previas de las estudiantes del profesorado de Educación primaria con la formación específica de la carrera (Davini, 1995). En este sentido y con una concepción amplia y compleja de educación, propuesta en el DCEB (2007), en el Campo de la práctica I el profesor establece la “Lectura y comprensión de las instituciones y espacios de educación popular como espacios socio educativos particulares con una fuerte impronta identitaria, a partir de las propias biografías educativas”, recuperando no sólo la biografía escolar sino también rescatar otras experiencias educativas más allá de la escuela que han configurado la identidad de las futuras profesoras.

Será recién en el Campo de la práctica II que, al ingresar por primera vez a las escuelas para analizarla desde lo institucional, en ambas instituciones propongan “Desnaturalizar la vida de la institución escolar” como propósito en coherencia con el objetivo planteado que indica: “Revisar la biografía escolar”. Al avanzar en la carrera e ir complejizando de manera paulatina la mirada sobre la escuela y la tarea docente, ya en tercer año en Herramientas de la práctica del tercer año, la profesora indica como primer objetivo: “Reflexionar acerca de los modelos de enseñanza heredados y disponerse a construir un modelo propio”, entre la reproducción y la transformación, desentrañar lo hecho cuerpo en torno a la educación y buscar las propias formas particulares y colectivas. El acercamiento progresivo a las instituciones educativas concluye en cuarto año con la Residencia, donde se pone en juego la biografía educativa estudiantil en los diversos espacios por lo que ha transitado a lo largo de su vida, y específicamente se pone en Campo de la práctica IV: “Promover el extrañamiento durante las observaciones de clase, para incentivar la desnaturalización de las prácticas”, poniendo en juego lo desnaturalizado y analizado desde la propia vida sobre la docencia, en búsqueda de la construcción del propio posicionamiento como profesora.

Esta búsqueda también está puesta en juego en las expectativas de logro no sólo desde la construcción propia sino desde el análisis del posicionamiento de otras y otros docentes, un ejemplo de ello es en uno de los programas de la materia Dimensión ético político de la praxis docente se propone “Analizar el posicionamiento político del docente” o en cuarto año, que teniendo como contenido del TAIN el posicionamiento docente, se establece en campo de la práctica la intención de “Construir un posicionamiento docente según los horizontes formativos propuestos por el Diseño Curricular para la Educación superior”, poniendo entrelazando lo antes mencionado en este apartado.

Acorde al paradigma articulador del DCEC (2007) y a lo desarrollado en la fundamentación este posicionamiento se manifiesta desde las teorías críticas de la educación, en búsqueda de “leer la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales” (DGCyE, 2007, p. 19). En este sentido se utilizan expresiones como: reflexionar críticamente, desnaturalizar, problematizar, superar las visiones acríticas, interpretación de concepciones educativas, leer críticamente el mundo, analizar críticamente, reconstruir críticamente miradas, conformar una actitud crítica, fomentar la capacidad crítica y argumentativa, promover el juicio crítico. Mención a alguna de estas en todos los campos de la formación docente analizados. Desde un posicionamiento de las teorías críticas Giroux (2022) afirma:

Al asumir este proyecto, los educadores y otros deberían intentar crear las condiciones que den a los estudiantes la oportunidad de convertirse en personas críticas y comprometidas que tengan el conocimiento y el valor para luchar con el objetivo de que la desolación y el cinismo sean poco convincentes y la esperanza sea práctica. La esperanza en este caso es educativa, alejada de la fantasía de un idealismo que desconoce las limitaciones a las que se enfrenta el sueño de una sociedad democrática radical. (p. 210)

En este sentido, alguno de los campos se profundiza más sobre ello, ya estimulando el enfoque de la profesora como sujeto de la transformación social por una sociedad más justa y democrática. Específicamente en el campo de la fundamentación, en los propósitos, la asignatura Pedagogía propone: “Construir un espacio de reflexión y debate crítico sobre los desafíos que plantea la acción educativa en los espacios escolares y no escolares incentivando a los/as estudiantes a asumir un rol transformador.” Y en esta misma línea en Teoría sociopolítica se

plantea: “Intentar generar condiciones necesarias que le permitan a los estudiantes comprometerse con la construcción de una sociedad más justa, más libre y próspera”.

Si bien la Ley de Educación Sexual Integral (26.150) para la fecha de la implementación del DCES (2007) ya había sido promulgada, como ya especificamos, este es una arista vacante en documento. Y aunque esto pueda deberse a un momento histórico específico (Amilibia et al., 2022), vemos que más de diez años después, tampoco es mencionado en los programas de alguno de los campos y en otros sólo será referido en dos asignaturas, el campo de la Subjetividad y las Culturas y otra del campo de la práctica. En el primero en Psicología del desarrollo y el aprendizaje I la profesora de una de las instituciones propone: “Incorporar transversalmente la ESI orientando las reflexiones de los/as estudiantes hacia el reconocimiento de los diversos aspectos que la constituyen”. Y en el Campo de la práctica de cuarto año se propone tener una mirada sobre las infancias donde se incluya la perspectiva de género: “Caracterización del grupo de niños centrada en el Respeto a la DIVERSIDAD, la Perspectiva de DERECHO y la Perspectiva de GÉNERO”, en consonancia con los propósitos formativos establecidos en el documento Lineamientos curriculares para la Educación Sexual e integral (2008).

El DCES (2007) define a las docentes como un colectivo heterogéneo, y hace hincapié en el desafío que produce el encuentro entre la diversidad de profesoras para el enriquecimiento de la formación de los sujetos y para la institución en particular. Desde esta idea propuesta y afirmando que la tarea de enseñanza es un tejido de relaciones (Contreras Domingo, 2018) los distintos campos proponen en su expectativas de logro la consolidación del trabajo colectivo. Si bien el campo de la práctica es el único en donde se propone la conformación de parejas pedagógicas, a la hora de realizar las diversas propuestas el resto de los campos lo expresa, es así

que campo de la fundamentación en Pedagogía se propone que las estudiantes “Adquiera las herramientas conceptuales que le permitan comprender su futura situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo, abordando mecanismos de trabajo colectivo y colaborativo”. Campo de la subjetividad y las culturas, la asignatura Psicología social e institucional, buscando la apertura hacia otras miradas plantea el “Despliegue de las capacidades necesarias para trabajar en equipos interdisciplinarios”. Por último, el campo de los saberes a enseñar busca a través de sus ateneos, enunciado en el Ateneo de las ciencias sociales: “Habilitar el trabajo en grupo y la tarea colaborativa”, mencionados también en otros de los espacios correspondientes a los programas analizados.

En el siguiente apartado indagaremos sobre cómo los horizontes formativos y las expectativas de logro y propósitos de la enseñanza complementariamente expuestos, se ponen en juego en las construcciones metodológicas creadas por cada asignatura y presentadas en los programas de cada uno de los campos de la formación.

El encuadre metodológico en los programas del Profesorado de Educación primaria

Desde una perspectiva crítica, Edelstein (1996) entiende lo metodológico de forma plural, dejando de lado la universalidad del método propuesto desde otras corrientes pedagógicas y didácticas. Es por ello que lo define como una construcción relativa y singular,

La construcción metodológica así significada, no es absoluta sino relativa. Se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con

sujetos particulares. Como expresión de su carácter singular cobra relevancia, asimismo, reconocer que la construcción metodológica se conforma en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). (Edelstein, 1996, p.81)

Cada construcción metodológica está en función del contenido, el sujeto que aprende, la intencionalidad y posicionamiento docente y el contexto, entramando todos los componentes de la planificación en la práctica particular. Expresando una síntesis de opciones, donde se resuelve en la elección de ciertos materiales, actividades, su organización, entre otros.

En este se deja de lado la mirada del docente como un mero ejecutor de planificaciones realizadas por especialistas, sino que se la reconoce como creador del acto educativo. En este sentido Freire (1997) la define como una acción creativa, como un camino a seguir construido por las propias participantes, partiendo del aquí y ahora con el fin de ampliar el horizonte cultural desde la praxis pedagógica. Según este autor:

La complejidad de la práctica educativa es tal que nos plantea la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin los cuales la práctica educativa auténtica no podría darse. (p. 54)

Es decir que la construcción metodológica situada, es un acto creativo y a la vez un acto creador de conocimientos. En este fragmento buscaremos conocer cómo son definidas las construcciones metodológicas en los programas analizados y su relación con el diseño curricular prescripto. Tanto en el campo de la Fundamentación como campo de la Subjetividad y las Culturas se menciona que el encuadre metodológico se hará desde la modalidad teórico-práctica. Con el fin de buscar encuentros entre mundos que muchas veces se presentan como opuestos y

lejanos, distanciamiento fundamentado en la división del trabajo. Para ello se propone buscar un diálogo entre ambas “partes” estableciendo vínculos bidireccionales, con el fin de generar nuevos lazos, sentidos y significados. Y así retomar tanto la dimensión de la reflexión como de la acción al abordar los diversos contenidos propuestos en los programas (Anijovich y Mora, 2009). Cabe aclarar que esta es una decisión tomada por las docentes, ya que a diferencia de otros espacios de educación superior las asignaturas no se organizan distintivamente en clases teóricas y clases prácticas.

Otra de las modalidades mencionadas desde el encuadre metodológico es el taller, que es reconocido para llevar a cabo las clases de Medios audiovisuales, TIC's y educación y en específicamente en el campo de la práctica en el Taller Integrador interdisciplinario, en este último será el diseño curricular que prescriba la correspondencia con esta metodología. El taller según Serra(s/d) es definido como una metodología del proceso educativo,

El taller que tiene a la práctica social de los participantes como fuente de producción de conocimientos, debe facilitar dentro de un movimiento de confrontación, creador y dialéctico de práctica y conocimientos (teoría), el retorno a una nueva práctica transformada y transformadora de la realidad. Los distintos temas que pueden abordar los talleres en tiempo y perspectiva histórico-estructural, deben relacionarse a lo concreto, a la realidad concreta. Este vínculo o enlace debe ayudarse con la mediación de las distintas disciplinas o ciencias de acuerdo con los ejes y necesidades temáticas que, por otra parte, deben referenciarse a la práctica de los participantes, haciendo que la enseñanza-aprendizaje sea producción de conocimientos orientada a la reacción de una práctica transformadora y no, una mera acumulación de información y datos

memorizados que nada tienen que ver con el presente y lo concreto, y menos aún, con el sujeto protagonista del hecho educativo. (p.30)

Para lograr llevar a cabo el taller se propone aprender haciendo, y para ello recurrir a técnicas participativas, que promuevan la intervención de todas las participantes para la construcción de conocimiento de forma grupal y significativa, teniendo en cuenta tanto la teoría como la práctica. Fomentándose un enfoque interdisciplinario e integral, que permita abordar desde múltiples perspectivas la realidad compleja y multifacética (Ander-Egg, 1999). El intercambio de ideas y el oír al otro tiene un lugar primordial, permitiéndoles ser sujetos activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sin la imposición de ningún agente. Para dejar de lado las certezas, dando paso a la creatividad y curiosidad indagadora como requisitos fundamentales para la construcción y reconstrucción de los diferentes saberes (Freire, 2003).

Por otro lado, en el Campo de los saberes a enseñar, hemos seleccionado las asignaturas del cuarto año, que en el diseño curricular están prescriptas como ateneos. El Ateneo es una propuesta pedagógica y didáctica innovadora que es incluida por primera vez en la carrera de formación docente, con el fin de abordar los saberes vinculados con la práctica de la enseñanza de las ciencias, matemática y prácticas del lenguaje específicos en el nivel. Según De Morais (2018) es un dispositivo pedagógico-didáctico flexible desarrollado en un momento particular de la carrera, y explicitan que:

Desde el punto de vista instrumental-conceptual, se caracteriza por su alto grado de maleabilidad y adecuaciones, muy apropiado para la resolución de problemáticas contextualizadas como en nuestro caso lo son las primeras aproximaciones al aprendizaje de la programación/planificación de la enseñanza. Permite a los practicantes comenzar a advertir la complejidad de la práctica docente y asumir los desafíos que la misma

encierra. Creemos que promueve la autonomía profesional e invita a los futuros profesores a pensarse como docentes y pedagogos (p. 4)

En el caso de la carrera de Profesora de educación primaria propone que desde un estudio de caso propuesto por la profesora se reflexione colectivamente sobre el mismo para buscar diversas propuestas de abordaje. Particularmente puede ser un caso donde se aborden las planificaciones, secuencias de actividades, libros de texto, ciertos materiales, relatos de clases, entre otros. Se realiza la residencia docente por lo que también se trabaja en la orientación vinculada con las propuestas de enseñanza construidas por las estudiantes. En particular los programas presentados en las dos instituciones participantes, a la hora de definir el marco de la metodología retoman lo escrito en el DCEC (2007) para el Campo de los saberes a enseñar de cuarto año, sobre este dispositivo o indican que se enmarca en la propuesta prescripta en este. Es decir que no se toman referentes teóricos para desarrollar la fundamentación sobre la elección del mismo.

Nos detendremos en el encuadre metodológico propuesto en campo de la práctica, como mencionamos este se divide en tres espacios curriculares, los cuales proponen la interrelación de estrategias metodológicas teniendo en cuenta la complejidad de su abordaje en su carácter de eje vertebrador. En el espacio de la práctica en terreno despliega dispositivos para la formación docente basados en la interacción y en narraciones (Anijovich y Mora, 2009), como también metodologías de observación. Ejemplo de ello es en campo de la práctica I de una de las instituciones participantes que, a la hora de abordar los contenidos referidos a la ciudad educadora y a los espacios de educación popular del propio territorio, explicita que “Se promoverá intensamente la interacción y construcción metodológica de los diversos procedimientos de recolección de información en investigación cualitativa, guías de observación,

diseños de entrevistas. Al mismo tiempo se dará especial importancia a la reflexión autobiográfica mediante la construcción del relato autobiográfico.” (p.8). En el campo de la práctica II las profesoras plantean tres instancias donde se entrelazan la documentación de saberes construidos sobre la institución escolar y su desnaturalización, la práctica en terreno en escuelas primarias de la ciudad donde: “Para ello, se propone la utilización de estrategias metodológicas cualitativas basadas en la utilización de técnicas como entrevistas, registros etnográficos que permitan, a partir de conocer sus características, alcances y limitaciones, tomar decisiones sobre el uso que se hará de las mismas, en qué momento, de qué manera recuperarlas para el análisis, etc” (p.4) y las jornadas de campo de la práctica docente II. En campo de la práctica III se propone una diversidad de estrategias como: “el estudio conjunto de: planificaciones de diferentes grados de alcance, registros de clase, clases videadas, narrativas y crónicas en las que se enseñen contenidos propios de los diferentes espacios curriculares previstos para el nivel, se constituye en una herramienta fundamental tanto para visualizar la complejidad de las prácticas de enseñanza como prácticas situadas; como para comunicar conocimientos, fundamentalmente didácticos”, proponiendo la lectura y escritura de narrativas, las micro clases, los grupos de reflexión previos y posteriores al desarrollo en las aulas de las planificaciones elaboradas para el nivel en una institución asociada. Y por último en cuarto año dispositivos y metodologías en función de la articulación entre las instituciones involucradas en esta última instancia formativa de residencia, es así que uno de los programas define “Teniendo en cuenta entonces las características del objeto de conocimiento, contenido de la Práctica, y considerando a los estudiantes del Campo de la Práctica de 4º año los sujetos de aprendizaje como un particular, con sus creencias, mitos, biografías escolares e historias, surge una propuesta metodológica integrada, singular, en un intento de superar la postura meramente instrumental

para constituirse en una propuesta holística comprensiva” (p.4). En todos los años en campo de la práctica, como ya lo mencionamos, el Taller integrador Interdisciplinario se desarrolla desde la metodología de taller.

En todos los casos las profesoras en la construcción metodológica presentada en el programan prevén estrategias didácticas que promuevan actividades grupales e individuales, promoviendo diversos intercambios y motorizando el aprendizaje significativo. Teniendo en cuenta que:

Las estrategias de enseñanza que un docente elige y utiliza inciden en:

- Los contenidos que transmite a los alumnos;
- El trabajo intelectual que estos realizan;
- Los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase;
- El modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros. (Anijovich y Mora, 2009, p.24)

En cada uno de los programas bajo en título de encuadre metodológico, construcción metodológica o metodología de trabajo las docentes sistematizan y presentan la síntesis propia que refleja la metodología, dispositivo, estrategia, actividades de enseñanza seleccionados en coherencia con lo propuesto en el resto de los componentes del programa. Síntesis creativa en función del contenido, el sujeto que aprende, el posicionamiento docente. Un cómo enseñar que se encuentra entramado por el por qué, para qué, cuándo y a quiénes enseñar.

Los contenidos en los programas del Profesorado de Educación primaria

Al abordar los contenidos no sólo debemos hacer alusión a su dimensión instrumental, sino también a la dimensión cultural y a la política (Feldman, 2010). Es decir que la atención se

centra en la selección, organización y secuenciación para su transposición didáctica, incluyendo en esta los aspectos ideológicos involucrados en estas acciones. Según Apple (1986)

Dicho en términos más claros, el conocimiento abierto y encubierto que se encuentra en las situaciones escalares, y los principios de selección, organización y evaluación de este conocimiento, es una selección, regida por el valor, de un universo mucho más amplio de conocimientos y principios de selección posibles. De ahí que no deban aceptarse como algo dado, sino que deben problematizarse -tenerse entre paréntesis, si así lo prefiere-, de modo que podamos examinar las ideologías sociales y económicas y los significados institucionales que están detrás. (p.66)

La selección prescripta en el DCES (2007) es fundamentada en el Marco general de la formación docente de los niveles inicial y primario, sobre todo a la hora de desarrollar los saberes en la formación docente. A su vez en el apartado Contenidos del profesorado de educación primaria, cada asignatura de cada uno de los campos que estructuran el diseño, propone primero un breve marco orientador que justifica la selección de contenidos, lo cuales son enunciados posteriormente en formato de listado. En los programas analizados de los dos ISFD estos contenidos son propuestos como objeto de enseñanza de la formación docente y posibles objetos a enseñar en el futuro como Profesoras de Educación primaria. Encontramos diferentes formas de selección de estos contenidos por un lado hay casos – sobre todo de uno de los institutos- en que las docentes transcriben de forma textual los contenidos propuestos por el DCES (2007) o escogen algunos de ellos. Por otro lado, están aquellas que recontextualizan el contenido y presentan los conceptos y categorías que se desarrollarán tomando como marco el DCES (2007), en dos casos esto se presenta en forma de preguntas a desenvolver. En un solo

programa podemos leer vestigios del diseño curricular anterior, donde existe una yuxtaposición de contenidos de ambos diseños, creando una especie de mosaico (Feldman, 1994).

Si bien se presenta esta diversidad, en el apartado sobre los contenidos no se hace alusión al motivo de dicha elección, pero encontramos que está en coherencia con el apartado de expectativas de logro. En el campo de la fundamentación, desde los contenidos propuestos se posiciona desde las teorías críticas, haciendo foco en la praxis docente, y buscan reconocer y analizar otras corrientes de pensamiento en su disciplina. En alguna de las asignaturas se retoma como contenidos el abordaje de los horizontes formativos propuestos en el DCEC (2007) es un ejemplo de ello uno de los programas de Didáctica propone como contenido “La enseñanza como acción intencionada, como práctica profesional”, y Pedagogía se pregunta “¿Qué le aporta la pedagogía al/a maestro/a?” y en otro de los ISFD enuncia en su listado: “Docente como pedagogo, enseñante y trabajador de la cultura”. En esta misma institución la materia el primer contenido de la primera unidad se define como: “El/la docente como trabajador de la cultura. El/la docente como profesional de la enseñanza” haciendo foco en las concepciones de trabajo docente. También podemos encontrar en alguna de las materias una búsqueda por trabajar desde una perspectiva latinoamericana, Teorías sociopolíticas y educación retoma este contenido prescripto en el DCEC (2007) “Las transformaciones estructurales en las sociedades contemporáneas, con especial referencia a la realidad latinoamericana y argentina, y su repercusión en el campo educativo” (DGCyE, 2007, p. 109), haciendo foco en los sistemas escolares y las problemáticas educativas contemporáneas. Esta mirada hacia el sur también es tomada y representado en el contenido del cuarto año en la asignatura Dimensión ético-política de la praxis docente: “La liberación como opción ética de la liberación latinoamericana”.

En relación con campo de la subjetividad y las culturas, observamos que las asignaturas relacionadas con la psicología se entran desde las corrientes constructivistas, el psicoanálisis y la psicología social, también a perspectivas críticas, las cuáles se posiciona las miradas comunicacionales y sobre las culturas. Los programas analizados hacen referencia a categorías o conceptos específicos de la disciplina a la que responden, en ninguno de los casos se hace referencia a los horizontes formativos. Ahora bien, en los cuatro programas analizados de las asignaturas del área de psicología, se enuncia contenidos relacionados a la Educación sexual integral, poniendo relevancia en la perspectiva de género, sin que esto esté prescripto en el DCES (2007). Caso diferente es en la materia Configuraciones culturales del sujeto educativo de primaria, en donde si está prescrito este contenido y es retomado por una de las profesoras en su programa. En el último programa mencionado también se hace alusión a la mirada crítica sobre la colonización del pensamiento y se toma del DCES (2007) el contenido “Los procesos educativos de la infancia frente a la colonización cultural”, citado textualmente de este documento.

En el campo de los saberes a enseñar, específicamente en los Ateneos, el DCES (2007) no se disponen contenidos específicos, sino que se indica la relación de estos con el campo de saberes del nivel primario. Desde los programas analizados, podemos ver como se produce una relación curricular entre niveles, en cada uno de estos si bien se aclara que estarán en función de la residencia propuesta en campo de la práctica IV, se realiza una selección de contenidos vinculado a los prescriptos en el diseño curricular de educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Cada ateneo expone de forma sistemática un recorte de los saberes disciplinares que se abordan en ciencias sociales, ciencias naturales, prácticas del lenguaje y matemática en los distintos ciclos de la educación primaria.

El campo de la práctica de cada año tendrá sus particularidades por estar dividido en tres espacios curriculares: la práctica en terreno, las herramientas de la práctica y el TAIN.

Todos los programas centran su mirada en la práctica en terreno, en primer año según lo prescripto en el DCEC (2007) se lleva a cabo una experiencia social en espacios educativos no escolares. Para abordarlo se seleccionan contenidos desde la educación popular, centrados en la problematizar el concepto de educación no formal y el abordaje de la concepción de grados de formalización, el diagnóstico socio-comunitario y los espacios educativos de la ciudad. En segundo año los contenidos no son resignificados y se colocan de forma textual en relación a lo establecido en el documento curricular, centrando la mirada en el análisis institucional desde las teorías críticas. En uno de los programas del tercer año también se enuncian los contenidos determinados en el DCEC (2007), no sucede lo mismo con el programa de la otra institución que antes de comenzar con el listado de contenidos seleccionados lo fundamenta explicitando:

Resulta complejo tanto secuenciar como organizar los contenidos considerando los componentes planteados para el campo de la práctica- particularmente para Práctica en Terreno-, dado que los mismos se presentan imbricados durante el proceso formativo previsto en el Diseño Curricular vigente. Por tanto se plantea una organización y secuenciación considerando tanto ejes centrales como una construcción por aproximaciones sucesivas todos ellos. A su vez consideramos como eje transversal de la propuesta el posicionamiento de los docentes ya que vincula y conecta fundamentos para la práctica pedagógica al integrar los campos del ser, el saber, el hacer y el convivir a través de conceptos, valores y actitudes que orientan la enseñanza y el aprendizaje.

(Reszes, 2020, p.4)

Entendiendo la práctica de la enseñanza como una práctica social, intencional, situada y contextualizada y resignificando desde allí son propuestos los contenidos para el tercer año. La práctica en terreno del último año de la carrera también partirá desde esta concepción, asentada en las teorías críticas, y se organizará en torno al proyecto de residencia en sus etapas pre-activa, activa y postactiva (Jackson, 1992). En los programas analizados se incluirá el trabajo colectivo, una de las propuestas indica como contenido: “La relación entre los docentes: trabajo por pareja pedagógica, trabajo cooperativo, intercambio crítico. Vínculos interpersonales entre estudiantes, trabajo en equipo”. También la tarea docente entendida desde la praxis educativa, poniendo el foco en la construcción de propuestas de enseñanza, su desarrollo y reflexión sobre la misma, con el fin producir conocimientos pedagógicos, otra de las propuestas enuncia en su programa: “Análisis y sistematización del conocimiento producido”.

En el caso de las herramientas de la práctica, si bien están en función de la práctica en terreno en los programas analizados, se manifiesta de forma particular el contenido a trabajar. En algunos casos como en el de primer año de una institución se entrelaza con los contenidos de otros espacios. En el otro caso está citado de forma textual a lo prescripto, poniendo el énfasis en la perspectiva político pedagógica de la educación popular y social latinoamericana. Se presentan como herramientas en ambos programas la documentación narrativa y la investigación etnográfica. En el caso de segundo año tanto uno como el otro citan lo prescripto en el DCE (2007), desde el documento curricular se centra la atención en herramientas de la investigación cualitativa a los fines del análisis de las instituciones, desplegando un listado de estrategias de pesquisa. Esto mismo ocurre en una de las instituciones de tercer año, aunque diferente es el otro programa analizado que lo dicta una profesora diferente a las de práctica en terreno, y su programa es específico de este espacio. En este podemos ver contenidos específicos relacionados

con dispositivos de formación como la documentación de la experiencia, la recuperación de las biografías estudiantiles, la profundización de herramientas trabajadas en años anteriores y la reflexión sobre la práctica desarrollada. Cabe aclarar que en cuarto año este no es mencionado ya que este espacio no existe.

El TAIN es mencionado en el apartado sobre los contenidos, pero en primer año uno de los profesores indica “Los contenidos que se plantean para este espacio representan una propuesta a consensuar con el resto de los actores de las diferentes disciplinas que lo conforman” resaltando el carácter plural del espacio. En el segundo año vemos que este se menciona sólo en uno de los programas resaltando la intención del mismo como articulador. Será a partir de tercer año que este espacio define contenidos en su programa, retomando lo propuesto por el DCES (2007), siendo el eje central del mismo la relación educativa. En el último año las docentes presentan un mayor desarrollo, teniendo como eje principal el posicionamiento docente, en una de las propuestas la docente hace alusión a los horizontes formativos y desglosa un listado de contenidos a abordar referido a ello. En la otra propuesta se divide en cinco núcleos que despliegan preguntas indagadoras para desarrollar centradas en la práctica de enseñanza y la imagen docente, un ejemplo es cuando indica como contenido las preguntas: ¿Qué maestra queremos ser? ¿Podemos identificar marcas de Maestros en nosotros? ¿Cuáles? ¿Qué potencial formativo portan esas marcas?, abriendo caminos sin normativizar el contenido e invitando a las múltiples miradas para compartir estas con las docentes del resto de las asignaturas de este año, sus propias compañeras y las profesoras co-formadoras.

La organización epistemológica se estructura desde lo disciplinar, forma hegemónica en los programas o proyectos de enseñanza (Feldman, 2010). En cuanto a la organización didáctica podemos ver que todos los programas ordenan los objetos cognoscentes en agrupamientos desde

un título general que engloba y referencia al conjunto de contenidos. Cada uno de estos es denominado como unidad, bloque, módulo o núcleo.

La secuenciación de todos los programas, de los campos de la formación docente, presentan una forma de progresión lineal (Feldman, 2010; M. Á. Zabalza, 1997), estructurado en un orden consecutivo de unidades, bloques, módulos, núcleos -dependiendo de la organización elegida-. Cabe aclarar que esta secuenciación no está dispuesta en el DCES (2007), por lo que es una decisión propuesta desde cada una de las docentes, siendo el ordenamiento comúnmente escogido (Salgueiro et al., 2021). La presentación también según Steiman (2007) es la más conocida, ya que todos los programas fueron presentados de forma analítica.

La bibliografía en los programas del Profesorado de Educación primaria

La bibliografía es uno de los elementos que constituye los programas presentados en los Institutos Superiores de formación docente. Las profesoras a cargo de cada una de las asignaturas analizadas comparten sus bibliotecas y realizan una selección de textos en vinculación con los propósitos formativos de las estudiantes y los contenidos. Según Steiman (2007) esta “opera como soporte teórico de dichos contenidos” (p. 22) En este sentido es que las autoras y los autores se transforman en voces autorizadas (Villaruel y Saslavsky, 2021) en el desarrollo del proyecto de enseñanza para la formación de las futuras profesoras de educación primaria. Específicamente cada uno de los campos presenta sus propios referentes, en los siguientes cuadros se detallan aquellas y aquellos presentes en los programas analizados, según el país o continente de origen.

Cuadro 7 Referencias bibliográficas del campo de la práctica desde los programas

Campo de la práctica

Argentina	Achilli- Acosta Carneiro- Aguirre- Aiello- Alderoqui- Alliaud- Álvarez- Ander-Egg- Anijovich- Basabe- Bello- Bertoni- Bixio-Boeykens- Borzese- Camillioni- Capelletti- Cárdenas- Chiappetta- Colágeno- Colectivo El machete- Cols- Cordero-Corea-Cortazar-Davini- Diker- Duchatzky - Dujovne -Dumrauf- Dussel- Edelstein- Feeney -Feldman- Frigerio- Gonzalez- Guber- Gvirtz- Lerner- Martinis- Miranda- Nassif- Nicastro- Palamidessi- Palou de Maté- Pineau- Poggi- Redondo- Sanjurjo -Sirvent- Southwell- Teregi- Val flores- Vega
Latinoamérica	Freire- Guber- Rockwell- Torres
Estados Unidos	Giroux- Jackson- Kincheloe- Schön
Europa	Antunez- Bronckart- Casals Cervós- Diaz Barriga- Dubet- Echeita Sarrionandia- Gimeno Sacristán- Jares- Nuñez- Pennac- Perez Gomez- Perrenaud- Remedí- Tonucci- Trilla Bernet

(Elaboración propia, 2024)

Cuadro 8 Referencias bibliográficas del campo de la fundamentación desde los programas

Campo de la fundamentación

Argentina	Alvarez Uría- Antelo- Batallán- Brailovsky- Brigido- Calderon- Camillioni- Carli- Caruso- Cols- Cullen- Davini- Diker- Duschatzky- Dussel- Feeney- Fernández Mouján- Ferreiro- Filmus- Frigerio- Gentili- Giannattasio- Grinberg- Gvirtz- Kaplan- Klimovsky- Lemus- Lerner- Lewkowicz- Misirlis- Montero- Montesinos- Morgade- Nassif- Neufeld- Pineau- Puiggrós- Redondo- Sarmiento- Silber- Steiman-
-----------	--

	Tedesco- Tenti Fanfani- Terigi- Vannucchi
Latinoamérica	De Alba- Freire- Gadotti- Martín- Martinez- Martinez Bom- Peña Maldonado- Perez- Saviani- Tadeu da Silva- Varela- Walsh
Estados Unidos	Apple- Fenstermacher- Giroux- McLaren- Soltis- Tyler
Europa	Althusser- Bourdieu- Claparède- Comenio- Contreras- Dewey- Diaz Barriga- Durkheim- Ferry- Foucault- Giddens- Gimeno Sacristán- Minguez Vallejos- Ortega Ruiz- Palacios- Passeron- Perez Gomez- Perines- Remedi- Senett

(Elaboración propia, 2024)

Cuadro 9 Referencias bibliográficas del campo de la subjetividad y las culturas desde los programas

Campo de la subjetividad y las culturas	
Argentina	Ahmed- Aizencang- Albarello- Aparicio- Bacher- Barreiro- Bauleo- Bendersky- Birgin- Bixia- Bleichmar- Brígido- Bringiotti- Burín- Calarco- Carli- Ceraso- Cicalese- Cohen Imach- Coll- Colombo- Corea- Del cueto- Donini- Dubrovsky- Duschatzky- Eggers-Brass- Faur- Fernandez- Ferreyra- Giberti- Gvirtz- Huergo- Isnardi- Karol- Leliwa- Lerner- Lewkowicz- Magadán- Manigot- Marina- Minzi- Moreno- Nardowski- Obiols- Paggi- Palacios- Palamidesi- Pelento- Porro- Rigo- Rojas- Rosbaco- Rozemblum- Scangarello- Schvarstein- Sorin Stasiejko- Tomasello- Vasen- Zelmanivich
Latinoamérica	Aguaded Gómez- Campos- Fuenzalida- Galarraga- Kaplún-

Estados Unidos	Bruner
Europa	Amado- Arenas Maestre- Barbero- Berger- Cascón- Cubero Pérez- De la Mata- Delval- Follari- García- Gerard y Koch- Giddens- Jodelet- Jutorán- Luckmann- Meirieu- Moscovici- Osman- Perret- Clermont- Piaget- Pichon Riviere – Quintana- Santamaría Santigosa- Sartori- Souto de Asch- Vigotsky

(Elaboración propia, 2024)

Cuadro 10 Referencias bibliográficas del campo de los saberes a enseñar desde los programas

Campo de los saberes a enseñar	
Argentina	Abramowski- Aisenberg- Alderoqui- Aljanati- Alvarado – Alvarez- Amuchástegui- Ander- Egg- Andricaín- Anijovich- Apel- Arrondo- Augustowsky- Azinian- Bahamonde- Bail- Bertoni- Bombini- Broitman- Caironi- Crippa- Díaz- Durán- Dussel- Etchemendy- Fauring- Fumagalli- Furman- Galagovsky- Gellón- Gentile- Gojman- Goldstein- Goncalves- Grinscchupun- Gurevich- Itzcovich- Kaplún- Kaufman- Klein- Lerner- Liberman- Liguori- Merino- Mora- Munilla- Panizza- Parra- Perelman- Piacente- Piscitelli- Ponce- Romero- Sargorodschi- Siede- Silber- Sormani- Steiman- Tricárico- Veglia- Weissmann- Zelmanovich- Zilbelman
Latinoamérica	Candela- Gadino- Gálvez

Estados Unidos	Hewitt
Europa	Astolfi- Bateman- Blanco García- Brousseau- Browne- Cassany- Chamorro- Charnay- Colomer- Driver- García- Gather Thurler- Levi- Mainardi- Porlán- Pozo- Quintela- Reyzabal- Rico- Segovia Sigüero- Vergnaud

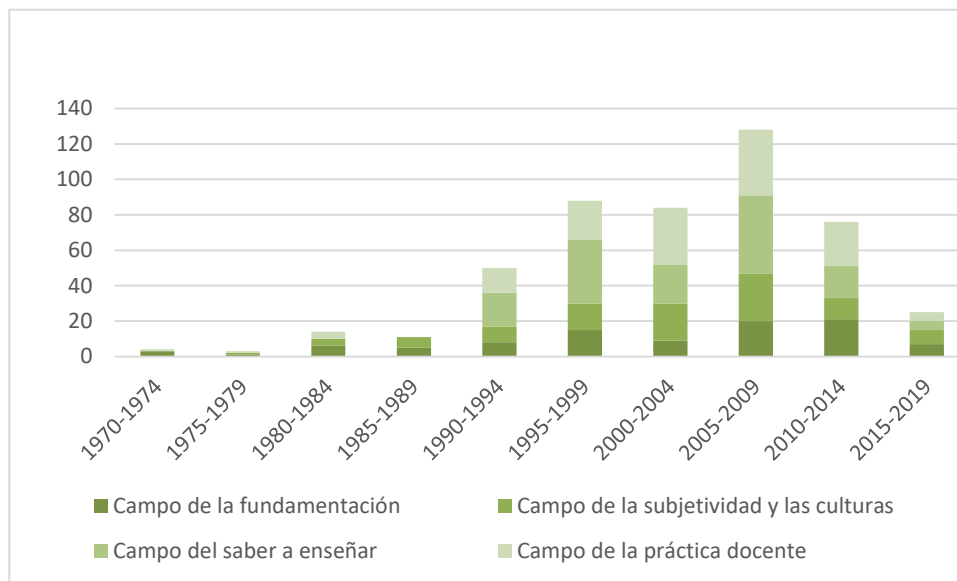
(Elaboración propia, 2024)

En estos cuadros de manera sintética podemos ver la predominancia de autoras y autores argentinos, con una minoría provenientes de los Estados Unidos, en cuanto a las y los latinoamericanos se hace referencia a escritoras y escritores de México, Brasil, Uruguay y Colombia. Podemos observar también una gran influencia de textos europeos, que en muchos casos son definidos como producciones referentes para las autoras y los autores argentinos mencionados. También se presentan textos destacados en cada uno de los campos específicos de profesoras de la Universidad de La Plata, casa de estudios en donde se han formado las responsables de las materias seleccionadas.

Si bien podemos ver que hay autoras y autores que se abordan en más de un campo, no hay ninguna que sea referencia para todos estos debido a la especificidad de los mismos. A su vez podemos observar que la mayoría de los textos mencionados como referencia en el Marco General de la formación docente de los niveles inicial y primario del DCE (2007) son incorporados en alguna de las asignaturas de los programas analizados. Cabe aclarar que en este no se presentan referencias bibliográficas distinguidas por campo o la asignatura específica.

En cuanto a los años de publicación de estas obras seleccionadas podemos verlo sintetizado en el siguiente gráfico:

Gráfico 2 Año de publicación de bibliografía presente en los programas según campo de la formación



(Elaboración propia, 2024)

Como podemos observar la gran parte de los textos seleccionados por las docentes se encuentran del período 1990 a 2014, es decir escritos que fueron publicados entre treinta o cinco años de anterioridad, encontrándose la mayor concentración diez años previos a la elaboración del programa. Esto podríamos relacionarlo con lo mencionado por Villarruel y Saslavsky (2021) que remarcan que en los Institutos de formación docente la bibliografía seleccionada está íntimamente relacionada con aquellos textos académicos que fueron presentados a las profesoras de las asignaturas durante su propia formación inicial. Por otra parte, podemos observar cómo tanto en el campo de la fundamentación como en el de las subjetividades y culturas se presentan textos de los setenta y ochenta como introductorios y denominados como los clásicos de cada disciplina. Mientras que en el campo de la práctica y de los saberes a enseñar desde los noventa.

Como conclusiones podemos ver como la bibliografía de los programas de enseñanza de los institutos de formación docente analizada comparten lecturas referidas a los contenidos a

trabajar desde una perspectiva crítica, tal como lo propone el DCES (2007), por otra parte, podríamos decir que se presentar bibliografía en su mayoría del propio país y referentes de otros países del mundo mencionados por las y los argentinos como referentes. En consonancia con la idea propuesta en la fundamentación del DCES (2007)

La intencionalidad político-cultural está dada por la búsqueda de incidir desde la Formación Docente en la reconstrucción del sentido político-cultural de la escuela y del sentido de la docencia en el mundo actual, tomando como referencia y tradición residual el camino recorrido por la educación en Latinoamérica, que da sentido a ese paradigma articulador con centralidad sociocultural. (p. 28)

En este sentido nos preguntamos si, más allá de que no sea mencionado en la fundamentación ni en los propósitos de los programas de enseñanza analizados, estos se presentan desde una mirada latinoamericana con sentido. Revalorizando los saberes construidos en el territorio y contextualizados desde la propia realidad, y podríamos agregar desde un posicionamiento decolonial (Dussel, 2020; Rivera Cusicanqui, 2018).

La evaluación en los programas del Profesorado de Educación primaria

Feldman (2010) de forma amplia explicita que la evaluación tiene el propósito de tomar decisiones de forma fundamentada, es por esto que se recurre a determinada información, recolectada a través de diversas técnicas, para luego realizar juicios basados en criterios formulados previamente, de forma individual o conjunta. Ahora bien, específicamente en el campo educativo este es un concepto que reviste de una complejidad, Araujo (2008) reflexiona sobre esto y afirma que:

A pesar que se trata de una práctica añeja y extendida en los sistemas educativos, es un concepto polisémico, obedeciendo dicha polisemia a su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la vinculación de las instituciones educativas con la sociedad más amplia. La evaluación es un invento, una convención o un constructor social susceptible de cambio aun cuando su naturalización haga pensar que existe consenso respecto de sus objetivos, su utilización y sus funciones. (p. 171)

Diversas autoras y autores (Anijovich et al., 2021; Anijovich y Cappelletti, 2023; Araujo, 2008; Feldman, 2010; Perrenoud, 2008; Steiman, 2007) especifican que entre sus objetivos aparecen: la certificación, la medición, el diagnóstico, la selección, la sanción, el control, la jerarquización, la verificación, la motivación, el balance de objetivos, la mejora de la enseñanza, la regulación de los aprendizajes, entre otros. Y sus funciones podrían distinguirse en tres tipos la diagnóstica, la sumativa y la formativa (Feldman, 2010). La evaluación diagnóstica tiene el fin de conocer los saberes previos del grupo con el fin de orientar los procesos educativos. La sumativa busca generar un balance final, en la mayoría de los casos con fines de certificación. Esta función históricamente se ha relacionado con un enfoque tradicional, que propone una división entre los procesos de enseñanza y los de evaluación, centrándose en la utilización de un único instrumento: el examen, en búsqueda de la objetividad con el fin de verificar los aprendizajes de las estudiantes comunicando los resultados a través de notas numéricas (Anijovich y Cappelletti; Araujo, 2008). Por último, definiremos la función formativa, concepto acuñado a partir de los sesenta y que centra su atención en los procesos formativos. Anijovich y Cappelletti (2023) la definen como:

La evaluación formativa se entrama con la enseñanza, es contemporánea con ella, se planifica como parte del proceso, se enfoca en cómo aprenden los estudiantes, promueve la comprensión de metas y criterios; ayuda a los estudiantes a saber cómo mejorar; promueve prácticas de autoevaluación y coevaluación y, en especial, de retroalimentación. (p. 21)

Es decir que esta función evaluativa es parte del proceso de enseñanza, por lo que debe ser situada y coherente con la propuesta creada. Según Perrenoud (2008) busca ser continua y tiene como objetivo principal la regulación de los aprendizajes teniendo en cuenta la diversidad de los sujetos del conocimiento. Centrada en la evaluación para y como aprendizaje, Anijovich y González (2011) resaltan su propósito formativo, en post de la autorregulación. En la evaluación formativa predomina la pluralidad de instrumentos para la recolección de información y fomenta la creatividad a la hora de construirlos. A su vez propone la democratización o la elaboración colectiva de criterios de evaluación. Como explicitan Anijovich y Cappelletti (2023) se fomenta la participación activa de todos las que participan en el proceso de enseñanza promoviendo espacios no sólo para la heteroevaluación, sino también la coevaluación y la autoevaluación, proponiendo una triangulación entre estos. Para acompañar a las estudiantes en el aprendizaje, adaptando la forma y el ritmo y a su vez brindando información sobre sus progresos y desafíos por medio de la retroalimentación. Esta última puede entenderse, en este contexto, como un intercambio dialógico sobre el recorrido de aprendizaje entre quienes participan del proceso de enseñanza. Se realiza de forma sistemática, teniendo en cuenta los criterios de evaluación creados, los ritmos, la calidad y la cantidad de información dada, el modo y lugar donde se realiza (Anijovich y Gonzalez, 2011), todo ello para que este cobre sentido y sea formativa.

Retomando a William (2009) esta función evaluativa y la retroalimentación tienen un impacto positivo, siendo una oportunidad para el aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Dentro de estas se puede distinguir entre las funciones sociales y pedagógicas (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002). En la educación superior, así como en otros niveles del sistema educativo, prima la función social, la cual se centra en la selección y acreditación, lo que muchas veces crea como explica Perrenaud (2008) una relación utilitarista del saber donde tanto las docentes como las estudiantes trabajan para la nota. Esto hace que, en la actualidad, muchas veces se homologue la evaluación al examen, siendo este solo una técnica para la obtención de la información necesaria. Por otro lado, la función pedagógica de la evaluación se centra en la regulación de los aprendizajes de las estudiantes y en una forma de obtener información que ayude a las docentes a mejorar sus prácticas (Perrenaud, 2008). En este caso, se focaliza en los procesos de aprendizaje y de enseñanza, evaluándolos de forma continua y colectiva.

Bajo esta última concepción es que podemos ver la definición de evaluación de los programas analizados, que la definen como permanente y parte del proceso de enseñanza, en consonancia con lo explicitado por Cols (2009) que identifica que existe un consenso sobre que este componente es una parte constitutiva de los procesos de enseñanza. En todos los programas también se lo distingue de la acreditación que es mencionada y descripta según la resolución 4043/09, que establece los requisitos para la certificación de la asignatura. Estableciéndose una diferenciación entre la función social y la pedagógica. Si bien existe esta distinción se propone una triangulación entre la evaluación diagnóstica, la sumativa y la formativa, tal como lo explica Anijovich y Cappelletti (2023) esta articulación es posible siempre y cuando los criterios de evaluación sean transparentes y existan tiempos para la retroalimentación. Cabe aclarar que esto último no es especificado en la mayoría de los programas, salvo en el campo de la práctica que

es una aclaración que se realiza mencionándola como devoluciones, orientaciones o retroalimentaciones constantes por diversos medios.

Diferente es en el caso de los criterios que la gran parte de las profesoras los redactan y presentan de alguna forma en su programa, compartiéndolos como una referencia para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los mismos hacen alusión tanto a construcciones conceptuales como actitudinales y de posicionamiento político-pedagógico. En el análisis de estos podemos ver que siempre se focaliza en las estudiantes y su aprendizaje, sólo el campo de la fundamentación menciona la posibilidad de la evaluación hacia la propuesta de enseñanza y al desempeño docente. Steiman (2007) al definir los componentes del proyecto de cátedra, advierte que debería incluirse también esta última y no sólo limitarlo a la evaluación de las estudiantes.

Si bien como predominante se plasma la evaluación de la docente a las estudiantes, también existen propuestas de autoevaluación y co-evaluación. De la primera podemos encontrar en primer año que solo se menciona en la asignatura Pedagogía de una de las instituciones indicando que se fomentará esta, sin más especificación. También en tercer año en Medios Audiovisuales, Tics y Educación se propone la autoevaluación desde criterios preestablecidos. Por último, en cuarto año en la asignatura dimensión ético-político de la praxis docente, los Ateneos y en campo de la práctica IV, por su particularidad, se proponen momentos para la autoevaluación, considerando la residencia que están desarrollando y la finalización de la carrera, en la búsqueda de la autonomía evaluativa sobre su práctica como futuras profesoras de Educación primaria. En este último espacio curricular también se plantea como estrategia la coevaluación, siendo una instancia de reflexión colectiva. Al igual que en el campo de la práctica de tercer y cuarto año de la carrera que se hace mención a la coevaluación referenciando al intercambio reflexivo entre pares sobre las planificaciones elaboradas para la práctica áulica,

teniendo en cuenta que esta también se realiza en parejas pedagógicas. Cabe aclarar que en estas también se fomenta la evaluación de quien es co-formadora, perteneciente a la institución asociada.

Como instrumentos de evaluación se detallan: el mapeo de espacio y organización socio-comunitaria, trabajo práctico, examen parcial, crónica de clase, monografía, informe final integrador, informe análisis de prácticas, cuaderno bitácora, rúbrica, registros de observación, registro anecdótico, carpeta de prácticas, cuaderno de seguimiento, cuaderno de trayectoria, portafolio, coloquio, planificación e implementación de secuencias didácticas, proyecto de residencia. En esta diversidad de instrumentos se propone tanto elaboraciones individuales como grupales.

Consideraciones finales del capítulo

En este capítulo analizamos los programas de una selección de asignaturas correspondientes a los campos de formación propuestos en el DCES (2007) – campo de la práctica, campo de la fundamentación, campo de la subjetividad y las culturas y campo de los saberes a enseñar- con el fin de reconocer los significados y sentidos en torno a los procesos de apropiación realizados por profesoras de ISFD. Para lo cual se seleccionó una muestra de cuatro programas por campo, de ambos institutos. En este análisis nos centramos en los componentes de los programas analizados: las expectativas de logro y propósitos, el encuadre metodológico, los contenidos, la bibliografía y la evaluación propuesta.

A partir del análisis de las expectativas de logro y propósitos, vinculadas específicamente a los horizontes formativos establecidos en el DCES (2007), se observa una amplia coincidencia en todos los campos de la formación en su objetivo de preparar a profesionales de la enseñanza. En la diversidad de intenciones reflejada en los programas analizados se reflejan los debates y

ambivalencias sobre la enseñanza como una profesión especializada y compleja, lo que indica diferentes posturas al respecto. Sin embargo, existe un consenso en definir la tarea docente como una profesión de la enseñanza, tanto en el DCEES (2007) como en los enfoques de cada campo formativo, evidenciado por la variedad de perspectivas al respecto. En lo que respecta al horizonte formativo que propone considerar a la docente como pedagoga, se aborda tanto desde el campo de la fundamentación como en el campo de la práctica. En cambio, el horizonte formativo que sugiere ver la docente como una trabajadora de la cultura está presente en un solo programa de todos los analizados.

Si bien los horizontes formativos son las intenciones propuestas desde el DCEES (2007), pudimos observar que las profesoras de cada asignatura presentan propósitos complementarios en sus programas, y prescriben otras expectativas de logro relacionadas con la búsqueda de la construcción del posicionamiento docente y la recuperación del sentido de la tarea contextualizada. También en la desnaturalización de saberes previos y las biografías estudiantiles, la intención de formar docentes críticas, fomentar el trabajo colectivo, el reconocimiento de la perspectiva de género y la educación sexual integral y la defensa de la educación transformadora en post de sociedades democráticas y más justas.

En cuanto a la construcción metodológica que presentan los programas de los campos de la formación analizados, pudimos conocer la síntesis creativa realizada por las profesoras, en función del contenido, el sujeto que aprende, el posicionamiento docente. En el campo de la fundamentación y campo de la subjetividad y las culturas se menciona que el encuadre metodológico se hará en su mayoría desde la modalidad teórico-práctica y en algunos casos desde la metodología taller. En el campo de los saberes a enseñar, los ateneos por prescripción curricular se desarrollan desde la metodología que da nombre a la disciplina. Por último, en el

campo de la práctica cada espacio tiene su construcción metodológica particular, la práctica en terreno despliega dispositivos para la formación docente basados en la interacción y en narraciones, y también en la observación. Por prescripción del DCEB (2007) en el espacio de Herramientas de la práctica docente se llevarán a cabo metodologías de investigación cualitativa y el TAIN se desarrollará como taller. Cabe aclarar que todas las propuestas de enseñanza promueven estrategias didácticas centradas en actividades grupales e individuales.

Para el análisis del componente de los programas denominado contenido nos basamos tanto en la dimensión instrumental como en la cultural y política. Advertimos que en gran parte de los programas se transcriben de forma textual los contenidos propuestos por el DCEB (2007) o una selección de ellos. En aquellas propuestas de enseñanza que sí están recontextualizan el contenido se enuncia como conceptos y categorías que se desarrollarán o en formato de preguntas, todo ello enmarcado en el diseño prescripto. Acorde al paradigma articulador del DCEB (2007) y a lo desarrollado en la fundamentación este posicionamiento se manifiesta desde las teorías críticas y decoloniales de la educación, si bien en algunos casos no se enuncia. A su vez predomina el enfoque constructivista. Tanto en este campo de la subjetividad y las culturas como en uno de los programas de campo de la práctica se aborda como contenido transversal la ESI.

La organización epistemológica se estructura desde lo disciplinar, forma hegemónica en los programas o proyectos de enseñanza, tal como lo prescribe el DCEB (2007). La organización didáctica se da a través de agrupamientos desde un título general que engloba y referencia al conjunto de contenidos. Cada uno de estos es denominado como unidad, bloque, módulo o núcleo, secuenciado de forma lineal. La selección de contenidos es enunciada en formato de listado. En los programas de campo de la práctica el eje central, en relación a los contenidos, es

el espacio de práctica en terreno, girando el resto de los espacios entorno a este. Sólo uno de los programas de campo de la práctica fundamentará la selección realizada.

Las profesoras responsables de cada una de las asignaturas comparten sus bibliotecas y seleccionan textos a través de la bibliografía seleccionada según sus propósitos y los contenidos presentados. La bibliografía por la que optan tiene una predominancia de autoras y autores argentinos. Además, hay una notable influencia de textos europeos, que a menudo se consideran fundamentales para los autores y autoras argentinas mencionadas. También se presentan textos destacados en cada uno de los campos específicos de académicos y académicas de la Universidad de La Plata, la cual es la institución en la que se han formado las responsables de las materias seleccionadas. También se utilizan textos los latinoamericanos, específicamente autores de México, Brasil, Uruguay y Colombia. Con menor representación de escritores de los Estados Unidos. La mayoría de los textos escogidos por las docentes pertenecen al período de 1990 a 2014, es decir, publicados entre cinco y treinta años antes, con una mayor concentración en la última década antes de la elaboración del programa.

El último apartado presente en los programas de los campos analizados es el de evaluación, el cual se divide en evaluación y acreditación, distinguiéndose la función social de la pedagógica. En relación a la primera en los programas el título referido a la acreditación, hace alusión a la Resolución 4043/09, que establece los requisitos para la certificación de cada asignatura. En cuanto a la función pedagógica los programas analizados, definen la evaluación como permanente y parte del proceso de enseñanza. En el análisis de estos pudimos ver que esta se centra en las estudiantes y su aprendizaje, y para desarrollarla se seleccionan una multiplicidad de instrumentos. Sólo el campo de la fundamentación menciona la posibilidad de la evaluación hacia la propuesta de enseñanza y al desempeño docente. Y en otros casos los

programas de los diferentes campos proponer desarrollar procesos de autoevaluación o co-evaluación, sin desarrollar de qué forma. Los criterios de evaluación son democratizados por las profesoras, que los redactan y presentan de alguna forma en su programa, compartiéndolos como una referencia para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Cada uno de los programas analizados son comprendidos como hipótesis de trabajo situadas, que se enmarca desde el DCES (2007). A través de estos documentos comunicables, pudimos acercarnos a los sentidos y significados políticos, pedagógicos y didácticos que le otorga cada profesora a su proyecto de enseñanza desde el campo correspondiente.



(Victoria Tripodi, 2023)

CAPÍTULO 8: Entre el curriculum prescripto, el vivido y el narrado

La escucha de la voz de las docentes de campo de la práctica de los dos Institutos de formación docente de La Plata participantes nos permitió acercarnos al curriculum vivido en los microterritorios aúlicos, desde el curriculum narrado. Específicamente a cómo estas contextualizan y resignifican el curriculum prescripto. Barco explicita que el curriculum vivido es un proceso de construcción continuo, que va mucho más allá del curriculum prescripto. Ahora bien, ampliando la mirada, desde los aportes del enfoque biográfico-narrativo pudimos hacer foco en el curriculum narrado, para dar cuenta del proceso de traducción y contextualización curricular desde las propuestas pedagógicas creadas por cada una. Centrándonos en aquello que las docentes deciden relatar sobre su experiencia como profesoras de campo de la práctica en el Profesorado de Educación primaria. Entendiendo que no hay una experiencia general, sino que desde el principio de exterioridad y subjetivación cada una es única (Larrosa, 2006). Generando un movimiento de ida y vuelta:

La experiencia es “eso que me pasa”. Vamos ahora con ese me. La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. (Larrosa, 2006, p.45).

La experiencia, en este caso educativa o más específicamente curricular, nos acerca a lo que les pasa a las docentes en el proceso de traducción del DCEES (2007) desde la

implementación del mismo, en diferentes años según en el que ingresaron a ser profesoras de campo de la práctica, y en diversos momentos de sus vidas profesionales y personales. Que,



desde sus narraciones en primera persona puestas en juego en las entrevistas biográfico-narrativas llevadas a cabo, entretejen espacios y tiempos para contar lo que crearon desde sus propuestas de enseñanza. Que retomaremos desde la intimidad y el detalle (Porta, 2020; Porta y Suarez, 2023).

(Cecilia Codoni, 2021)

Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica I

Como hemos desarrollado en el capítulo seis el campo de la práctica I fue uno de los cambios más resistidos por su novedad con respecto a diseños curriculares anteriores. En este se propone mirar la educación como práctica social y cultural desde su complejidad entendiendo que está va más allá de lo escolar. Para ello centra sus contenidos en categorías principales como la ciudad educadora, la educación popular y la experiencia social en articulación con espacios socio comunitarios.

En las siguientes líneas recuperaremos los relatos de Guillermo y de Susana, profesores de instituciones diferentes, para reconocer sus experiencias entorno al campo de la práctica I focalizado en el curriculum narrado.

Guillermo y las visitas para explorar junto a las estudiantes de campo de la práctica I

A la hora de compartir su propuesta de enseñanza en campo de la práctica I, Guillermo decide hacer foco en lo propuesto en la práctica en terreno que denomina como visitas. Si bien se centra en tres específicas que fueron la Máquina de los sueños en San Carlos, Experiencia educativa La rosas en el barrio de Villa Elisa y El Museo policial en el centro de La Plata. A lo largo de su relato menciona otras ubicadas también en el “cuadrado” de la ciudad como: El observatorio de la Universidad Nacional de La Plata, el Museo de instrumentos musicales, el Museo Provincial Petorutti, el Museo de Arte y Memoria, la Biblioteca Del otro lado del árbol - mencionada como un clásico-, y también actividades específicas como jugar al Jaguer o conocer una murga en una de las tantas plazas del lugar. Esta multiplicidad de espacios educativos más allá de la escuela que recorre son reconocidos como lo central de su materia:

Obviamente hay un orden, si te tenés que guiar, creo que lo más rico de la materia son las visitas. Y sobre todo en principio la propuesta la tenía ordenada, siempre aparecía el orden técnico y teórico respecto a una observación, respecto a la presentación de la materia, no solamente con la práctica sino también con el taller de educación popular. Pero un día digo pará, pará, pará, porque además hay cosas que tiene anclaje en la práctica misma. Muchas veces está bueno primero ir a la práctica y después laburar con las otras cosas. Porque te da como para poder vincularlo. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En estas palabras el profesor reconoce la experiencia desde su principio de transformación (Larrosa, 2006), y a partir de ella resignifica el DCES (2007) buscando integrar el saber sobre y para la práctica, desde y en ella (Litwin, 2014). En una ida y vuelta entre las visitas y las aulas del instituto desarrolla esta idea:

Antes laburaba más así, hacía el mapeo del instituto, el mapeo de lugar de residencia, el mapeo del lugar al que íbamos a ir, el proyecto de visita, y después del proyecto de visita y de trabajar el texto de Anijovich sobre observación, recién ahí después íbamos. Vamos a empezar primero por ir, y cada vez que salga algo para ir, vamos, y en todo caso sigo trabajando las cosas en el mismo orden, pero lo que hago es: mirá que ahora lo que tenías que observar es un poquito más afilado, y más afilado. La primera vez hacés un registro como te sale, la segunda el registro es más afilado, la tercera más. Y así iremos afilando un poquito más y cambiando la mirada sobre las cosas. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En esta recursividad entiende como procesual y guiada la construcción de los saberes en el campo de la práctica (Davini, 2015), iniciando estas visitas desde comienzo de año, aclarando que intenta hacerlo desde el breve curso de ingreso que tienen al inicio del Profesorado de Educación primaria. Esto, según el profesor, le permite conocer una multiplicidad de espacios, cada uno con su particularidad, para ampliar la experiencia sociocultural de las estudiantes. Este desarrollo lo hace teniendo en cuenta al espacio de la práctica en terreno, que será en lo que se centre en su discurso, sin embargo, brevemente hace alusión a lo que sucede en el espacio de herramientas de la práctica, que también es desarrollado por él.

Y después con respecto al taller de educación popular, otra vez, generalmente trabajo lo básico del texto de Freire, algo de Pedagogía del oprimido, y algo de un texto de acá que es Freire hoy más que nunca, y lo trabajo un poquito. Pero enseguida lo tratamos de

anclar en los lugares que vamos. Porque hay lugares que te permiten eso, fuerte. Tenés muchos que te permiten eso, sobre todo un lugar como este, La máquina de los sueños te lo re permite, juega por todos lados, la Biblioteca también. Todos trabajan mucho la dimensión cultural. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Como bien lo menciona toma como referente a Freire y su concepción de educación popular, propuesta también en el DCES (2007). En su programa este profesor propone como bibliografía Cartas a quién pretende enseñar (1994), específicamente la uno y la siete, y el capítulo uno y dos de Pedagogía del oprimido (1970). Desde estas ideas busca construir herramientas para complejizar la mirada tanto durante como luego de las visitas que, como menciona en el propio diseño, no sean meramente instrumentales. Esto enmarcado en un propósito mayor de ampliar el horizonte cultural (Siede, 2010), de (re)conocer desde la experiencia social y (re) conocerse a través de la formación.

Básicamente lo saberes, es marcar la importancia, marcar no, vivir la importancia que tiene la posibilidad que tiene tener otro consumo cultural. Sobre todo para pensar la práctica, para pensar tu vida primero, primero el currículo de vida, después lo laboral (...) Que no son consumos culturales para decir: uh mirá que mal lo mío, de donde vengo. No pará, son para resignificar lo que sos vos, no para otra cosa. Y ahí laburamos mucho Freire, esto es para resignificar lo que sos vos, no para otra cosas. Para definirte a vos mismo, sumándole cosas, no para negar nada. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En esta narración aparece un concepto clave, que es el de consumo cultural, el cual fue desarrollado por el coordinador general del DCES (2007) Jorge Huergo. Vestigios de sus aportes durante implementación como el Acompañamiento capacitante y el módulo elaborados para el

campo de la práctica I, como por los artículos de su autoría, ya que en el diseño curricular prescripto no se menciona.

Por otro lado también, como ya se mencionó, comparte su propósito y como a través de un autor propuesto lo trabaja. En distintos momentos de la entrevista Guillermo, al compartir su propuesta centrada en las visitas, retoma la idea de reconocer el aquí y ahora de las estudiantes para luego ir más allá en los consumos culturales. Un ejemplo claro es al narrar la experiencia en el Museo Policial, y su decisión de que sea parte de su propuesta:

Y para los alumnos de superior todo el vínculo con la fuerza, no es una cuestión menor, mucho tienen familiares, o muchos hicieron la carrera policial en algún momento y salieron y ahora están ahí. Entonces la participación que tiene cuando van ahí, hablan todos, de todo lo que se te puede imaginar. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Esta idea de la participación y la curiosidad de las estudiantes se repite también al momento de recordar la visita a la Máquina de los sueños, en donde refuerza la centralidad e importancia de las visitas en su propuesta de enseñanza:

Y yo creo que todo eso para mí eso les gusta a las estudiantes. Ese día que estuvimos ahí había hecho 40°, y la matrícula van con bebés, con chiquitos en brazo desde la loma del diablo, me acuerdo después los llevé a todos en el auto, de vuelta. Pero les gustó y despierta curiosidad y admiración como hacen para hacer todo esto. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Aun cuando la propuesta de enseñanza es construida por este docente, siendo el responsable creativo de la misma, decide que durante la etapa activa la misma se centre en el protagonismo de quienes se forman (Anijovich et al., 2009) desde estas experiencias socio-

culturales. Reconoce la identidad de las estudiantes y partiendo de sus biografías personales y escolares procura reflexionar sobre las mismas y reconocer una otra educación existente.

Este docente también marca su responsabilidad a la hora de organizar el TAIN, al establecerse como espacio dentro del campo de la práctica en el DCES (2007), en este caso particular lo reconoce como un espacio de diagnóstico, organización y vinculación con las propuestas de enseñanza de otras asignaturas del mismo año.

Nosotros tenemos el TAIN, siempre van viendo todos donde vamos, que hacemos, fijate con que lo podemos vincular, siempre están atentas a que lo puede vincular (...) Con algunas otras nos encontramos en el TAIN, y es como una cosa más diagnóstica. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Su narración, como hemos desarrollado, se centra en la práctica en terreno y las herramientas de la práctica, mencionando también el TAIN, dejando entrever los contenidos, expectativas de logro, alguna bibliografía central y la evaluación. De esta última, reconoce la dificultad de evaluar lo aprendido en las prácticas, sin embargo despliega los instrumentos que utiliza para la evaluación formativa y sumativa.

Es la parte más complicada. Yo pongo un esquema de entregas, y soy bastante flexible. Es la entrega de trabajos, y lo que hacemos al final es un picnic, hacemos un picnic y nos juntamos a hablar de cómo vino la experiencia en el año. Volvemos a leer qué es lo que se planteó para el año como trabajos, que es básicamente eso conocer los espacios y valorar estas visitas para tu vida y tu trabajo. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Y agrega en relación a la evaluación de las estudiantes hacia la propuesta:

Siempre lo que hago al interior cuáles son las visitas que más gustaron, qué otros espacios proponen ellos, porque algunos espacios los saco de lo que proponen ellos. Ahora voy al centro de combatientes, porque lo proponen ellos. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Desde la heteroeducación el docente recoge información sobre lo trabajado para conocer como las estudiantes han resignificado las visitas realizadas. También, desde la evaluación que hacen ellas sobre la propuesta, busca ampliar y mejorarla, si bien no se detiene en qué criterios basa esta.

En su relato sobre su experiencia como profesor de campo de la práctica I reconoce el contexto que permea la vida de las estudiantes, como punto de partida para asumir la novedad que traen las experiencias surgidas entre el territorio de las visitas y el aula. En donde busca, desde una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, ampliar los consumos culturales para su vida y específicamente para la tarea docente que llevarán a cabo.

Susana y el campo de la práctica I para leer el mundo

Como profesora de campo de la práctica del otro instituto participante, Susana decide relatar al iniciar la entrevista cómo es la propuesta que desarrolla en el primer año de la formación

Nosotras trabajamos en la primera parte de la materia, hacemos eje en la ciudad educadora y en la segunda parte de la materia hacemos eje en la educación popular. Porque en realidad lo que hacemos es mirar experiencias educativas por fuera de la educación formal, es decir, por fuera de la escuela, desde... nos posicionamos desde Freire, lo pensamos como lectura del mundo ¿no? Entonces miramos el campo educativo

en un sentido amplio y allí hacemos una lectura del mundo, un poco. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En esta propuesta se toma lo planteado en el DCES (2007) para el espacio de práctica en terreno, entendiendo la complejidad de la educación desde la experiencia social, y desde esta permea lo prescripto como eje central del TAIN: la ciudad educadora – trabajado en el primer cuatrimestre- y lo definido en el espacio de las herramientas de la práctica: la educación social y estrategias de educación popular – en el segundo cuatrimestre-. Todo ello desde un posicionamiento claro, entender que la educación no se reduce al sistema educativo sino que existen educaciones (Brandão, 1981). Y en este fragmento, al igual que en toda la conversación lo conceptualiza desde la categorización tripartita de educación (Coombs y Ahmed, 1975), distinguiendo entre espacios de educación formal y no formal. Ampliar la mirada sobre el campo educativo con un fin específico la lectura del mundo (Freire, 1993), desde un análisis crítico y una intervención sobre el mismo.

Desde estos fundamentos es que se lleva a cabo la propuesta anual, como mencionamos dividida en dos partes, la primera:

La propuesta de la ciudad educadora es nuestra y son espacios, justamente más formalizados, donde es la ciudad la que ofrece la posibilidad de recorrer ámbitos que nosotras seleccionamos, en dos sentidos: ampliarles la mirada cultural que ellos tienen sobre la ciudad, poder empoderarlos en ese sentido, volverlos usuarios de los espacios públicos, no alcanza con tener el derecho sino que también hay que ejercerlo; y en otro sentido que recorran espacios que después, a futuro cuando ellos sean maestros, puedan tenerlos en agenda como posibles lugares a visitar con sus alumnos. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Durante esta parte de ciclo lectivo es la docente la que selecciona los espacios para ser recorridos, en el marco de salidas educativa con el fin de ampliar el horizonte cultural (Siede, 2010)-como indicaba también Guillermo- y para garantizar el derecho de acceso a estos espacios públicos . A su vez como una puerta para las futuras visitas que podrán realizar las futuras docentes con las infancias en educación primaria como parte de su formación integral. Para ello, también se realizan otras estrategias, en búsqueda de una formación de impacto se retoma el análisis crítico de la propia trayectoria escolar de las estudiantes (Litwin, 2014), la profesora relata que:

Trabajamos bastante desde sus propias biografías escolares, problematizando las salidas que ellos hicieron para que analizando las salidas que hicieron, como para pensar cuál es la actividad del maestro, la responsabilidad, el compromiso que el maestro tiene con la formación de sus niños y cómo hace para hacer acuerdos con la gente de la otra institución. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En este sentido entendida a la ciudad como educadora, es decir, un ambiente en donde se entrelazan distintas experiencias educativas constructoras de lo social, ampliando los contextos de aprendizajes que influyen en la conformación de la identidad de los sujetos que la habitan diariamente (Jurado Jurado, 2003). Sin embargo en su relato advierte Susana que: “Nos parece que se puede mirar la ciudad educadora desde este lugar que es más potente que desde las propias del concepto” (ED N°5, Susana, junio 2022).

Es por ello que se intenciona la promoción de prácticas democráticas y de diversas formas de participación en las mismas. Es decir, que no solo se hace foco en su conceptualización sino también en comprender la existencia de otros espacios educativos en la ciudad que son parte de la vida de los ciudadanos y ciudadanas, en los cuales se producen

saberes específicos y aprendizajes significativos (Freire, 1991a). Y donde también se pone en juego la construcción de poder, es por ello que proponen desde la materia:

Poder pensar la relación entre la escuela y estos otros espacios de la ciudad educadora que ofrecen experiencias educativas. Y poder pensar los roles del docente y de los actores de esas instituciones. Empezar a pensar en la idea de negociación, cómo intervenir en un espacio intervenido por otro desde la escuela, y cómo hay que ceder a determinadas cuestiones. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Reconocerse, negociar y coordinar con los espacios educativos de la ciudad, en un territorio que como afirma Harvey (2010) cada vez se encuentra más fragmentado y privatizado, es entender a la ciudad como educadora o, desde el posicionamiento freireano que promulga Susana al principio de la entrevista, una educación en la ciudad. Como forma de acercar los territorios, la profesora resalta como una experiencia significativa la invitación de las narradoras de la Biblioteca Central de la Provincia de Buenos Aires, donde se abrieron las puertas del instituto para que ingresen otras propuestas:

Si te cuento una vez en el contexto de la materia invitamos a gente de... a las narradoras sociales por ejemplo que tiene trabajo en la biblioteca provincial y vinieron e hicieron narraciones, ofrecieron su experiencia. Realmente son muy grosas en lo que hacen, son muy buenas narrando. Tienen una selección de textos amplia, valiosa, en ese caso también les pedimos que nos narraran historias que fueran para niños de escuela primaria como para que ellas pudieran también tomar experiencia de eso. Y esa fue una experiencia bien, linda, muy positiva. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Como indicamos anteriormente durante este primer cuatrimestre se trabaja el eje del TAIN ciudad educadora, será mediante la siguiente propuesta que se trabaja en el segundo con el eje del espacio de herramientas de la práctica. Susana describe que:

En la segunda parte del año no, porque como realizan un mapeo. El mapeo tiene como también esta doble intencionalidad, por un lado que empiecen a caminar su barrio y que allí adviertan que allí pasan cosas, que allí hay instituciones que ofrecen experiencias educativas para niños. Los eligen ellos porque armar grupos de trabajo, no es un trabajo individual, sino que de a tres o cuatro. En ese sentido operan una cantidad de variables, primero sus propios intereses, pero después las posibilidades que ofrece el espacio, las posibilidades que ellos tengan de acercarse, la distancia, los horarios, las experiencias que puedan ofrecer o no, si la institución te abre las puertas o no porque a veces eligen lugares que después no les permiten acceder. Así que es una elección que uno podría decir que la realizan de manera autónoma, pero está atravesada y condicionada por una cantidad de cosas. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Como estrategia para realizar el diagnóstico socio-comunitario y el análisis de los espacios educativos no formales propuesto por el DCES (2007) y retomado en programa de campo de la práctica I creado por esta profesora, se opta por mapeo de espacios y organizaciones socio-comunitarias. Notamos, que si bien esta no está prescripta en el diseño, ambos profesores utilizan la misma estrategia de cartografía social (Iconoclasistas, 2015). Inferimos que esto se debe a que durante la implementación del DCES (2007) -en el Acompañamiento capacitante- este fue uno de los contenidos a trabajar. El cual fue desarrollado en el módulo correspondiente a la primera capacitación y donde se propusieron diferentes actividades en los encuentros y en los

institutos posteriormente. Lo que hizo que se expusiera, en ese momento y hasta la actualidad, como la estrategia seleccionada para ello.

En esta diversidad de territorios elegidos por las estudiantes para realizar el mapeo, Susana resalta la multiplicidad de espacios reconocidos. Y se plantea como un desafío para trabajar con las estudiantes hallar estos espacios educativos y poder hacer una lectura de los mismos dentro de la realidad social, y a partir de esta reconocer la complejidad de las prácticas educativas y su relación con la construcción de las identidades de quienes las transitan:

Algunas más interesantes y otras más de tipo tradicional, teniendo en cuenta que eran lugares donde ellos mismo se encontraban, que eran lugares de su interés. Entonces de repente algunas iban al club, o a un comedor, y las experiencias educativas bueno a veces había que encontrarlas, y eran como relativamente parciales lo que podían ver allí. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Los contenidos propuestos en el DCES (2007) en el espacio de Herramientas de la práctica específicas se establecen como transversales, siendo abordados durante todo el año de forma progresiva

Y me parece que la otra pata fuerte, que te dije también, es empezar a utilizar las herramientas de la práctica, para pensar en la observación, en la observación participante, en el registro. Desde el primer día que salimos tienen que salir con el cuaderno de campo, tienen que tomar notas, esas notas primero son más libres, pero después vamos ajustando un poquitito. Algunas orientaciones, hasta que al final les damos bibliografía para que hagan notas de campo con todo lo que debe tener una nota de campo. Y avanzamos un poquito sobre entrevista, que es una herramienta más difícil de usar, pero por lo menos que se despojen de la ingenuidad. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Se entrelaza teoría y práctica para comenzar a construir saberes desde un enfoque etnográfico (Guber, 2011), para desde los métodos de las ciencias sociales aportar a la formación docente. Que si bien esto no se prescribe en el DCES (2007), es seleccionado como contenido a la hora de proponer herramientas para trabajar durante la propuesta de ciudad educadora y de educación popular. Aunque se proponga autonomía a la hora de seleccionar el territorio para hacer el mapeo la docente acompaña este proceso, a través de la construcción de herramientas de la práctica y su análisis posterior.

En cuanto al espacio de TAIN, aunque el eje central del mismo sea trabajado durante el primer cuatrimestre a través de la ciudad educadora, este se ha desarrollado como espacio particular. Organizado por las docentes de práctica y en concurrencia siempre de las profesoras de todos los campos y en algunas ocasiones también con la participación de las estudiantes.

Antes nosotros teníamos TAIN en una jornada completa, de 8 a 12, turno mañana, tarde y noche, cualquiera de los tres primeros, era el mismo día de campo y se tomaba todo el turno para el TAIN. Entonces el primer TAIN del año, esos TAIN de una jornada era uno por mes y reuníamos las cuatro horas del mes. El primero era sin alumnos y ahí lo que hacíamos era justamente armar el cronograma de TAIN, por lo menos el del primer cuatrimestre. Y después hacíamos otra vez a la vuelta de las vacaciones sin alumnos y armábamos el del segundo cuatrimestre. Así que ahí se podrían entramar estas articulaciones que te cuento, se podía invitar a alguien que resultara de interés, podíamos hacer un taller entre todos. (ED N°5, Susana, junio 2022)

El TAIN es reconocido por sus funciones organizacionales y formativas, ya que como indica al final la profesora este ha sido espacio para desarrollar talleres de temáticas específicas para trabajar con todo el primer año. Luego de mencionar la estructura y su función que conlleva

la organización y las actividades realizadas en este, aclara que durante y luego de la pandemia este se vio desdibujado por diferentes motivos, pero sobre todo por la burocratización del mismo.

Por último abordaremos la evaluación que decide desarrollar Susana para el campo de la práctica I, en su relato distingue entre dos funciones complementarias de la misma (Anijovich, 2016).

La evaluación formativa es esto que te digo, con realimentación permanente, tanto de los trabajos individuales como del trabajo final. Este acompañamiento y esa devolución, y revisión y reescritura. Eso es en todos los trabajos, esto de revisar, reescribir hasta que quede un trabajo aceptable. (...) Y la evaluación sumativa, es con unos criterios de evaluación que se establecen previamente, con las orientaciones del trabajo final se acompaña con los criterios de evaluación. Es transparente. Ellos saben desde el primer momento que se espera, pero como más allá de las revisiones tienen que cumplir con eso. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Desde estas dos funciones, con diferentes propósitos, busca recabar información para mejorar el aprendizaje de las estudiantes y por otro lado acreditar la aprobación de la materia. En su narración se centra en la heteroeducación, en este caso en la evaluación de la docente a las estudiantes, y especifica la importancia de compartir los criterios de evaluación como una estrategia de evaluación democrática (Araujo, 2008). Como uno de los instrumentos menciona un trabajo final, un informe que es construido de forma procesual.

El trabajo final es una producción que la escriben en el instituto, en la casa, más en la casa por supuesto. En el instituto hay por lo menos dos instancias de escritura, con lecturas, revisiones, devoluciones, hasta que arman el trabajo final. Pero es un trabajo tutorado, permanentemente tutorado por las profesoras. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En la narración de la profesora aparece una idea clave que es la de los múltiples momentos de escritura, lectura, reescritura, dando a entender que la alfabetización académica es un contenido más a trabajar en la educación superior (Carlino Cantis, 2003). Al continuar su relato vuelve sobre ello y dice:

El trabajo sobre la escritura es arduo, por lo menos en primer año porque desde las cosas básicas como usar mayúsculas, tildes, cuidar la ortografía, signos de puntuación; hasta cuestiones más de la narración, de cómo escribir oraciones, que las oraciones tengan sentido en sí misma, que no sean párrafos, que no salten de un tema a otro, que pueden pensar en concordar género, sustantivo y verbo, y lo que se predica. Esas son cuestiones que, también tomado de Freire, que a escribir se aprende escribiendo. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Una vez finalizado este trabajo es compartido en el espacio de campo de la práctica, aunque con anterioridad era compartido en el TAIN con todas las docentes del primer año. Susana advierte que decidieron modificar esta instancia ya que era ella quien acompañaba el proceso y reconocía las aproximaciones a los análisis realizados por las estudiantes, y esa instancia final algunas profesoras de otras áreas exigían el aprendizaje de otros conocimientos que no habían sido desarrollados por las estudiantes.

No la volvimos a ofrecer en TAIN, si la sostuvimos durante la presencialidad porque era una manera de, una forma de reconocimiento a un recorrido que ellos hacían con relativa autonomía, donde tomaban una gran cantidad de decisiones, el docente toma decisiones por eso es formativo. Pero queríamos hacerlo en el resguardo del aula, porque para nosotras también era más fácil hacerles devoluciones, interpelarlas sobre el discurso tan

potente que traían de los actores institucionales, hacerles repreguntas, incitarlos a repensar. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En este reconocimiento a la trayectoria de las estudiantes, queda de lado el espacio conformador, es decir los espacios educativos no formales recorridos, ya que en su relato aclara que no hay una obligación de compartirlo con las instituciones que las reciben a las estudiantes. Aunque contempla que muchas estudiantes lo hacen porque generan un vínculo, o al ser parte de su territorio cotidiano ya lo tenían, y vuelven a estas instituciones a participar de algunas actividades o a comentar el trabajo final.

El relato de Susana entrelaza continuamente el propósito principal que ella tiene como docente de campo de la práctica I, que es que las estudiantes reconozcan como uno de los elementos de la situación educativa a la direccionalidad de la educación (Freire, 2003).

Bueno por el lado de lo conceptual te conté que puedan mirar el campo educativo con un sentido más amplio, que puedan pensar la politicidad de la educación. Siempre pensando en un docente en formación, no son cuestiones que puedan acabarse con la cursada de la materia, pero sí empezar a mostrarles que el docente tiene propósitos, tiene intenciones, que lo que el docente hace tiene un impacto en el otro. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En este momento de ingreso a la formación docente propone la lectura de la palabra y el mundo desde la praxis pedagógica. Esta idea, trabajada durante el Acompañamiento capacitante y profundizada en este momento de implementación a través del texto de Freire (1991b). La importancia de leer y el proceso de liberación, es el centro de la propuesta de enseñanza creada por la profesora.

Otra vez y un poco les insistimos la idea es que puedan volver a leer el mundo después de haber leído la palabra, como si la palabra fuera ese desarrollo teórico que les estamos ofreciendo para ese encuentro puntualmente. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Desde la experiencia social atravesada por la ciudad educadora y la educación popular, se construyen saberes teóricos y herramientas de la práctica a través del mapeo de organizaciones socio-comunitarias y los instrumentos del enfoque etnográfico. Susana en su narración comparte como profesora de campo de la práctica I la búsqueda del aprendizaje de la lectura de la palabra y el mundo.

Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica II

Como hemos desarrollado en el capítulo tres el campo de la práctica II, es un espacio curricular del segundo año de la carrera. El eje central de este será el espacio escolar y realidad educativa, donde a través del ingreso a diversos espacios de la educación formal se busca analizar la institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa.

En las siguientes líneas recuperaremos los relatos de Silvania y Daniela compañeras en un mismo instituto y una profesora de la otra institución participante que llamaremos Profesora de campo II. En estas recorreremos sus experiencias entorno al campo de la práctica II centradas en el curriculum narrado.

Silvania y el armado de equipo para formar(se) en campo de la práctica II

Como profesora de campo de la práctica II de los dos institutos participantes, Silvania relata su experiencia en uno de ellos, recuperando dice no fotos sino videos de su recorrido por esa asignatura. Secuencias que le permiten rememorar y poner central atención en el equipo, que ha conformado a lo largo de estos años, con otras dos compañeras.

Primero al interior del espacio con Daniela y con Yamila, que más allá del afecto y amor que les tengo ¡armamos un equipazo! Porque cada vez, cada año, frente a cada clase nos sentamos y armamos cada clase con un sentido de contenido en el sentido más didáctico: armar el cronograma, lidiar con lo que hay que lidiar pero siempre apostando a la calidad de la formación y a la calidad de las clases. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Este tridente se dio ya que el campo de la práctica II se conforma, dependiendo de la matrícula del ISFD, por una pareja pedagógica. El caso específico que menciona la profesora se da ya que se unieron las profesoras de los tres turnos que se ofertan en el Profesorado de Educación primaria en esta institución, aclarando que

Esto de salirse de la lógica de que el turno noche no puede ir con el turno tarde, y no nos podemos mezclar. Y había ahí una constitución de equipo docente y de colectivo, que podía dialogar e ir más allá de los turnos. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

La conformación de este equipo de trabajo les permitió, como indicaba en el primer fragmento del relato, realizar una propuesta de enseñanza conjunta, que Silvania resalta constantemente que no es suya sino de todas:

Entonces campo se constituyó como un espacio muy valioso, en esto de poder trabajar en equipo. Por eso el primer hito, la primera cuestión, experiencia fuerte del recorrido por el campo es el armado de un equipo de trabajo, para pensar el espacio, para significarlo, para ubicarlo al interior de la propuesta del proyecto curricular (...) El marco

institucional colabora muchísimo, y eso también yo lo voy pensando. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Desde la mirada de la docente como sujeto colectivo (Feldfeber, 2007) parte para pensar y crear un proyecto de enseñanza enmarcado en el DCES (2007) junto a sus compañeras de campo, pero también haciendo alusión a que existe un proyecto institucional que apuesta a esta forma de trabajo (De Vita, 2009). Silvania en su relato especifica como propósito que entrelaza este proyecto de enseñanza,

Bueno viste que el campo 2 gira entorno a la desnaturalización del espacio escolar por un lado y por el otro en la construcción de esta mirada compleja de cualquier ámbito institucional. Pasa que en el medio de eso y más allá del contenido curricular que está prescripto en este marco de los diseños curriculares, me parece que hay saberes que básicamente tiene que ver con empezar a acercar a los futuros maestros a sus ámbitos de desempeño. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Si bien la idea de desnaturalizar el espacio escolar no está prescripta en el DCES (2007) fue desarrollado en el Acompañamiento Capacitante, del cual la docente participó. Y es retomado en varias partes de su relato, como uno de los propósitos del equipo de la cátedra, para como dice ella reconocer la institución en la cual trabajarán desde otra óptica. “Empezar a pensar, al menos de manera exploratoria y provisoria, que otras cosas se pueden hacer en las escuelas. Empezar a desnaturalizar estereotipos, imaginarios, lógicas de trabajo” (ED N°3, Silvania, mayo 2022).

Para explorar de manera provisoria la escuela, proponen la división del ciclo lectivo en dos, un primer cuatrimestre de permanencia y un segundo de itinerancia. En el primero detalla que:

Entonces cuando íbamos a la escuela la permanencia significaba que cada una de nosotras con el grupo a cargo permanecía durante aproximadamente 5 visitas institucionales en la misma escuela primaria. Entonces en ese desarrollo de tiempo, en función de herramientas y categorías conceptuales que habíamos trabajado previamente en el salón en el instituto, bueno nuestras estudiantes recopilaban información, recorrían la institución. Porque el eje de campo 2 es la institución escolar como un espacio social complejo. Y recuperaban esta información con algunas orientaciones nuestras, con algunas actividades que estaban previamente acordadas con las directoras de esas escuelas. Y luego volvíamos al salón de clase a recuperar en función de categorías analíticas, y bueno empezar a entramar realidad con lo que la teoría nos permitía pensar. Y generar conocimiento en torno a las instituciones educativas. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

En esta búsqueda de extrañeza frente a una institución conocida por las estudiantes (Frigerio y Poggi, 1996), se entrelaza la teoría y la práctica con el fin de comprender a la escuela desde su complejidad. Ahora bien, en el momento de itinerancia se ponía en juego la exploración y el reconocimiento de la multiplicidad de espacios existentes.

En el segundo cuatrimestre el dispositivo nosotros lo llamamos de itinerancia, porque nos contactábamos con muchas escuelas de forma tal que cada una de nosotras estaba dos semanas en una escuela. Y lo que permitíamos, en tanto diera el cupo de los grupos, si alguna escuela del turno mañana le interesaba al turno tarde se podía enganchar, y si algún alumno del turno tarde quería ir al de la mañana lo podía hacer, y el turno noche también estaba metido en eso. Cada dos semanas nosotras disponíamos, de cinco escuelas, es un montón, había 5 escuelas disponibles. Nosotras al principio les decíamos

que era como un menú, era a la carta la cosa, si vos querías ir a la escuela dónde estaba Yamila, pero eras del turno mañana no importaba porque era una profesora de campo. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Esta carta propone la autonomía de las estudiantes para decidir, siendo acompañadas por una de las profesoras del equipo de campo de la práctica II. Para ampliar esa mirada y conocer la particularidad de cada una y como prescribe el DCES (2007) atender distintas realidades:

Con que nuestro estudiante y nuestra estudiante recorriera 5 de esas 15 era un montonazo. Y en ese paquete incluíamos escuelas públicas de distintos espacios geográficos de la ciudad, no es lo mismo quedarte en el centro que irte a la periferia, que una escuela rural, que ir a una escuela con vulnerabilidades declaradas, con riesgo como se las clasifica así las escuelas. Y también incluíamos escuelas privadas, buscamos escuelas privadas que rompieran un poco el preconceito de lo que uno habitualmente piensa que es una escuela privada, que es de elite para gente con mucha plata, entonces las llevamos a parroquiales periféricas, entonces veían que ahí la diferencia con la pública casi no existía. Aparecían otras lógicas institucionales y de trabajo. Y reservábamos dos semanitas para ir al final con todos los grupos a la escuela Anexa, como otro formato institucional. Pasado eso volvíamos al instituto, justamente a reformular tanta realidad en función de categorías que ahora se podían profundizar, enlazar, articular con mucha más complejidad que en el primer cuatrimestre. Y armábamos con el conjunto de todos los profesores de los tres cursos lo que llamábamos las Jornadas de campo docente 2. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Escuelas de gestión pública y privada, dependientes del gobierno provincial y nacional, geográficamente situadas en la ciudad y en el campo, todas ellas representan múltiples formas de

institución escolar. Que a través de su recorrida y análisis permite construir otra forma de entenderlas a los modos cotidianos en que las estudiantes lo hacían (Larrosa, 1995). Generar esa extrañeza para recorrer y construir conocimiento sobre las instituciones desde campo de la práctica II:

Y que puedan pensar, porque esa es una de las partes del momento de permanencia, les pedimos, tratamos de dialogar con las escuelas, en la medida que lo permitan, de que nuestros estudiantes puedan realizar intervenciones por fuera del aula. Entonces bueno hay un acercamiento al rol fuertísimo porque tiene que ubicarse como maestros, tienen que empezar a pensar que pueden hacer en el patio de una escuela, en colaboración con la bibliotecaria, en lo que las escuelas nos dan para intervenir. Por ejemplo, en las efemérides, cómo adornamos la cartelera, que contenido tiene que aparecer. Entonces es una aproximación a cosas que hace un maestro. Que son saberes que no aparecen, o por ahí hasta son parte del curriculum oculto de la formación ¿no?, porque esto no aparece en ningún otro lugar. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Aunque no es una propuesta desde el DCES (2007) este equipo docente apuesta a, desde el conocimiento producido, intervenir pedagógicamente en el momento de permanencia. Para así desde la praxis pedagógica comenzar a posicionarse como futuras Profesoras de Educación primaria, desde nuevos sentidos contruidos sobre las instituciones escolares (Poggi, 2002).

Si bien se menciona el uso de herramientas, durante la entrevista Silvania no hace hincapié en el espacio de herramientas de la práctica. Pero sí decide relatar la trayectoria del TAIN, si bien en algunos momentos de forma general, siempre enfocando su mirada en campo de la práctica II.

La segunda cuestión que pensé es el TAIN, el taller integrador, que fue, no fue es muy complejo armarlo y sostenerlo, la normativa nos acompañó de formas muy diferentes a lo largo de los años. Una cosa es pensarlo hasta hace tres años atrás, en la previa a la pandemia, otra muy distinta es pensarla en periodo de pandemia, y algo muy distinto es lo que queda en la post-pandemia. Previamente a la pandemia, a ver siempre fueron un espacio de discusión porque no entraban por la disposición que tiene sobre todo en el primer año y en segundo de la formación, no entraban en la caja curricular en ningún momento. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

La profesora decide distinguir entre estos tres períodos, haciendo alusión a la complejidad que este reviste por cuestiones administrativas, ya que como hemos desarrollado este es un módulo de trabajo pago que han ganado bajo mucha lucha las docentes, pero que a la hora de organizarlo fue difícil. En este sentido se exploya:

Entonces dicho esto, los profesores que tenían que participar de esos encuentros se habían reservados toda esa franja de la mañana para asistir. Mientras fue así, estaba piola, porque generabas una temática o llevabas una problemática o un caso para analizar, o algo para construir entre todos y con lógica de taller era impresionante lo que se lograba. Inclusive cuando los estudiantes empezaban a visitar las escuelas, traían toda esa carga de lo que habían relevado y bueno el taller servía. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Silvania reconoce el valor pedagógico de este espacio, un encuentro entre docentes y estudiantes para problematizar sobre su tarea y construir conocimiento colectivo desde la metodología de taller (Ander-Egg, 1999). Que era organizado por el equipo de campo de la práctica y reconocido por la comunidad educativa, y recuerda que:

Digo colegas que te dijeron, que nos decía: Chicas me encanta este taller porque aprendo; me encanta porque me llevo preguntas; me encanta porque estoy con los estudiantes; me encanta porque me mandan a las escuelas a visitar las escuelas como nunca antes; me encanta porque me hacen pensar y producir conocimiento desde mi lugar. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Ese encantamiento se vio roto por la pandemia, por la situación contextual pero también por cuestiones normativas que lo desencantó. Con tristeza y bronca la profesora expresa que:

La pandemia vino a cortar eso, y además la normativa. Entonces digo el TAIN como un espacio alucinante, que en la medida que se flexibilizaron algunas cuestiones, insisto con esto porque si no, no se podría hacer, pero bueno en la flexibilización de algunas barreras que te pondría la normativa, realmente se lograron cosas increíbles. Te lo vuelvo a decir, no lo puedo sintetizar brevemente, pero INCREIBLES. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Y en ese increíbles con mayúscula, ella decide contar una de las experiencias transformadoras, que fueron la organización y el desarrollo de las Jornadas de Campo II,

Surgieron de la necesidad de seguir generando espacios de encuentro entre todos nuestros profesores del instituto de los tres cursos, con todos nuestros estudiantes de los tres cursos, con integrantes de las escuelas que hubiéramos visitado durante todo el ciclo lectivo. Entonces a fin de año armábamos, lo llamábamos jornada, y la poníamos en un día por ejemplo viernes a la tardecita cosa que la gran mayoría de las personas se pudiera hacer un ratito. Porque era a voluntad, todo a pulmón, no había reconocimiento de ninguna índole. Pero le encontramos las vueltas a la normativa para que todo el mundo pudiera estar, y si algún profesor tenía que ir pero tenía que faltar a otro espacio de trabajo bueno tuviera una certificación desde nuestro instituto para poder ausentarse y

participar. Por eso hablo de lo colectivo y de la construcción colectiva. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Desde la iniciativa del equipo de prácticas del campo II, con el apoyo del ISFD para realizarlas y la escucha atenta hacia las escuelas co-formadoras, se llevaron a cabo desde el año 2014. Al final de año y con mucho cansancio, como ella aprecia, este espacio convocaba a todas para reflexionar sobre problemáticas previamente decididas, para continuar produciendo saberes docentes sobre y en la escuela.

Y cuando pudimos construir esta propuesta de hacer las jornadas, la primera jornada la hicimos en 2014, lo que empezamos a hacer también como profesoras de campo, empezar a visibilizar que aspectos, que problemáticas y preocupaciones aparecían como un denominador común en las visitas a las escuelas. De tal manera que un año las jornadas se centraron en la diversidad y la integración de niños con necesidades educativas especiales y diferentes al contexto de la escuela común. ¿Por qué? Porque habíamos escuchado mucho a las escuelas con emergentes de diversa índole, hablar o reclamar o decir o expresarse en función de esta cuestión. Era como una escucha que teníamos que estar muy pendientes, pero esto apareció y armamos unas jornadas que recuperamos la cuestión de la diversidad como gran paraguas y adentro de eso la atención a las necesidades educativas especiales. Y las jornadas tenían una lógica también, la íbamos armando en los TAIN, aprovechando esto. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Como un ejemplo de lo que realizaban de forma interdisciplinaria, Silvania se detuvo en las experiencias estéticas compartidas (Molinas, 2017), donde todas intervenían en escenas construidas entorno a la temática o problemática abordada.

No sé pensar la escuela como una trama, entonces con una profesora de arte mientras los grupitos estaban trabajando en ideas que tienen que ver con lo que se trama en la trama y lo que se entrama, construimos una suerte de hilos a modo de telar para que nuestros estudiantes se entamaran en esos hilos. Otro año lo trabajamos con la lógica de un rompecabezas, si la escuela era un rompecabezas cuyas piezas encastraban perfectamente o si ese rompecabezas tenía para el encastre. Entonces bueno la hipótesis era justamente que no encastraba y bueno la propuesta fue ubicar en un rompecabezas a esas piezas que no encastraba y porque las poníamos en ese lugar y no en otro, y que sentido tenía el que el encastre no fuera perfecto. Te vuelvo a decir era un espacio re potente. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

La búsqueda de la invitación a las profesoras del segundo año, las docentes de las escuelas destino, los directivos y las estudiantes tenía como objetivo que todas las personas involucradas en la formación de las estudiantes participen. Muchas veces buscando estrategias para hacerlo, y que las docentes de las escuelas destino pudieran concurrir.

En un momento habíamos empezado a buscar con uno de los compañeros que fue director, habíamos empezado a pensar en lograr la justificación para los maestros, o sea habíamos empezado con todo el tramiterío formal, para que los maestros fueran invitados y tuvieran el reconocimiento de que venían a una actividad de formación. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Valorado este espacio por las propias participantes y en búsqueda de que también sea reconocido por otras esferas del sistema educativo como un espacio formativo para todas. Campo de la práctica II se constituye como un equipo de trabajo para poder desarrollar su propuesta de enseñanza para analizar y desnaturalizar la institución educativa. Entre momentos de

permanencia y de itinerancia en las múltiples escuelas que recorren, entre la observación y la posible intervención fuera del aula, entre el TAIN y las Jornadas, se construyen saberes colectivos en y sobre la institución y su contexto. Y como Silvania expresa:

Yo como primera cuestión no puedo pensar campo de la práctica docente II si no es en el marco de un equipo de trabajo, de acuerdos colectivos. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Daniela y la creación de un paquetito formativo para el campo de las prácticas II

Como parte del equipo del proyecto de enseñanza de campo de la práctica II, en su relato Daniela entrelaza las ideas expuestas en el apartado anterior. Ella al comenzar con la entrevista puntualiza que no es en solitario:

Estoy con pareja pedagógica con Silvania Gonzalez Refojo, entre las dos anclamos y pensamos la propuesta. Antes también estaba Yamila Duarte, ahora Yami no dejó, antes éramos trío didáctico, pero ahora seguimos andando como dupla pedagógica, como pareja pedagógica. Venimos trabajando hace tiempo nos conocemos ya sabemos más o menos por donde ir por donde no, y muchas decisiones que se fueron dando y replanteando. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Bajo esta aclaración narra el proyecto pedagógico para el segundo año, que como hipótesis de trabajo a lo largo del tiempo se fue modificando. Pero siempre, buscando desde sus propósitos y en el espacio y tiempo predispuesto, ofrecer una propuesta de formación desde el reconocimiento de la institución escolar y su diversidad.

Entonces está bueno el paquetito de formativo que se les está ofreciendo. Todo este dispositivo en su momento lo pensamos estratégicamente, como hacemos para ir y visitar

todos estos espacios que queremos, bueno tampoco nos da todo el tiempo. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En este sentido no se pierde de vista lo prescripto en el DCES (2007) que estipula el abordaje de espacio escolar y la realidad educativa desde el acercamiento a la institución y su contexto. Daniela, desde allí, es que fundamenta la decisión que toman para su proyecto de enseñanza:

Nosotras siempre se les decimos a las estudiantes y está explicitado, que no ingresamos al aula, no es que no las dejamos ingresar, pero van un rato, una o dos horitas observan, pero por ahí no la clase de la maestra sino una hora especial, la clase de educación física. Porque no nos interesa el aula en esta instancia. Y sí nos interesa cómo dialoga el aula, con lo institucional y los emergentes que pueden ver en un día de escuela. Y además sino cuando el año que viene cierran la puerta del aula, todo eso que anda circunscribiendo por el afuera de la escuela, tanto en el afuera como en el interior de la escuela, pero toda la dinámica que hay desde los tiempos, la organización, los espacios, los recreos, las clases en diferentes lugares y todo lo que la escuela tiene, se lo pierden. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En su posicionamiento marca la oportunidad para realizar una lectura y análisis institucional profundo. Para ello se propone abordar todas sus dimensiones: la organizacional, la administrativa, la pedagógico-didáctica y la comunitaria (Frigerio, Poggi, Tiramonti, et al., 1993). Para desentramar la trama institucional (Souto, 1996) y complejizar la mirada sobre la escuela.

Eso es lo que buscamos en el campo que puedan complejizar eso que tiene tan reducido y fue visto, y aprendido bajo su escolaridad y que además en esta idea que no hay una idea

de escuela única, rompemos con eso. Sino generalizan, no sitúan, no anclan. Las cuestiones de la escuela se tienen que analizar in situ, en el lugar digamos, no se puede generalizar. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Que busca romper con la mirada cristalizada sobre una institución que las estudiantes han construido en su historia dentro del sistema educativo obligatorio, desprendiéndose de los modos de percibir y de sentidos dados a la escuela en su experiencia pasada (Fernández, 1998).

Ellas vuelven a un espacio que conocen mucho, que tienen muchas cosas aprendidas de ese espacio, por haber transitado tanto tiempo en el sistema educativo, desde inicial, primaria, secundaria y están en la formación docente. Yo digo ustedes también están todo el tiempo observando a un docente, pero ahora son ustedes las que tienen que hacer ese aporte y hacer ese cambio que uno critica y dice de la educación que esto que el otro. Ustedes son ahora las que no tienen que reproducir aquellas cosas que en su formación y en su biografía escolar traen y tiene tan arraigado. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Trabajar sobre esos aprendizajes implícitos (Quiroga, 1985) que se han ido construyendo a lo largo de su trayectoria educativa. Retomando sus biografías para desde el propio análisis reconocer los modelos que se transmitieron y que se quiere transformar. No sólo con la intención de profundizar la formación inicial, sino también por la influencia que esta tiene durante los primeros años de trabajo de las docentes (Lortie, 1975). Daniela narra como una experiencia transformadora en este sentido la visita realizada al Mariano Acosta, por varias razones:

Otras es una salida educativa que hicimos al Mariano Acosta, en ciudad de Buenos Aires. Que la pongo acá y en valor porque a veces el estudiante de formación docente no tiene como esos recorridos por otros lugares y menos ir a Buenos Aires y en un contingente, todos. (...) Y la experiencia por la que pasaron, porque bueno la propuesta justo del

Mariano Acosta es tener el museo y las chicas y los chicos que estaban podían vivenciar como había sido la escuela en otro momento histórico. Entonces podían probar las plumas, se podían sentar en los bancos, esos bancos, uno cuando va haciendo un racconto histórico de la escuela lo nombra, lo recuerda por su biografía escolar, se empiezan a mezclar ciertas emociones. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

La propuesta es preguntarse por ellas mismas y sus biografías en un contexto histórico, para construir nuevos sentidos sobre la institución escolar. Desnaturalización las prácticas y actores que la habitan (Poggi, 2002). Al igual que su compañera Silvania, destaca como propósito esto, que si bien no está prescripto en el DCES (2007) fue desarrollado en el Acompañamiento capacitante. En este sentido narra la experiencia con una estudiante del profesorado de campo de la práctica II:

Porque una alumna hoy decía: me rompieron la cabeza el otro día cuando me hablaron de desnaturalizar, ahora estoy por la vida queriendo desnaturalizar todo. Tampoco el extremo, porque te vas a volver loca. Pero sí que vos puedas empezar a ser más consiente a algunas cosas o algunos dichos, y palabras que vos las decías de manera sin fundamentos, sin pensarlas y ahora con cierta distancia y estando en la formación docente, es el momento de ir haciendo más fuerza eso que venís pensando o venías pensando. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En esta búsqueda por desnaturalizar la institución educativa y como indica el DCES (2007) aproximarse a esta y el contexto que la permea,

Uno al ir con los estudiantes a la práctica, va sumando experiencias va teniendo como una gran diversidad de ejemplos de situaciones para poder llevarlos al aula, para poder recuperar eso en otros años. La experiencia, la práctica en sí, tanto para ellos como para

nosotras es un insumo invaluable, porque imposible de poder remplazar. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Ya cómo fue descripto por Silvania, la práctica en terreno se divide en dos cuatrimestres, uno relacionado a la permanencia y otro de itinerancia. En relación a esto Daniela reflexiona:

Nosotras siempre decimos en la primera parte del año, tranquilas, vamos a estar en escuelas cerca, pero en la segunda parte del año les decimos que se calcen las zapatillas y vamos a salir a recorrer escuelas, porque nos vamos lejos. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Ahora bien, antes de ir al terreno, durante el primer cuatrimestre se busca construir junto a las estudiantes ciertas categorías principales prescriptas en el documento curricular, pero sobre todo trabajado en el módulo del Acompañamiento capacitante “Re-leer la escuela para re-escribirla”.

Nosotras lo que hacemos, como te digo está un poco aceitado, todos los años lo revisamos, las lógicas, los recursos que vamos a utilizar. Pero más o menos nosotras ya tenemos, más ahora que volvimos a la presencialidad, ya sabemos qué hacemos todo un primer momento en el instituto de marco teórico, abordando ciertos ejes que necesitamos que las chicas se lleven. Porque se llevan a la práctica en terreno, porque lo necesitamos que son claves, y esas cosas son la desnaturalización, la idea de que la escuela es una institución compleja, que es un espacio social. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Con el fin de trabajar sobre el contenido prescripto como: análisis e interpretación de las diferentes instituciones educativas observadas, la profesora narra la forma de trabajo del primer cuatrimestre. Desde la praxis pedagógica, es decir de buscar la relación dialéctica entre la teoría y la práctica, construyen saberes sobre la o las instituciones educativas (Freire, 2003).

Hacemos esa permanencia. Una semana o dos antes de comenzar el receso volvemos al instituto y es ahí cuando empezamos a entrelazar los que pasó en una escuela y en la otra. A empezar a analizar cada una de esas escuelas, porque bueno fue todo lo que trabajamos como marco teórico (...) Entonces nosotras ahí, porque entendemos que la permanencia le dio ciertas herramientas rápidas para poder decodificar, entender, analizar un poco con ciertos ojos más agudizados. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Con estas herramientas y conocimientos es que se acercan a las escuelas en el segundo cuatrimestre, que como ella indica se basan en lo que enuncia el DCES (2007), pero van más allá de esto en este denominado picoteo por las instituciones educativas. Ya que deciden recorrer escuelas de una amplia variedad tanto de gestión privada como pública, con jornada completa o reducida, del primer y segundo ciclo del nivel primario.

Entonces en la segunda parte del año, hacemos una diversidad de instituciones. Viste que en el diseño marco suburbanas, rural, bueno intentamos ofrecer un paquetito. Y en ese paquetito también nos atrevemos a ofrecer escuelas privadas con diferentes características, y escuelas públicas, de jornada completa, escuelas de isla, escuela que tiene otra estructura porque primer ciclo va un turno y segundo ciclo va en el otro, pero porque hay una cuestión edilicia de por medio, escuelas que tiene comedor, escuelas que no tiene comedor. En esa diversidad es a lo que las llevamos y cuando digo las llevamos es porque hacemos un picoteo, las llevamos dos veces a una, dos veces a otra, nos pasamos girando en el segundo cuatrimestre. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En este picoteo se agregar una escuela específica en un territorio fuera de la ciudad de La Plata, pero que está vinculada directamente con la biografía personal y profesional de Daniela, ya que como ella menciona trabaja y vive en el municipio visitado. Si bien está prescripto el ingreso

a las escuelas rurales, no hay una especificación a las de isla, y este equipo se atreven a organizarlo y concurrir.

De hecho, este año pedimos autorización para venir a Ensenada a la escuela de la Isla Santiago, que eso es algo que también va a ser nuevo. Para las chicas de La Plata va a ser una realidad, que no conocen y tiene jornada completa que es partícipe de otra resolución, porque viste que hay dos resoluciones de jornada completa. Esta es una jornada completa más antigua, porque digamos tienen a la mañana lo pedagógico y a la tarde talleres, que son los talleres, pero no tiene los profesionales justo a cargo para atender esos talleres, sino que son las mismas maestras haciendo diversidad de talleres: de huerta, cestería, tallado en madera, macramé, no sé lo que puedan hacer y lo van cambiando durante la primera parte del año y la segunda parte del año. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En relación a el espacio de Herramientas de la práctica, no se explaya, sino que indica dos instrumentos mencionados en el DCES (2007) como parte del contenido denominado: procedimientos de investigación cualitativa. “Y después todo lo que tiene que ver con herramientas de la práctica, como te dije observación y entrevista, porque son claves para entrar a la escuela” (ED N°1, Daniela, abril 2022).

En cuanto al espacio de TAIN, explicita como se llevaba a cabo previo a la pandemia. Este tenía una función diagnóstica a principio de año donde sólo participaban las docentes de toda la caja curricular y luego se unía las estudiantes siendo un espacio formativo. También aclara que en algunos casos era un espacio para debatir y trabajar sobre algunas problemáticas particulares.

El primero del año era con los profesores y después los demás con los estudiantes. Porque el primero era el que nos servía para hacer diagnóstico del grupo, cómo era ese grupo,

que características tenía. Y después pasábamos ya a otra instancia de qué vamos a hacer en cada TAIN, que vamos a abordar, y se dejaba todo bajo acta. Después se venía una instancia con los estudiantes. Y si necesitábamos alguna instancia por algún hecho particular, alguna situación, ahí si ya convocábamos solamente nosotros. (ED N° 1, Daniela, abril 2022)

Remarca que en la estructura curricular es un espacio que está dentro del campo de la práctica, y eso genera interpretaciones sobre quién son las responsables de su organización y realización. Aunque como bien indica su nombre es interdisciplinario, por lo que debería ser un espacio de diseño y desarrollo colectivo entre todas las profesoras del segundo año.

Tal cual, porque aparte vos fijate que en el diseño en el campo está el TAIN, dentro de la estructura. Yo siempre me presento y digo las tres patas que tiene el campo de la práctica son el TAIN, la práctica en terreno, y las herramientas de la práctica. Entonces ahí el TIAN, es interdisciplinario, pero supuestamente está dentro del campo de la práctica, que históricamente, también hay un imaginario y una fuerte representación de los compañeros/as y colegas de qué el que organizaba el TAIN era el profesor de prácticas. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El DCES (2007) propone que también sean invitados y formen parte de este espacio los directivos de las escuelas a las que concurren, esto se efectiviza en el Gran TAIN, experiencia relatada también tanto por Silvania como por Daniela. Estas jornadas, son narradas por la profesora como una experiencia formativa, de encuentro y de construcción de conocimientos sobre temáticas específicas previamente seleccionadas.

Como grandes experiencias que yo me llevo como campo de la práctica una es el Gran TAIN, que es el TAIN al finalizar el año, en un TAIN que antes de la pandemia nosotras

lo veníamos desarrollando todos los años, ya hacía como 5 años que tenía cierta asiduidad que se venía realizando. Donde se invitaban a las escuelas asociadas por las que habíamos recorrido y a su vez también era un espacio de encuentro entre los diferentes cursos, con las tres comisiones, la mañana, la tarde y la noche, y todos los profesores de esos cursos. Por eso le decíamos el Gran TAIN y esa instancia que tenía un valor formativo tanto para nosotras que estábamos en todo el diseño, y la programación de ese encuentro junto a los profesores y a los estudiantes. Porque los estudiantes tomaban, nosotras de los estudiantes podíamos tomar la temática a desarrollar, porque todos los años fue cambiando. O había preocupaciones muy genuinas de los estudiantes en relación a ciertas problemáticas, no sé, la ESI o la violencia en la escuela, como esos grandes temas por eso nosotras partíamos de eso que los veníamos trabajando, pero a su vez le dábamos cierta entidad para esa gran jornada. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Esta gran jornada que transformó a las docentes y, desde los intersticios que deja lo instituido, logró instituir otra forma de construcción en el TAIN. Lo que abrió el camino para la socialización de los saberes contruidos desde la experiencia (Garrido Pimenta, 2012; Tardif, 2004), a través de su sistematización (Jara, 2017).

Nosotras pudimos en algunos momentos generar sistematizaciones de las experiencias, tanto del Gran TAIN, escribirlo y presentarnos en congresos y jornadas. Una fue la de Red Estrado, en el 2018 o 2019. Eso genera que una experiencia y una situación que veníamos trabajando la podamos tener un tiempo para poder escribirla, dejar una sistematización y algo que pueda seguir circulando. No decimos que habíamos descubierto la pólvora por hacer el Gran TAIN, pero si lo que pasaba era que le daba cierta impronta a la materia. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En cuanto la evaluación de campo de la práctica II, Daniela en toda su narración esboza una crítica a concepciones tradicionales (Araujo, 2008), posicionándose desde una evaluación en proceso y continua (Perrenoud, 2008). Abarcando una diversidad de instrumentos y una multiplicidad de criterios para hacerlo.

Nosotras pautamos a lo largo del año, cuantos trabajos van a aparecer en el 1º cuatrimestre, cuantos en el 2º. De qué manera van a estar distribuidos, si van a ser individuales, en parejas, en pequeños grupos. Buscamos que sea un abanico de alternancias, para ver realmente como escriben de manera individual, con parejas, en tríos, porque eso nos interesa puntualmente. También una puede recabar información de la presencialidad de la participación que van teniendo, eso ni hablar (...) Hasta que lo puedan lograr, vamos seguimos con la persona. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El seguimiento es particular de cada una de las estudiantes, centrada la evaluación de las docentes hacia las futuras profesoras según lo relatado. Con el fin de regular el aprendizaje y comenta alguna de las estrategias propuesta como es la escritura y reescritura de los trabajos solicitados en donde se plasman las ideas y análisis institucional, sobre la idea que se aprende a escribir escribiendo.

Nosotras ofrecemos alguna actividad, hacemos devoluciones, si en caso de que la estudiante no, o sea haya estado desaprobado o reescribir, se reescribe. Esta instancia de reescritura está, y no está una vez, está las veces que necesite. ¡Hasta que no aprenda, nosotras no paramos! (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Centradas en la dimensión más cualitativa, apuestan en cada caso a crear momentos para la retroalimentación (Anijovich y Cappelletti, 2023), que implica disponerse hacia las estudiantes

en un intercambio a través de distintas formas de comunicarlo y organizarlo. Una acción que lleva tiempo y que como menciona Perrenoud (2008) consume mucha energía.

De hecho, van unos choclos así, en algunos casos les mandamos preguntas, en la retroalimentación: ejemplo aquellos que afirmas en estos sentidos, entre comillas lo que dicen, fíjate si lo podemos pensar en relación a tal cosa, a partir de esta pregunta que te dejo intentá seguir por acá. Va todo el tiempo eso, pero bueno, te lleva. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Una evaluación formativa, que no sólo se centra en los contenidos referidos a la práctica en terreno, a las herramientas de la práctica y el TAIN, sino también a los trabajados transversalmente como la alfabetización académica (Carlino Cantis, 2005). En su relato Daniela hace alusión a esto y a la responsabilidad compartida por todas las profesoras de la formación docente. Cada una de las asignaturas, vinculadas curricularmente con lo disciplinar, con su especificidad.

Entonces es interminable y a veces agotador, porque con Silvania a veces decimos sería más fácil decir aprobado o desaprobado y listo, pero en este caso cuando uno devuelve, y también devuelve cuestiones de escritura, que también se tienen que trabajar en esa cuestión de alfabetización académica, que no tiene que solamente aparecer en el taller inicial, sino que nos tenemos que hacer todos responsables de esos docentes que se está formando en nuestras aulas, por lo tanto uno también hace devoluciones en ese sentido. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Esta propuesta parte de resignificar el diseño desde la experiencia transformadora de la docente y el trabajo colectivo con sus compañeras. Desde la escucha y la reflexión sobre su

propia práctica busca repensar el diseño de su propuesta de enseñanza, entramado con el DCE (2007).

Eso tiene que ver con cómo uno, como docente y a partir de experiencias y lo que uno se va formando y ajironando va entrelazando que es lo mejor y va poniendo sobre la balanza. Yo soy de escuchar y decir a bueno cómo hicieron esto, pero a veces decís, pero no le estás presentando la diversidad de instituciones, te quedás en una. En ese ir y venir uno intenta ofrecer lo mejor, y en esas relecturas del diseño, una lo sigue leyendo. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Esta resignificación del diseño se desarrolla teniendo en cuenta el propio contexto y analizando, reflexionado por la propia docente que segundo año es una bisagra durante la formación docente. Ya que, al ingresar a la escuela, con otra mirada y con otro rol a los años anteriores como estudiantes del sistema educativo obligatorio, reafirman o no su decisión de ser docentes.

Porque como les digo 2° es el momento para sacarse, 2° es bisagra, para mí siempre fue bisagra en el sentido de que pisan la escuela y algunas dicen esto no es para mí, o apuesto y sigo. Pero, además, es el momento que ellas tienen para recorrer, ver, tomarse el tiempo, capitalizar, distanciarse de eso que se trae. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El paquetito formativo narrado por Daniela, y construido por el equipo docente de campo de la práctica II, busca desnaturalizar la institución escolar desde las biografías escolares de las estudiantes. Y también desde la construcción de nuevos saberes que le permitan reconocer y analizarla desde otra mirada. Desde la pedagogía de la pregunta (Freire y Faundez, 2013), tener un tiempo para reflexionar sobre lo que se ha hecho cuerpo en todos esos años.

A veces les digo miren esto porque lo pueden recuperar y hacerlo en la escuela, pero tiene que haber mucha pregunta, mucho repensar, mucho remirar todo eso que sucede. Porque si no la formación las pasó por encima, no se pudieron hacer preguntas y si ustedes no pudieron volver sobre un montón de cosas que tenían naturalizadas. Este es el momento, la instancia, y que se tomen los tiempos, por eso tenemos todo un año para poder hacer toda esta descongestión que la llevamos tan puesta. ¡En eso estamos! (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Campo II y la propuesta para desnaturalizar la institución escolar

La profesora de campo de la práctica II del otro instituto participante centra su relato en la circulación, como ella lo enuncia, por los espacios institucionales y la búsqueda por la desnaturalización de la escuela a partir en este recorrido.

Trabajamos al principio con el concepto de desnaturalización, es bastante trabajoso al principio conseguir que puedan lograr esa distancia respecto de espacios que en general, (no estoy hablando solo de la pandemia), espacios que conocen, que conocieron como alumnas, que conocen como mamás muchas de ellas. Entonces hacer ese corrimiento, esa especie de distanciamiento para mirarlo desde otro lado, ya como futuras docentes o como estudiantes, cuesta un poco. (ED N°8, julio 2022)

Para encontrar nuevos sentidos a las instituciones es que esta profesora busca que las estudiantes se desfamiliaricen de la escolar (Larrosa, 1995). Buscando que se distancien de la misma, no como externas que ingresa a este espacio desconocido, pero sí con una actitud de extrañamiento que les permita pregunta el por qué y para qué de las instituciones educativas

(Poggi, 2002). Para ello propone organizar la asignatura en dos momentos, un primer momento en donde:

En el primer cuatrimestre hacemos una observación con una actividad más prolongada en la escuela que forma parte de la unidad académica del instituto 97, que es la escuela 129, la que queda al lado. Entonces ahí hacemos cuatro o cinco visitas en donde vamos observando los espacios, tienen entrevistas con distintos actores institucionales, y van armando sus registros, y mientras tanto articulando con algunos textos. No les damos demasiadas lecturas, pero sí alguno de estos textos que te decía que hablan de la cultura institucional, de las miradas sobre las instituciones, y cómo percibir distintas dimensiones de análisis. (ED N°8, julio 2022)

Al ser una ex escuela normal, sigue existiendo la escuela que pertenece a la misma institución, que se encuentra en el mismo espacio físico y en la cual las futuras docentes realizan sus prácticas. En este caso particular realizan observaciones y entrevistas acompañadas de ciertas lecturas que se sugieren en el programa para el trabajo con algunas categorías en torno a la comprensión de las instituciones educativas (Frigerio, Poggi, Tiramonti, et al., 1993). En la segunda parte de la propuesta se propone, como indica el DCES (2007), el acercamiento a diferentes realidades, por ello:

Y en el segundo cuatrimestre abrimos un poco el recorrido hacia distintas escuelas, con una o dos visitas. Tratando de conseguir cierta diversidad, dentro de lo accesible, ya que no nos podemos ir a mucha distancia, pero por lo menos ver alguna escuela del centro y otra más suburbana. Hacemos por lo general una visita a la Anexa, donde hay un estilo de trabajo distinto, un proyecto diferente que coincide bastante con el de Provincia actualmente, pero con otras características sobre todo desde el lugar de trabajo conjunto

de los docentes, así que eso nos sirve para mostrar un proyecto distinto. En algún momento hicimos también alguna visita a una escuela privada, eso más o menos es el planteo de la materia en sí. (ED N°8, julio 2022)

La circulación que esta docente narra se desarrolla en las cercanías, tanto en el mismo edificio del ISFD como en las lejanías en otras escuelas del territorio. Las mismas como ejemplo de la diversidad existente, siendo de gestión pública y en algunos casos privadas; dependientes del gobierno bonaerense y de la universidad; ubicadas en el centro o en la periferia de la ciudad. Siempre haciendo caso a la organización y disponibilidad de las estudiantes, ya que las mismas cursan en el turno vespertino, lo que hace que tengan que concurrir en el contra turno a las instituciones propuestas. Esto se plantea como un desafío para la profesora de campo de la práctica II que reflexiona:

Esa es una dificultad específica del instituto 97 que tiene disponible el turno vespertino, por lo que las visitas no se pueden realizar en el horario de cursadas. Es elegido muchas veces, si bien la matrícula no es muy grande, pero es elegido por esa característica de poder cursar en horario vespertino. Entonces, somos dos profesoras en el mismo espacio, en todos los campos de la práctica en distintos años, y lo que hacemos es ofrecer dentro del horario escolar las dos opciones. Una de nosotras acompaña a las alumnas en el turno mañana, y la otra en el turno tarde, entonces cada alumna ve cómo se organiza y asiste a uno u otro espacio. Incluso a veces pudiendo alternar, si un día no puede ir al de la mañana va al de la tarde y viceversa. (ED N°8, julio 2022)

La docente aclara que escuelas no siempre son las mismas escuelas. Si bien las escuelas destino deben acceder al ingreso de estudiantes practicantes a sus establecimientos, estas generan previamente un contacto personal para contarles la propuesta de enseñanza y sus propósitos,

buscando generar lazos entre las instituciones de educación superior y el nivel para el cual forman. La profesora afirma que:

No son las mismas todos los años, pero en función de a veces conocer la institución, tener buena onda con los directivos. Si bien el procedimiento burocrático no implica un contacto previo con las escuelas, sino que directamente hacemos el pedido en Jefatura Distrital y las escuelas tienen que aceptarlo porque es una orden de inspección que tienen que recibirnos. Pero bueno en general preferimos hacer algún contacto previo para saber si estarían bien dispuestas a recibirnos, se trabaja de esa manera. (ED N°8, julio 2022)

La propuesta de campo de la práctica II desde el DCEs (2007) es aproximarse a la institución escolar y su contexto, para lo cual se propone el relevamiento de información y análisis institucional. Ahora bien, relatada como una tradición, la profesora plantea una intervención pedagógica en la institución junto con las estudiantes en la escuela que pertenece a la misma unidad académica que el ISDFyT.

También está la tradición de que el último día de visita a la escuela, en la escuela de la Unidad Académica, donde hacemos la visita más prolongada, preparar alguna pequeña intervención, ya sea juegos para el recreo o algo que pueda quedar para la institución trabajando con la colaboración de los chicos. (ED N°8, julio 2022)

Entonces en el espacio de práctica en terreno se propone en el primer cuatrimestre la circulación por la escuela de la Unidad Académica y una intervención pedagógica al finalizar; y en un segundo cuatrimestre la circulación por diversas instituciones de la ciudad. En paralelo en el espacio de Herramientas de la práctica propone:

En campo II el diseño curricular lo que nos pide es fundamentalmente conocer las instituciones, adentrarnos desde una mirada un poco etnográfica, un poco cualitativa, en qué es lo que pasa en concreto en las instituciones escolares. (ED N°8, julio 2022)

En consonancia con el DCES (2007) se propone el abordaje desde el método cualitativo, pero en este no se prescribe el enfoque etnográfico (Guber, 2011), siendo una decisión de la misma. Y si bien, como dijo anteriormente, realizan entrevistas a actores institucionales, la observación se menciona como lo central “Y la idea es que logren, a través de ese recorrido, identificar algunos aspectos, algunas categorías de la observación institucional. En este caso las prácticas son fundamentalmente de observación” (ED N°8, julio 2022).

La observación que como indica Anijovich (2009) siempre fue una estrategia que formó parte de la formación docente, pero que desde hace unas décadas se encuentra alcanzado por el enfoque etnográfico, lo que le imprime características particulares. Específicamente en este está en función del análisis de lo institucional en el espacio escolar, siendo su propósito:

Un poco esa es la intención, los saberes como vos me preguntabas, conocer un poco más con cierta profundidad y mirada crítica. Pero crítica en el sentido de dispuesta a revisarse, eso es una constante que yo veo en la educación superior que la posición de docente crítico, que, por supuesto todos reivindicamos, a veces es mal entendida, en el sentido vulgar de la palabra crítica, que tengo que ir a criticar, a decir que es lo que está mal y que tengo que ver todo negativo. Eso pasa mucho y hay una superficialidad en ese tipo de análisis que tratamos permanentemente de ir deconstruyendo. (ED N°8, julio 2022)

Es decir que los instrumentos contruidos para los distintos los momentos de la observación, que Anijovich (2021)define como de preparación, de observación in situ y de análisis, buscan focalizar en el análisis e interpretación de la institución educativa. Para que

desde una mirada crítica puedan desarmar la escuela (Duschatzky y Aguirre, 2013) y construir saberes sobre ella. Pero teniendo muy claro que se deben despojar de concepciones de la observación vinculadas a la vigilancia o la recriminación.

Está siempre muy presente una mirada muy de juicio, muy cargada de juicio y de prejuicio también. Es muy común que en las charlas posteriores a las observaciones lo que aparezca sea un listado de críticas: “¡ay no hacían esto!”, ¡las maestras lo que hacían!”. Es percibirse más como inspectoras que como estudiantes eso es algo muy común que se repite todos los años y que tenemos que trabajar bastante. Despojar esas miradas de deber ser, y que traten de centrarse más en lo que es, y no en lo que debiera o no debiera ser, sobre todo desde, bajar un poco la soberbia de suponer que uno desde afuera la tiene clarísima y puede ponerse en ese lugar. Así que te diría que ese es el punto que más trabajamos en los primeros meses. (ED N°8, julio 2022)

Y para ello busca guiar la observación hacia el contexto de la institución por la que circulan en la práctica en terreno, sus funciones, las tareas que se realizan, los actores que participan, las reglas y normativas, los tiempos y espacios. Específicamente:

Qué es lo que pasa concretamente en cada institución con esas normativas y esas prescripciones, es decir, cuáles son los tipos de comunicación que pueden existir, las prácticas concretas. Por eso está bueno entrar a diferentes escuelas porque hay variedad en mucho de esos aspectos, o sea ver cómo son las relaciones entre equipo directivo, docentes, auxiliares, los alumnos mismos. Observar un poco los tiempos, la vida, los recreos, la circulación por los distintos espacios. (ED N°8, julio 2022)

Y en su análisis comprender que, así como la institución “es estructura, estructurada y estructurante” (Poggi, 2002, p. 28), es decir que reproduce cierto orden, también queda espacio

para su transformación y la producción de otras formas. Una institución entramada por lo que Ball (1989) denominó la micropolítica de la escuela, que reflejan conflictos de intereses entre los actores que las conforman. Desde esta concepción la profesora reflexiona que:

Y a la vez comprender también que como toda institución está formada por personas, tiene dinámicas específicas, tiene conflictos, el conflicto es propio. Trabajamos también un poco esto de lo instituido y lo instituyente, las dinámicas que se van consolidando, las que van quedando sedimentadas. Tratamos que vean un poco desde afuera estas cuestiones del sentido común para poder también reconocerlo en ellas, cómo hay ciertos lemas que circulan en los ámbitos de trabajo en las escuelas primarias y cómo quedan establecidos, y que por lo general no se discuten. (ED N°8, julio 2022)

En la búsqueda por re-leer la escuela la evaluación en este proyecto de enseñanza es entendida como un proceso (Anijovich y Cappelletti, 2023; Anijovich y Gonzalez, 2011; Feldman, 2010), donde se entrelaza la biografía de las estudiantes, sus saberes previos y los saberes contruidos desde la observación y el análisis de las instituciones promovida por la docente.

La evaluación es principalmente en proceso, ir viendo cómo van llevando esto, como van revisando sus ideas previas, cómo van poniendo en cuestión lo que tienen ellas desde su propia biografía y lo que circula entre los diálogos con docentes, y tomando una posición propia. Hasta dónde son capaces de avanzar en ese tipo de análisis. (ED N°8, julio 2022)

En este caso se propone la heteroevaluación de la docente a las estudiantes y como instrumento la profesora selecciona al portafolio (Litwin, 2014). Este como forma de presentación que busca representar el proceso de trabajo entorno a lo desarrollado durante campo de la práctica II y el análisis del mismo.

Es decir que logren transmitir, como es el proceso que están realizando, Uno de los recursos que estamos trabajando es el formato de porfolio (...) También ahí hay trabajo en el sentido metacognitivo, que ellas mismas puedan revisar su propio proceso y puedan explicitarlo. (ED N°8, julio 2022)

En este proceso, esta propuesta de enseñanza decide continuar durante el segundo año de la carrera con contenidos sobre alfabetización académica (Carlino Cantis, 2003), contenido que si bien no está prescripto la profesora decide abordar y relata que:

Bueno también una de las cosas que, no solo en esta materia sino en todas estamos de acuerdo y yo personalmente hago mucho énfasis, es en desarrollar cuestiones muy básicas por ejemplo poder interpretar lo que se lee, poder escribir con propiedad, con claridad. Son cosas muy básicas, pero a veces faltan, también le damos importancia al hecho de usar un vocabulario específico, enriquecer sus argumentaciones con las lecturas que les proponemos, en cuanto a estas visiones de las instituciones. (ED N°8, julio 2022)

Visiones de las instituciones que están bajo el paraguas del título del programa “Releer la escuela para rescribirla”, título que fue utilizado para el módulo II del Acompañamiento Capacitante para el campo de la práctica II y que se trabajó en profundidad en todo ese período. Retomado este título, según la profesora, como punto de partida y toma de posición para su proyecto de enseñanza. En su relato afirma que:

Y a mí personalmente me parece que ese es uno de los trabajos fundamentales en el ámbito docente, si no conseguimos desarmar esas posiciones anquilosadas o estereotipadas que suponen que ya sabemos todo, hay muy pocas posibilidades de hacer algo distinto. Cuando digo distinto no me refiero a una exigencia de innovación

permanente, como hay desde ciertas posiciones de políticas neoliberales. (ED N°8, julio 2022)

La desnaturalización de la institución escolar acompaña el relato de la profesora sobre su propuesta de enseñanza. Haciendo un análisis y crítica a la innovación desde las políticas neoliberales, entiende la necesidad de la mirada crítica sobre este espacio educativo para transformarlo. Para ello procura circular junto a sus estudiantes, por diferentes establecimientos del nivel primario, entrelazando las herramientas de la práctica desde la metodología cualitativa con un enfoque etnográfico.

Las propuestas pedagógicas de campo de la práctica III

Como hemos desarrollado en capítulos anteriores, el DCE (2007) propone en el tercer año que el eje sea la relación educativa, este año las estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo áulico y las decisiones tomadas por las docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso.

En las siguientes páginas la experiencia de Flavia y Gabriela, como compañeras de campo de la práctica III de uno de los ISFD participantes. El acercamiento al curriculum narrado a una de estas instituciones se debe a que en la otra el espacio curricular se encontraba en período de concurso, ya que no contaba con profesora a la hora realizar las entrevistas.

Flavia y la toma de decisiones fundamentadas en campo de la práctica III

Flavia, como profesora del espacio de práctica en terreno y TAIN, decide comenzar su relato advirtiéndole que ha decidido contar experiencias que han mejorado sus prácticas como docente y el proyecto específico de este espacio curricular. Le interesa aclarar qué metodología utilizan, no circunscribiendo la modalidad de taller sólo al TAIN, sino como encuadre para toda la propuesta.

Cómo es que por ahí nuestro encuentro que se dan en espacio de taller, porque campo de la práctica lo pensamos como un taller, pero que en cierto punto nos centramos en cómo revisamos nuestra práctica y como revisamos nuestra planificación anual como hipótesis de trabajo, como es que ahí tuvimos que buscar opciones diferentes para acompañar a los estudiantes. (ED N° 7, Flavia, julio 2022)

En esta búsqueda por acompañar a las estudiantes en su trayecto formativo, en el ante último año de la carrera, especifica que su proyecto es una hipótesis de trabajo que representa sus intenciones como profesora (Araujo, 2008). Estas contextualizadas desde el marco del DCES (2007), donde se prescribe como contenidos la elaboración e implementación de propuestas didácticas en las aulas de educación primaria. Así desarrolla que:

Una de las cuestiones más fuertes que tiene 3° y campo de la práctica 3 es pensar la entrada al aula, hay un momento en el que muy fuerte se piensa en la planificación y su trabajo de articulación con la escuela co-formadora y los profesores de las didácticas específicas. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Para ello se proponen diversas estrategias didácticas vinculadas a los tres ejes, propuestos en el módulo del Acompañamiento capacitante del tercer año, mencionados como reconocimiento, posicionamiento e intervención. Antes de ingresar a las aulas, la profesora

advierte la necesidad de trabajar con las biografías escolares de las estudiantes. Siendo esta una estrategia para reflexionar y reconocer los saberes construidos durante el paso por la educación obligatoria, y que posibilita su reconstrucción (Sepúlveda y Rivas, 2003)

En la primera parte antes de que entren a las escuelas, hay una mirada donde focalizamos sobre su biografía escolar, para después analizar qué y cuáles de estas cuestiones son reproducidas o no en sus prácticas, si hubo una ruptura o continuidad con ella. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Abordar estas, como indica Flavia, puede ser una instancia importante para el desarrollo profesional de las futuras profesoras de educación primaria (Alliaud, 2004). Ya que a través del trabajo sobre estas se problematiza sobre los saberes implícitos aprendidos durante la escolarización, que se reproducen al volver al aula, esta vez desde otro rol. Como otra de las estrategias seleccionadas, para al ingreso a las aulas y la creación de propuestas de enseñanza, es el análisis de casos. Según Litwin (2014), el uso de casos es una herramienta para el tratamiento de un tema o contenido específico de forma interdisciplinaria. La profesora desarrolla el trabajo que realiza y relate que:

Trabajamos también con análisis de casos con planificaciones, cuáles son las decisiones que toman los docentes al momento de planificar, la recursividad en las decisiones didácticas, sobre qué cuestiones deciden los docentes, como es el pasaje del tema al contenido didáctico. Presentamos bibliografía para poder analizar esas cuestiones y tratamos de retomar lo trabajado años anteriores. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

El trabajo sobre las biografías escolares y el análisis de caso, junto con el abordaje de conceptos presentados por autores y autoras permiten construir marcos de referencia para desarrollar la práctica en terreno en el tercer año. Que se verá también asentada en las

experiencias vivenciadas en campo de la práctica I y II y los conocimientos producidos en las asignaturas de la caja curricular. Al ingresar a las instituciones, previo a la construcción del proyecto de enseñanza, se proponen tareas de observación (Anijovich et al., 2021). Estas estarán centradas en el grupo de estudiantes, que como indica el DCES (2007) es preciso abordar como contenido el análisis de la relación intersubjetiva en el espacio áulico. La profesora explicita que:

Un trabajo que hacemos en forma sistemática con nuestros estudiantes, es ellos tienen la semana que van a observar a la escuela en donde después van a intervenir. El observar tiene un interés particular porque tiene que ver con ver las características que tiene el grupo para poder pensar una propuesta situada. Entonces hacer una lectura entre lo instituido y lo instituyente, ver cómo es que nos podemos meter e intervenir desde ahí, poder pensar nuestras prácticas. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

En este sentido se busca darle un sentido a la observación que realizan, centrando las intenciones de esta en los microterritorios áulicos y los sujetos que lo componen. Bajo el propósito de educar los ojos (Santos Guerra, 1993), se entiende que la observación no es una práctica neutral, pero sí existe motivos y formas que la orientan. En este caso la lectura de la tarea de enseñanza que en ella se desenvuelve y los actores que participan en ella. Flavia reflexiona sobre ello y los prejuicios que permean muchas veces este momento.

Si reflexionamos sobre nuestra práctica, que sea algo novedoso o algo transformador, algo que queremos trabajar con los estudiantes es moverlos un poco de esta idea de lo blanco y negro, de mala maestra o buena maestra, porque trabaja con tal enfoque o es tradicional, y dale, dale, dale todo contra la maestra. Sino empezar a ver cuáles son las potencialidades que tiene la clase, pero que además nosotros vamos a estar una semana, una semana y media. Entonces cuál es el granito que nosotros podemos poner, que

innovación podemos incluir en nuestras practicas pero que no se aleje de la lectura que realizamos del grupo. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Como explica la profesora, se realiza una intervención pedagógica, previamente planificada durante una semana o una semana y media. Entrelanzando todas las estrategias previas mencionadas, se propone programar este período, entendiendo como ya se ha definido a la planificación didáctica como una hipótesis de trabajo (Araujo, 2008). Durante este momento, desde el trabajo interdisciplinario con el resto de las materias del tercer año, se trabaja sobre los componentes de la programación y su coherencia, para luego desarrollar la propuesta en las escuelas primarias seleccionadas.

Para nosotras lo importante tiene que ver con la programación de la enseñanza, con la profesionalización docente, y en este sentido estamos atentas a las decisiones que toma el docente, la importancia de la lectura institucional para tomar estas decisiones, la importancia de la lectura del grupo para elaborar planificaciones pertinentes. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

El interés por desarrollar estas estrategias previas, para desarrollar el contenido prescripto por el DCEs (2007): la elaboración e implementación de propuestas didácticas que estén enmarcadas en la curricula vigente y en función de las infancias que concurren a la escuela seleccionada. Entre la reproducción y la transformación de la enseñanza en el sistema educativo, en relación a su función social y pedagógica (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992; Pérez Gómez, 2009). Flavia plantea una disyuntiva que se da:

Para nosotras hay varias cuestiones, una de la cuestión importante es que hay una preocupación en campo tres y que hablamos también con los profes de las didácticas, que tiene que ver con esta distancia que vemos entre la cultura del instituto de formación

docente y la cultura escolar. Muchas veces nos pasa que las propuestas que surgen del instituto de formación docente son propuestas transformadoras y que eso después genera dificultad en su implementación. Y que, a su vez, hace es que sea frustrante tanto para los nenitos que la reciben la propuesta, porque se aburren o no entienden que es lo que se les está pidiendo, como para nuestras estudiantes. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Luego del desarrollo de estas prácticas situadas, se fomenta la reflexión post activa (Jackson, 2002). En esta instancia se pretende analizar las decisiones tomadas durante todo el proceso de enseñanza en el contexto real de las aulas (Davini, 2015).

Después realizamos una reflexión post-activa, qué cosas se pueden mejorar, qué pasó, cómo se fueron resolviendo las cuestiones, cómo es que podemos analizar nuestras planificaciones cómo hipótesis de trabajo, lo que sucedió en las aulas, pero no fue visualizado, analizar las macro-decisiones, reconocer lo imprevisto y la inmediatez, esto nos lleva a pensar en las micro-decisiones. (ED N° 7, Flavia, julio 2022)

Para la construcción de conocimiento desde las etapas pre-activa, activa y post activa (Jackson, 2002), se hace hincapié en la relación de la teoría con la práctica. Desde la praxis pedagógica (Freire, 1970, 2003; Freire y Faundez, 2013), se pretende desarrollar los propósitos de enseñanza de la profesora y las expectativas de logro mencionadas en su programa.

Entonces cómo hacemos para acercar la teoría con la práctica y crear estos lazos a través de sus propias voces (...) El propósito es poder leer esta realidad áulica, de este año, a través de la bibliografía porque después esa lectura nos va a permitir pensar sus propuestas en forma situada. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

En este proceso, también se define como contenido la alfabetización académica (Carlino Cantis, 2005), es este caso se centra en la escritura académica. Fundamentando esta decisión en

la idea de que estas habilidades se aprende a lo largo de toda la vida, y que los procesos de lectura y escritura en las instituciones de educación superior tienen características particulares (Carlino Cantis, 2003, 2005). Para ello desarrolla estrategias para abordarlo.

En cierto punto nos convertimos en un taller de escritura académica. Hay un supuesto en donde se aprender a escribir y leer de una vez y para siempre. Y que por ahí los saberes que ellos tienen de la escuela secundaria le alcanzaría y sería un deslizamiento para poder hacer diferentes tipos de textos, y poder leer diferentes tipos de materiales. Nosotras consideramos que no, que hay un esfuerzo particular, de poder analizar los registros didácticos, y que hay que enseñarlos, entonces le dedicamos tiempo a poder hacer este tipo de trabajo. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Como bien indica Flavia son procesos que insumen un tiempo en toda la propuesta, pero que es necesario para futuro profesional. Ya que es parte de la formación docente incorporar y construir un conocimiento específico sobre la forma discursiva particular en la comunidad docente.

Es cierto que llevó tiempo, en educación siempre estas cuestiones llevan tiempo, pero que nosotras creemos que es valioso, porque tiene que ver con su práctica profesional, con poder analizar qué es lo que pasa en el aula, a la luz del marco teórico. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Si bien Flavia no es responsable del espacio de Herramientas de la práctica, ya que en tercer año este espacio está a cargo de otra docente, indica el trabajo colectivo que realizan para desarrollar la propuesta de enseñanza de campo de la práctica III en la institución participante.

Nosotros tenemos una propuesta articulada con Gaby, con Herramientas, en donde lo que nos motiva es pensar a los estudiantes entrando a las instituciones educativas para

intervenir, esa es nuestra luz en el camino, que tiene que ver con su formación profesional. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

En relación al espacio curricular del TAIN, relata la forma de organizarlo. Explicita que en este participan en algunos casos sólo las profesoras y en otras se unen las estudiantes. Afirmando que en los primeros encuentros tienen una función organizativa y de articulación con los otros campos de la formación.

A inicio de año, elaboramos el cronograma de Campo, las semanas de entrada a las escuelas, semanas que le dedicaremos a la planificación, posibles temas para trabajar en el TAIN pero esto es presentado al resto del equipo docente para que lo conozcan, den sus opiniones y luego se eleva a la dirección del Instituto. Para pensar articulaciones entre profesores es más sencillo pensarlo con las didácticas que con otros espacios. Muchas de las construcciones que hacemos en campo de la práctica también es tomado y pensado en los otros campos de formación. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Si bien el taller dentro del DCES (2007) es presentado dentro del campo de la práctica, ella menciona la importancia del compromiso colectivo, para que pueda ser interdisciplinario.

Por ahí en los TAIN uno tira una idea, por lo general a cargo los profesores de campo, se piensan lineamientos por dónde avanzar, algunas orientaciones generales y luego se avanza por el compromiso activo de los profes. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Flavia decide narrar cómo decidieron trabajar en el TAIN el cambio de diseño curricular de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires (2018), en el año que ella comenzó a ser profesora del espacio. A pesar de ser una política que fue propuesta de manera externa, se convirtió en una experiencia transformadora tanto para su formación como docente de campo de la práctica, como para toda la comunidad educativa de tercer año.

Yo empecé en el 2018, y en ese momento es el nuevo diseño curricular de provincia (Educación primaria). En ese encuentro hemos decidido sumar, como en otras oportunidades, a los estudiantes a este encuentro. Y nos parecía importante que más allá de que cada uno de los profesores en sus espacios y trayectos formativos haya podido pensar estas transformaciones en el diseño curricular, nos parecía que estaba bueno poder lograr como un acercamiento de saberes. Un trabajo interdisciplinario entre la lectura que hacían cada una de las disciplinas específicas del nuevo diseño curricular, y sobre todo lo que valoro fue la disposición de los profes. Porque digamos esa fue la propuesta que teníamos en mente en Campo. Los TAIN, lo tenemos organizado cada 15 días dos horas. Teníamos algunos lineamientos generales, en donde decíamos en la primera hora le vamos a dar 15 minutos a cada uno de los profes para que pueda contar y analizar juntos con los estudiantes y el resto de los profes la lectura que hacía del diseño curricular. Y en el segundo momento poder hacer un trabajo más de taller, distribuir a los estudiantes y a los profes por ciclo y poder empezar a pensar los recortes de contenido, en función de estas nuevas lecturas del diseño curricular, y en función de las propuestas que tenían que pensar los estudiantes para articular con la escuela co-formadora. Eso era lo que habíamos hablado con los profes y los estudiantes, y después empezó a aparecer todo un intercambio que fue sumamente valioso de entrecruzamiento de disciplinas, cada uno muy abocado a lo suyo. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

En este intercambio dado por entrecruzamiento de los campos y la fundamentación de las posiciones de cada docente, se generó un espacio para enseñar el oficio (Alliaud, 2017). A partir de los talleres planificados, se vieron reflejadas las formas de trabajar y pensar de cada uno de

los profesores y se complejizó la mirada sobre una temática particular. Siendo no sólo un espacio formativo sino también performativo (Alliaud, 2021a).

Cuestiones que tiene que ver sobre la mirada sobre el curriculum, el trasfondo político-ideológico del curriculum, cómo se está pensando la enseñanza, que continuidad y ruptura tenía con el diseño anterior, que pasaba con las demás disciplinas. Como una mirada interdisciplinaria y no fragmentada de cada una de las disciplinas. Y eso fue muy valorado, para los profes en donde ellos y todos aprendimos un montón del otro, y para los estudiantes también, porque ellos después nos comentaban cómo les servía ver que los profes estamos conectados, que entre nosotros también podemos discutir, sacar conclusiones, que podemos reflexionar. Ese trabajo que le pedimos a ellos que hagan, este análisis interdisciplinario, la mirada crítica del diseño, nosotros también lo hacemos como profes, implica también mostrar una práctica, cómo se construye el conocimiento con otros. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Con las profesoras como protagonistas, las estudiantes pudieron (re)conocer en esta experiencia los posicionamiento particulares y disciplinares de cada una, y a la vez las formas de construir colectivamente saberes docentes (Garrido Pimenta, 2012). Como afirma Alliaud (2017) el desafío de enseñar a enseñar en la actualidad tiene como una de sus finalidades construir situaciones educativas para que las futuras profesoras aprendan a trabajar con otros. Y esto según Flavia:

Estuvo bueno, estuvo bien, fue como un aprendizaje colaborativo. Porque lo que valoro de esa experiencia que todos aprendimos, tanto los profes entre sí, los profes en relación a los planteos que hacían los estudiantes, y yo creo que los estudiantes también al analizar los diseños curriculares a través de la mirada de los docentes, que cada uno a su vez

tienen una impronta y esa impronta tiene que ver con posicionamientos ideológicos. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

El DCEES (2007), los módulos del Acompañamiento capacitante, y el programa de este campo propone la articulación con las escuelas co-formadoras y las Profesoras de Educación primaria que allí desarrollan su trabajo. Sin embargo, en su narración, Flavia reflexiona sobre el reto que ello conlleva:

Una de las cuestiones que hace tiempo venimos pensando cómo gestionar es cómo pensar estas escuelas co-formadoras y su relación con los institutos. En donde haya un trabajo colaborativo, dónde el instituto sirva para una formación permanente para las escuelas, y que por otro lado las escuelas y las maestras sean las que aporten el conocimiento sobre las aulas que es tan importante tener en los institutos. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Cabe señalar que la elección de escuelas está centrada en el (re)conocimiento de parte de las docentes de campo de la práctica del equipo de conducción y las profesoras que trabajan en los establecimientos. Si bien, como se mencionó, es un desafío poder elaborar lazos estrechos y continuos con las escuelas primarias, se busca que éstas centren su proyecto institucional en la enseñanza.

Para nosotras la mirada está puesta en los equipos de conducción de las escuelas, que nosotras conozcamos a la directora o a la vice o alguna maestra que nos diga está bueno como venimos trabajando acá, estamos pensando en la enseñanza, estamos atentas a estas cuestiones. Tiene que ver, va por ese lado. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

En cuanto a la evaluación de campo de la práctica III la define como procesual y continua, dejando de lado miradas más tradicionales que solo hacen foco en el producto y en un momento particular (Anijovich y Cappelletti, 2023; Araujo, 2008; Davini, 2015). En este sentido

resalta tanto cuestiones relacionadas a la función pedagógica de la evaluación, como a cuestiones más relacionadas a la acreditación.

Nosotras tratamos de pensarlo en términos de procesos, y en relación a eso cómo es que fueron avanzando en la planificación, si han podido tomar las sugerencias que les han dado los profesores. Después cuestiones que son más formales: la entrega en tiempo y forma de los trabajos, que eso no quiere decir que estemos pensando en plazos tan estrictos. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Para ello afirma que construyen criterios de evaluación que son compartidos con las estudiantes (Anijovich y Mora, 2009). Estos son presentados en su programa indicando que se comparte con la profesora del espacio de Herramientas de la práctica. Flavia en su relato los describe:

Tenemos criterios de evaluación que tiene que ver con esto, con su trabajo y cómo es que se desenvuelven con su pareja pedagógica, cómo es que trabajan en clase, el respeto a la palabra del otro, y después estas cuestiones de articulación teoría y práctica. Y después lo que tiene que ver con la entrega de los trabajos. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Todas las etapas de la práctica de la enseñanza propuestas para el proyecto de enseñanza de campo de la práctica III, se basan en el reconocimiento, posicionamiento e intervención educativa. Flavia afirma que centra sus intenciones educativas en la toma de decisiones, tanto en las que ella toma como docente de Educación primaria y superior, como las que las estudiantes comienzan a definir como futuras Profesoras de Educación primaria.

Es cierto que hay un momento importante de campo que tienen que ver con pensar las planificaciones, pero nuestro eje fundamental tiene que ver con las decisiones que tomamos los docentes cuándo estamos pensando en la enseñanza. En todo momento

estamos pensando en las decisiones en lo previo, mientras estamos pensando en la planificación, cuando entramos a las aulas y luego cuando volvemos al instituto a pensar qué fue lo que pasó. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Gabriela y su gesto hacia la formación en campo de la práctica III

Gabriela, como profesora del espacio de Herramientas de la práctica, comienza su relato haciendo hincapié en su llegada al espacio. Para ello retoma la experiencia de la política curricular que presentó el nuevo diseño, y el hecho de concursar para el espacio donde se desempeña en campo de la práctica III. Afirmando que, desde ese momento, encontró un lugar para compartir sus saberes como docente y construir nuevos colectivamente.

Pero yo ahí no me empecé a sentir muy cómoda en ese espacio, porque lo cierto es que yo tengo una mirada pedagógica más que didáctica. Digo mi saber didáctico es de una preocupación cotidiana por pensar la enseñanza y mis clases digamos, pero no es un campo en el que yo me especialicé. Mi mirada está en otro lugar, entonces al irse Norma, que se había quedado con Práctica en terreno y Herramientas, yo decido concursar Herramientas. O sea que mi mirada y contención fue a disparar ahí y efectivamente encontré como mi lugar, trabajando desde una mirada pedagógica y trabajando desde la formación de profesores reflexivos, brindando herramientas para generar esta disposición en los estudiantes. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Un trabajo que como ella afirma, no es en solitario, sino que corresponde a la conformación de un equipo. Que ha construido una propuesta de enseñanza para campo de la práctica III, siendo parte del trabajo colaborativo con aquellas profesoras que pasaron por ese espacio, como la mencionada Norma, como la profesora Flavia que actualmente se encuentra en

el cargo. “Y siempre trabajamos en equipo con la gente que conformó práctica en terreno, entonces ahí fue muy significativo el cambio de dispositivo” (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Este dispositivo para la formación docente (Anijovich et al., 2021), centra su esta propuesta en la recursividad de todas las etapas de la enseñanza (Jackson, 1992). Con un propósito claro que es pronunciado por Gabriela:

Mi apuesta es a la formación de docentes reflexivos, y en realidad a generar esa disposición a la reflexión. Como ese chip que empieza a generarse al pensar la enseñanza como la piensa Jackson, en estos tres momentos recursivos: pre-activo, activo y post-activo. Un dispositivo que en realidad yo lo tengo incorporado porque lo he trabajado, y lo trabajo en mí, y un poco quiero lograr eso en mis estudiantes. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Es oportuno mencionar que el DCES (2007) propone como eje central para Herramientas de la práctica la investigación en y para la acción docente, y Gabriela centra su interés en promover la postura reflexiva. Postura que no es natural y que requiere de un camino de construcción de la identidad docente en el andar de su oficio (Perrenoud, 2004). La profesora advierte que este es parte de ella y propone que, desde sus intervenciones y el trabajo colectivo, pueda ser también parte de las futuras Profesoras de Educación primaria. Entendiendo a la formación como un desarrollo personal (Ferry, 1997), reflexiona sobre sus intenciones:

Yo quiero que esa disposición reflexiva se la apropien, pero en definitiva es una elección de otro y con eso me relajo un poco, hay que darle al otro la parte que le corresponde porque es una relación de a dos. El trabajo educativo, con este tercero que es el saber que uno ofrece para que el otro haga con este lo que quiera. Es así... (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Partiendo del no-poder docente (Meirieu, 2013) se proponen condiciones para mediar la formación de las docentes. Esto enmarcado en el DCES (2007) que propone como contenido la producción e implementación de propuestas didácticas en el nivel educativo correspondiente. Barcia, de Moraes y López (2017) entienden a la planificación como un contenido en la formación docente, siendo esta una práctica cotidiana de la tarea de las profesoras. En este sentido Gabriela relata que el foco durante el tercer año del Profesorado está en ello.

Saber dónde tiene que estar el foco de 3º, que el gran saber es aprender a planificar planificando, para una situación real. Más allá de que ellas trabajan en la planificación desde 1º, me parece que Campo III inaugura otro tipo de saber, y por supuesto su puesta en acción. Pero bueno, me parece que la ruptura fue reacomodarnos a un diseño curricular donde la extensión de la formación era otra y el aporte de 3º también era otro. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En la construcción del saber sobre y desde la experiencia, el programa de campo de la práctica III propone dispositivos para desarrollar el concepto de la enseñanza como práctica situada (Davini, 2008). Y por ello decide resignificar el DCES (2007), y renuncia a lo que este propone como el abordaje de diversos contextos y modalidades del nivel primario, para darse el tiempo en una sola institución.

Ahí lo que nos parecía importante era nuestra concepción de enseñanza situada, para poder intervenir tenés que conocer, y para conocer tenés que tener tiempo (...) Entonces lo que resignificamos del diseño curricular fue no cambiar de escuela y las dos semanas intensivas de observación y dos de prácticas, en vez de trabajarlas por separado las juntamos y las articulamos. Entonces eso no dio cuatro semanas de trabajo con la

escuela y eso cambió sustancialmente el período de tiempo en la escuela. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En este sentido es que la organización se centra tanto en dispositivos para la acción como para la reflexión (Anijovich et al., 2021). Dividida en períodos que sólo involucra a campo de la práctica III y en otros de mayor intensidad donde están involucrados todos los campos.

Se pensó en un dispositivo que tuviera un poco más de semanas de observación, que fueran semanas de observación por momentos, en la que solo teníamos implicados nuestros espacios, y semanas intensivas. Y el período de prácticas lo mismo, por momentos e intensivas. Entonces pensamos que durante el primer cuatrimestre tuviéramos un período de trabajo en el instituto y un período de observación en las escuelas co-formadoras por momento (dos veces por semana) e intensivas (durante toda la semana). Y que la segunda parte del año tuviéramos trabajo en el instituto fundamentalmente vinculado a la planificación, donde es un saber central de tercero, planificar situadamente y además para poner en acción esa planificación. Y luego el período de práctica de los estudiantes en la escuela co-formadora, también por momentos e intensiva. Otra decisión fue que los/as estudiantes observarán y practicarán en una sola escuela, para poder conocer esa escuela para después poder intervenir en ella. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Durante este período, tal como lo enuncia en su programa, Gabriela describe las herramientas que desenvuelve como el trabajo con relatos autobiográficos, las historias de profesoras experimentadas, la observación, los grupos de reflexión y la documentación de las experiencias. Todas ellas en post de reflexionar sobre el oficio docente (Alliaud, 2017; Sennet, 2008; Vezub, 2005). Aunque advierte que:

El período más álgido para nuestros estudiantes es el período de planificación para la que destinamos cuatro semanas. Y la idea es que ellos ya tengan el tema de sus prácticas antes de las vacaciones de invierno que es cuando terminan el período de observación, para que lo puedan estudiar, para después empezar a tomar decisiones didácticas. Y esas cuatro semanas son terribles, porque a ellos les parece que no saben planificar, que no pueden planificar, como si no se dieran permiso para apropiarse de ese saber que es la práctica de la planificación. Y es como muy terrible emocionalmente, por supuesto según los temperamentos de los estudiantes. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Al ingresar al aula de una institución como practicantes su autopercepción comienza a transformarse: de estudiantes a profesoras (Edelstein y Coria, 1995). En este movimiento se entraman y movilizan los saberes disciplinares, curriculares, de la formación profesional y de la experiencia, y dan lugar a preguntas y cuestionamientos sobre su trayectoria en la formación docente (Davini, 2002). Y también se manifiestan sentimientos diversos, entre el deseo e incertidumbres que genera esta instancia de campo de la práctica III, en donde se entrelaza el entusiasmo y el desconcierto (Alliaud, 2011). Gabriela en este sentido relata que: “Porque además los estudiantes están muy atravesados por la práctica, entonces hay una cuestión emocional, un sentipensar, además con bastantes contradicciones, la verdad que atraviesa todo” (ED N°6, Gabriela, junio 2022).

Y en este estar atravesadas por la práctica, no sólo se reduce a la etapa post-activa o activa sino también la docente hace hincapié en la reflexión post activa. Para distinguir este momento Perrenaud (2004) lo denomina como reflexión sobre el sistema de acción, es decir, un espacio-tiempo específico para analizar y problematizar sobre lo sucedido. Con respecto a este espacio-tiempo Gabriela reflexiona que:

La verdad este dispositivo que venimos pensando, es el que venimos sosteniendo, digo más allá que también nos siguen haciendo ruido algunas cosas. Porque siempre queda poco tiempo para la reflexión post-activa, que sería el último tramo de este dispositivo, y bueno nos parece que ese trabajo es fundamental para que la experiencia de la práctica se resignifique. Y como estamos terminando casi en octubre el trabajo en las escuelas, siempre queda poco tiempo, y los alumnos al regresar al instituto necesitan cerrar el resto de las cursadas y no se dan el tiempo necesario para reflexionar sobre la práctica. Entonces todo ese último proceso reflexivo se empieza a complejizar por las condiciones mencionadas. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Un momento condicionado por otros eventos, que genera que no se pueda desarrollar de acuerdo a lo pensado en la hipótesis de trabajo de la profesora. Aunque afirma que hay diversos niveles de reflexión en campo de la práctica III, indica lo que le produce que esta instancia particular para reflexionar y construir saberes desde la práctica no siempre pueda ser producido.

Debo decir que muchas veces con mucha frustración porque es difícil generar este dispositivo, digamos a veces en la urgencia o en la necesidad de la acción, parece que predomina la acción, cuando la reflexión está todo el tiempo. En realidad, la acción está antes, durante y después, pero digo lograr como esa reflexión más detenida, donde uno toma distancia es complejo y para después hacer consciente estas otras reflexiones que se dan pero que a veces ellos todavía no terminan de registrar. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Garrido Pimenta (2012), desde una mirada pedagógica, afirma que las profesoras son agentes de praxis creadora, las cuales buscan desarrollar una relación dialéctica entre la teoría y la práctica en búsqueda de la transformación educativa. Continúa manifestando que si bien

existen limitaciones en la formación inicial, esta debe ser una contribución para posicionarse desde allí en el futuro. Gabriela advierte que el proyecto de enseñanza de campo de la práctica es pensado desde la praxis pedagógica.

Bueno trabajo yo en herramientas, trabajo muy fuertemente con esta idea de praxis, que una acción no puede ir escindida de una reflexión. Y en práctica en terreno también, más allá que en herramientas yo pongo más foco en la reflexión y las chicas pongan más foco en la acción. Concebimos a la práctica como praxis. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Desde Herramientas de la práctica, entendiendo a la práctica docente como praxis pedagógica, Gabriela manifiesta que una de las estrategias para enseñar el oficio es contar y compartir su forma de pensar y hacer docencia desde lo cotidiano (Alliaud, 2021b).

Entonces cuando hablamos de ciertas cuestiones, a los alumnos de herramientas: yo pensé esto y los pensé así desde esta lógica. Trato de ponerme como ejemplo, no a seguir sino para que vean que uno también se encuentra ante ciertos dilemas, o cómo resuelve, o como piensa. A veces les cuento cómo planifico, por ejemplo, qué cosas hago materialmente para hacer el trabajo, tarea que vinculo a la creación y a la cual le dedico mucho tiempo, a veces soy medio obsesiva. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Los procesos de reflexión permean todo el campo de la práctica III, y el TAIN no es una excepción. Un espacio que es definido por la profesora como de aprendizaje, que desde el trabajo colectivo de todos los campos busca la formación de todas sus participantes. Gabriela narra esta experiencia transformativa (Larrosa, 2006) como:

En realidad, me parece como que ayuda a estos procesos reflexivos, a repensar, a debatir, a aprender. Para mí, el TAIN es un espacio de mucho aprendizaje, sobre todo con las didácticas especiales, y también de otras miradas que aportan otras asignaturas de la

formación. Así que fue como muy significativo, que me marcó. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Experiencias en plural, que han tratado de construir para el desarrollo de la formación de las futuras docentes. En donde, como indica el DCES (2007) y reafirma el módulo del Acompañamiento capacitante, se ha tratado de incluir a las profesoras co-formadoras.

Y sí tenemos muchas experiencias que hemos hecho en donde hemos tratado de incluir a los maestros en el espacio de TAIN de distintas maneras. Hemos probado distintas estrategias según la escuela, según los profesores, pero siempre que podemos lo hacemos, porque es sumamente valioso y necesario. Pero bueno es complicado e implica pensar en cada situación distintas estrategias. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En esta multiplicidad de estrategias, en búsqueda de generar diálogos entre la cultura escolar y la de las instituciones de educación superior desde sus protagonistas como propone el DCES (2007). Gabriela relata una de las actividades más recientes que han desarrollado para lograrlo:

Y si, por ejemplo, esta semana tuvimos un TAIN que coincidían que las alumnas estaban en la escuela, entonces decidimos en el TAIN anterior hacerlo en la escuela. Pedimos permiso en la escuela, la escuela tenía un espacio así que fuimos al salón de actos o sum y justo ese día hacíamos la entrevista a la directora. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

El encontrarse con la comunidad educativas de las escuelas participantes en la formación de las estudiantes, se produce una experiencia formativa que deja huella no solo en las practicantes. La profesora afirma que, al no trabajar en el nivel primario como si sucede con su compañera de campo, no sólo los espacios de TAIN son de aprendizaje, sino que: “Recorrer las

escuelas también fue un territorio muy potente para mi formación y para pensar ciertas reflexiones teóricas” (ED N°6, Gabriela, junio 2022).

Al igual que Flavia, Gabriela reflexiona sobre la elección de esas escuelas, donde se entrama lo burocrático y lo pedagógico. Una relación que como afirma Edelstein y Coria (1995) es compleja y se da a través de la implicancia de ambas profesoras -del ISFD y de la escuela- en el proceso formativo.

Y en otros va todo muy bien, pero bueno hay, insisto, un vínculo burocrático con las escuelas que pasa por la autorización y otro vínculo pedagógico (...) Porque a veces las escuelas, dentro de la lógica burocrática que es lo que tenemos que hacer es pedir autorización y que nos autoricen desde la inspección, si bien ellas no se pueden negar la idea es que haya una colaboración y sientan que el instituto también les aporta algo para sus prácticas. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Como explicita la profesora puede ocurrir que la docente co-formadora no quiera participar de la formación de las futuras docentes, y abrir las puertas de su aula. Ahora bien, campo de la práctica III busca poder generar lazos pedagógicos con las docentes y quienes son directivos en los establecimientos. En búsqueda de construir “comunidades de atención mutua” (Edelstein, 2003) priorizan el vínculo pedagógico entre ambas instituciones:

Cuando nos contactamos vemos que algún integrante del equipo de conducción tiene alguna preocupación pedagógica y se puede constituir en un interlocutor para un poco contarle nuestro dispositivo, para pensar en esta articulación entre instituciones. Sobre todo, en un interlocutor que nos permita elegir conjuntamente esos grados, esas maestras, en los que nuestros estudiantes puedan realizar sus prácticas. Así junto con la escuela se

van analizando y eligiendo algunos criterios que permitan generar algunas condiciones para que los practicantes ingresen a esos grados. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En relación a la evaluación de campo de la práctica III, esta no se construye únicamente desde los espacios particulares que la conforman, sino que es colectiva. Se plantea como heteroevaluación de las profesoras hacia las estudiantes (Anijovich y Cappelletti, 2017), viéndose involucradas tanto el ISFD como las escuelas participantes.

Bueno estas decisiones, en realidad lo importante es que son colectivas, no lo toma solo el equipo de prácticas, digo práctica en terreno y herramientas, sino que también la tomamos con los profesores. Sobre todo, con los profesores de las didácticas especiales porque ellos también tienen incidencia en la orientación de las planificaciones, de hecho, las planificaciones para ingresar a la escuela tienen que ser aprobadas por los profesores de Campos, de las didácticas arealeas y por las maestras co-formadoras. Digamos hay muchos actores involucrados, si es en el período de planificación establecemos algunos criterios para su aprobación. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

La evaluación es entendida como un proceso (Anijovich y Cappelletti, 2023; Anijovich y Gonzalez, 2011; Araujo, 2008) .Gabriela indica que es continua, por lo que desde los criterios establecidos, se realizan retroalimentaciones y se toman decisiones en cualquier momento de la cursada. Al ser un hecho colectivo, lo que se determina también lo es, por ello la profesora aclara que:

Y a veces se aprueba la planificación, pero aparecen algunos problemas en la puesta en acción, y ahí también los docentes podemos, son importantes, porque los docentes también son evaluadores, los docentes también van marcando ciertas cuestiones. Ellos también, más allá de lo que nosotros vemos y en general acordamos, también hay un

límite y una decisión. Para esta instancia también acordamos criterios de aprobación... Y cuando se presentan casos difíciles, los observamos la mayor cantidad de profesores, ahí cuando agotamos todas las instancias entonces decidimos colectivamente retirar al estudiante de la práctica. La verdad que no nos han tocado muchos casos en estos años, pero si hemos tenido casos y son situaciones difíciles y personajes difíciles, pero bueno tratamos de trabajarlo en equipo. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Como se despliega en su relato, la mirada de una otra juega un papel preponderante, a la hora de acompañar y observar las prácticas desarrolladas por las estudiantes en su rol de docentes (Edelstein y Coria, 1995). Si bien la evaluación siempre tiene un impacto en las personas (Anijovich y Cappelletti, 2023), la profesora relata la imagen que muchas veces se crea sobre ellas. Sobre todo, en relación decisiones que están relacionadas con la no aprobación del espacio y la propuesta de realizarlo nuevamente al siguiente año.

Y a veces somos las brujas de la formación porque le tenemos que decir al otro: Mirá no, necesitamos que tengas más tiempo y que vuelvas el próximo año. Y bueno nos odian bastante por eso, y en algunos casos, en la mayoría de los casos, cuando vuelven se constituye en una experiencia interesante. Después pueden tomar conciencia de que les faltaba ese tiempo, pero bueno tuvieron que lidiar con el enojo, con un montón de cosas difíciles. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En su relato sobre su experiencia como profesora de campo de la práctica III Gabriela busca que las estudiantes construyan una disposición hacia la reflexión que permee todas las etapas de las prácticas de la enseñanza situadas. Desde un gesto educativo hacia las estudiantes (Skliar, 2023) abre y comparte sus mundos sobre la enseñanza, para que cada una decida crear los propios.

Y por ahí ellos van interviniendo, que sería como lo ideal, que ellos puedan decidir también de la clase, uno ofrece, pero también es importante que ellos decidan que desean incorporar, que desean cambiar. Así que nada, me parece que eso es lo que comparto, lo que trato de compartir en lo cotidiano, lo que me parece que al otro puede ser un gesto que lo ayude a su formación. Porque además está claro que la formación la decide el otro. Bueno yo hace bastante tiempo que ofrezco, doy lo que tengo. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Las propuestas pedagógicas en campo de la práctica IV

En cuarto año, el último de la carrera, el eje de campo de la práctica será el posicionamiento docente y con este la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario. Este espacio se reduce a dos, conformando la caja curricular la práctica en terreno y el TAIN. En el siguiente relato co-construido se desarrollará la experiencia de dos de las profesoras de campo de la práctica IV, cada una de una institución diferente.

Patricia y su búsqueda por la articulación en campo de la práctica IV

Patricia, como una de las profesoras de campo de la práctica IV de uno de las instituciones participantes empieza su entrevista mencionando su trayectoria laboral y su vínculo con el espacio. En este relato alude a que no trabaja de forma solitaria, sino que el espacio se conforma de una profesora más. Resaltando la figura de pareja pedagógica.

Bien, nosotros el espacio lo tenemos. Yo trabajo con una compañera, desde el 2011 estamos las dos juntas, ya llevamos unos buenos años como pareja pedagógica. Yo

estuve cuatro años de licencia, trabajando en la jefatura distrital de Ensenada, y después en una regional. Pero el anteaño pasado retomé en plena pandemia mis horas. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

El DCES (2007), como ya indicamos, se compone de la práctica en terreno y el TAIN, este último tiene como eje central el posicionamiento docente -ampliamente desarrollado en el documento curricular-. En consonancia con ello, el proyecto de enseñanza propuesto por la profesora refiere a un propósito principal.

De que verdaderamente el campo de la práctica sea un espacio en los que ellos puedan terminar de construir ese posicionamiento docente, que viene ya desde primer año. Pero bueno es un espacio de socialización pre-laboral muy importante el campo cuatro. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

El posicionamiento docente, si bien específicamente se prescribe en el cuarto año, como indica Patricia se desarrolla a lo largo de toda la formación. Entendido este en un marco más amplio de la direccionalidad de la educación (Freire, 2003), no solo en relación a su proyecto de residencia, sino desde una mirada en relación al proyecto educativo y de mundo. En este camino, el ingreso a las escuelas en el rol de practicante tiene relevancia, debido a que convive con otras profesoras en su contexto laboral (Davini, 2002) y comienza a construir su propia posición frente a la situación educativa. En estos escenarios singulares se propone la construcción de saberes contextualizados (Edelstein, 2003). En su relato, al desarrollar los saberes construidos en campo de la práctica IV, Patricia afirma que:” Mirá primero saberes contextualizados, esta cuestión de permanecer tanto tiempo en la escuela” (ED N° 4, Patricia, julio 2022).

Estos saberes situados y contextualizados, como son mencionados por la docente, se construyen desde la praxis pedagógica (Freire, 1970, 2003; Pimenta Garrido, 2012), donde teoría

y práctica se entrelazan de forma dialéctica, construyéndose conocimientos desde y en la escuela. En su relato Patricia rescata que esta es una experiencia transformadora (Larrosa, 2006) para las estudiantes, donde articulan lo aprendido en diversos campos.

Y es verdaderamente en el campo donde las chicas pueden hacer esa articulación entre teoría y práctica, entre lo que aprenden en los ateneos, en las didácticas. Así que bueno es eso un espacio de articulación, hay una verdadera praxis y eso es lo que las chicas más rescatan. Generalmente es como que se llevan un shock de realidad, porque no siempre todas trabajan, entonces la primera experiencia que tiene en el campo de la práctica. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Campo de la práctica IV es una materia anual, que como indica el DCES (2007) está compuesta por dos espacios la práctica en terreno y el TAIN. Patricia indica que el primer espacio lo han organizado en dos cuatrimestres espejados, “Nosotros organizamos, si bien la materia es anual, está organizada en dos cuatrimestres, con una estructura igual en cuanto a tiempos y las acciones, en ambos cuatrimestres” (ED N° 4, Patricia, julio 2022).

En una primera etapa del cuatrimestre realizan un abordaje bibliográfico, centrado en la observación de los microterritorios áulicos (Alliaud, 2011), ya que como indica Edelstein (2003) las prácticas docentes se llevan a cabo en espacios singulares. Y será en estos que aprendan para qué, qué y cómo observar, focalizando la mirada en aquello que es relevante según las intenciones propuestas (Anijovich et al., 2021)

Hacemos toda una preparación previa en el instituto, con bibliografía, focalizada más que nada en qué cuestiones tendrías las chicas que observar, para después llevar con mayor éxito su propuesta. Para que sea lo más cercana y situada a la escuela en primer lugar, y algo más micro como es el aula. Después de ese período de preparación tenemos un

esquema, donde vamos a observar dos veces por semana, que son los días que tenemos práctica en terreno. Porque viste que el campo tiene diez módulos, en realidad son nueve módulos más un TAIN. De esos nueve módulos, ocho hacemos práctica en terreno, que son estos dos días completitos. Pero bueno volviendo al esquema, durante dos semanas en este período de observación las cuatro horas completitas de esos dos días. Después hacemos una semana de observación intensiva, esto es, de lunes a viernes con la carga horaria completa, de ocho a doce. (ED N°4, Patricia, julio 2022)

Desde este relato podemos comprender que en la práctica docente, la observación lleva tiempo y permanencia (Edelstein y Coria, 1995). En este caso las estudiantes continúan durante todo el período en la institución donde desarrollarán sus propuestas de enseñanza, aún en el momento que comienzan a crearlas. Ya que desde este posicionamiento no hay una ruptura entre el momento de observación y el de desarrollo (Edelstein y Coria, 1995).

Después establecimos tres semanas de planificación, si bien las chicas por ahí tienen los contenidos antes y empiezan con este proceso antes del período fijo, pero bueno por cronograma tenemos tres semanas de planificación donde las chicas continúan yendo a la escuela asociada los días que íbamos al comienzo, esos dos días que nos corresponden a práctica en terreno. (ED N°4, Patricia, julio 2022)

La planificación es parte del contenido a ser enseñado en campo de la práctica IV (Barcia et al., 2017). Esta es creada en parejas pedagógicas, según Rodríguez Zidán y Grilli Silva (2013) esta es una estrategia que acompaña el aprendizaje del oficio docente durante la formación inicial. Luego es desarrollada de forma individual en la misma aula y con el mismo grupo, sólo que la primera parte a cargo de una de ella, y la segunda de su compañera.

Y después como se trabaja en pareja pedagógica, da la clase la alumna A (así le llamamos nosotras) tres semanas y después la compañera otras tres semanas. O sea, cómo te darás cuenta, es una carga horaria, es muy intenso campo cuatro. Eso en cuanto a la organización de los tiempos y las acciones. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Esta organización está desarrollada desde los ISFD pero en articulación con las escuelas que seleccionan para ello. Como hemos mencionado esto comienza con un trámite administrativo, pero Patricia narra que buscan elegir las escuelas a las que irán. Y centra su elección a que, en esta condición de visitante en otra institución educativa (Menghini y Negrín, 2008), sea un lugar ameno para el desarrollo del proyecto de residencia.

En esa preparación previa los profes de campo hacemos todo lo que es el trabajo de articulación con la escuela asociada. Al mismo tiempo lo que es el pedido de autorizaciones a la jefatura distrital y bueno todo lo formal, es dentro de esa primera etapa de preparación. Las escuelas las elegimos nosotros, yo en realidad soy de Ensenada y mucho no conozco La Plata, pero hay un par de escuelas a las que asisto habitualmente porque siempre nos recibieron muy bien, y nos están esperando y eso no es una cuestión menor. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Otro de las cuestiones a tener en cuenta para esta elección es la diversidad de contextos, tal como lo prescribe el DCE (2007), es por ello cada cuatrimestre la escuela concurren a una diferente. Patricia relata su actividad actual y menciona que:

Yo sí, por ejemplo ahora en La Plata estoy por la escuela que es por meridiano V (ciudad vieja) y en el segundo cuatrimestre voy a la escuela del centro. A parte el mismo diseño te está diciendo que los estudiantes tienen que tener la posibilidad de, no digo de confrontar,

pero sí de tener estas experiencias distintas, en distintos contextos. Así que uno trata de que eso suceda. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

El espacio de TAIN se lleva a cabo cada quince días y como propone el DCES (2007) este tiene como eje central el Posicionamiento docente. Entendiendo que este se construye en las decisiones que se toman a la hora de pensar los elementos de la situación educativa de forma situada y desde una direccionalidad determinada (Freire, 2003). Conforme Huergo y Morawicki (2010) esta se encuentra en tensión entre la posición concedida institucionalmente y la construida de forma autónoma. Durante este espacio se prescribe abordar los horizontes de la situación educativa, es decir, el docente como pedagogo, como trabajador de la cultura y como profesional de la enseñanza. “Y el TAIN y el Posicionamiento que sería el otro módulo, lo hacemos intercalado jueves por medio” (ED N° 4, Patricia, julio 2022).

El TAIN, según la profesora de campo de la práctica IV, cumple funciones organizativas, de acompañamiento de trayectorias de las futuras docentes, de resolución de conflictos y evaluativas. Si bien apunta que esto es flexible, el encuentro con otras profesoras del ISFD y en algunos casos las estudiantes, es un espacio amplio. Cabe aclarar que en ningún momento se menciona a las profesoras de las escuelas en donde realizan los proyectos de residencia.

Los primeros de organización, después de acompañamiento de las trayectorias de las alumnas, y bueno por ahí los últimos ya más de evaluación. Como para presentar un esquema, no es fijo, lo tenemos pensado, después el año vemos para donde nos lleva por si surge algún problema, también los TAIN son un buen espacio para pensar juntos la resolución de algunos conflictos. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Específicamente esto se modifica según el momento del año y las situaciones particulares. Patricia relata que cuando la reunión es con las profesoras de los campos tiene una intención particular:

Los primeros TAIN son entre profes para organizar estas cuestiones de cronograma, de contenido, establecer acuerdos en cuanto a modelo de planificación, como para que por lo menos las alumnas, para que los docentes tengamos una misma postura y posicionamiento sobre algunas de estas cuestiones que después las chicas tienen que ir desarrollando. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

En cambio, cuando los talleres se piensan para que concurren las estudiantes, están centrado en la elaboración de los proyectos de residencia y la reflexión sobre su práctica. Tal como prescribe el DCEC (2007) este espacio se construye con el fin de realizar una lectura y reconstrucción de la práctica docentes, así como la deconstrucción de las propias marcas biográficas. La profesora relata que el TAIN que:

Son con las alumnas, en el caso de cuarto nos resulta muy bueno esto, de que estén todas las profes de los ateneos, porque en estos encuentros avanzamos mucho sobre las planificaciones y bueno también va participando la profesora de pedagogía crítica, que trabaja un poco el tema de la diversidad, la reflexión sobre la práctica. (...) Más finalizado el primer cuatrimestre tiene esta función de reflexión, de generar espacios para que las chicas, las estudiantes, les estudiantes (ahí me hago un lío bárbaro), puedan reflexionar sobre su proceso de práctica. (...) Siempre enfocando en esto de reflexionar sobre todas las intervenciones docentes, desde las distintas áreas. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

La reflexión junto a las docentes de otros campos permite analizarla desde otras aristas y construir conocimientos disciplinares. Según Garrido Pimenta y Lucena Lima (2014), la residencia es una oportunidad para reflexionar, desde el diálogo, para construir formas de caminar en las instituciones educativas pensando la formación de los sujetos.

En relación a la evaluación del campo de la práctica, se basa en una evaluación de la docente a las estudiantes. En su relato hace referencia a los criterios que construye para desarrollarla. Criterios, centrado en el aprendizaje, que toman como referencia los objetivos propuestos en su programa (Anijovich y Cappelletti, 2023).

Los criterios nuestros, nosotros básicamente no sólo miramos el desenvolvimiento en la práctica vinculado al conocimiento y al seguimiento de lo planificado sino también le damos un lugar importante a lo actitudinal y a lo que tiene que ver con el posicionamiento docente, básicamente vamos ahí. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Patricia desde su relato comparte su propuesta en campo de la práctica IV, donde las estudiantes desarrollan el proyecto de residencia y forjan su posicionamiento docente. Desde el espacio de práctica en terreno y el TAIN busca articular entre la diversidad sujetos y las distintas instituciones que forman parte del trayecto formativo de las futuras docentes.

Así que es un trabajo articulado entre la escuela asociada, los profes de los ateneos, y los profes de campo. Lo que pasa ahí es que los profesores de campo somos como el jamoncito del sándwich, estamos articulando con todo el mundo. (ED N° 4, Patricia, julio 2022)

Carolina y su propuesta en búsqueda de construir el posicionamiento docente

La profesora de campo de la práctica IV del otro instituto participante, comienza el relato de su experiencia en este espacio narrando cómo comenzó su trayectoria profesional desde su concurso y los desafío que trajo ello.

Cuando ingresé en el 97 que fue en el año 2011 fue el primer curso que tuve ahí en el instituto, en esa unidad académica, como una experiencia nueva en relación a la dinámica institucional. Cada institución tiene su propia dinámica y el hecho de que sea una unidad académica era la primera vez que estaba trabajando como profe en ciencias en esta. Si bien yo me había recibido en un instituto de formación docente que era una unidad académica también, pero en este caso tenía que estar como profe. Yo ya venía trabajando como profe de campo de la práctica 4 en otro instituto. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Dentro de las particularidades se menciona que la institución forma parte de una Unidad académica, habiendo sido esta una escuela normal. Si bien las escuelas y establecimientos de educación superior, como institución educativa, es una invención social que tiene elementos comunes, también cada una tiene rasgos propios, que conforman una cultura particular a través de políticas y prácticas que desarrollan sus actores (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1993). En este caso el ISFD entre sus singularidades, a parte de ser Unidad académica, por la matrícula de estudiantes que concurren la profesora es la única en la asignatura. Ella narra esta situación como una experiencia sobre lo que le pasó en este sentido:

Te las menciono y después ahí amplio sobre la marcha, una fue el ingreso al 97 en campo de la práctica 4, trabajando sin pareja pedagógica. Esto fue una primera cuestión significativa para mí, hacerme cargo sola, hacerme cargo en el sentido de pensar sola todo lo que era la dinámica de la práctica sin digamos otra colega, como yo ya venía pensando en otros espacios de la práctica junto con otros. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Sin embargo, entendiendo que la tarea de enseñar es colectiva (Feldfeber, 2007) e intentando superar la soledad desde la que puede ser desarrollada su tarea (Edelstein y Coria, 1995), busca por formar un equipo para pensar y llevar a cabo la formación de las futuras profesoras de Educación primaria, la docente relata su encuentro con las profesoras de los ateneos de ciencias sociales, ciencias naturales, matemática y prácticas del lenguaje y de la literatura. Estos son parte de la caja curricular de cuarto año prescriptos en el DCEC (2007).

Pero bueno me fui armando equipo de trabajo junto con los profes del ateneo, a medida que nos fuimos conociendo, se conforma así. (...) Entonces era todo nuevo, la implementación de los Ateneos fue nuevo en ese año en el que yo concursé. Entonces bueno como primera experiencia significativa fue esto, el pensarme y pensar-nos a las estudiantes, a la incorporación de los ateneos pensando el campo de la práctica en un todo con los Ateneos. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Continúa su relato manifestando que no sólo fue con las profesoras de los Ateneos, sino también con las profesoras co-formadoras de la escuela asociada en donde desarrollaban las estudiantes su práctica en terreno. En este sentido la creación de redes es mencionada como forma de abordar la complejidad que entrama a las instituciones de formación docente. Entendiendo que estas son lugares compartidos en donde se asume y piensa la tarea colaborativamente (Alliaud, 2021b).

Entonces bueno fue ese primer impacto en relación a la experiencia significativa de encontrarme en soledad, pero ir tejiendo esas redes con los profes de los Ateneos, con la escuela primaria de la unidad académica, que me permitió ir reconstruyendo esto que me atemorizó al inicio, esto de encontrarme sola como profe de prácticas. No en el sentido que me dé miedo estar en relación con los alumnos, sino en el sentido de pensarse, de

pensar, de reflexionar, de pensar juntos los dispositivos de la práctica, de ir abordando toda la imprevisibilidad que se da en relación a la articulación. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Y desde este colectivo es que presenta el propósito general del campo de la práctica IV desde su proyecto de enseñanza, pensado desde la prescripción del DCES (2007) y posteriores resoluciones.

Pensarnos como un equipo de trabajo, acompañando a estas docentes en formación en su última etapa, casi, en su última etapa de formación y principios de iniciación a la docencia, porque bueno hay muchas residentes que ya están trabajando. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Enseñar a enseñar lleva tiempo (Alliaud, 2021a), en su narración la profesora reflexiona sobre lo que conlleva, en este sentido, el campo de la práctica IV. Teniendo en cuenta el contexto en que las estudiantes desarrollan su trayectoria, valora la disposición para crear y desarrollar el proyecto de residencia en todas sus etapas. Disposición y disponibilidad , para estar para y con los sujetos y en las instituciones (Skliar, 2023).

Primero desde la disposición que ellas ponen en relación a que la práctica de 4° implica otros tiempos distintos de los otros espacios de la práctica de los años anteriores. Tiempo de construcción, tiempo de pensarse, tiempo de horas de cantidad de tiempo en la escuela, por fuera de la escuela también, primero lo que evalúo y el trabajo con ellas es ese tiempo de disposición para pensarse en ese último año de formación. Porque digo esto porque en general llegan a 4° año chicas que están con muchas, trabajando o muy complicadas en relación, dado el contexto, en relación a lo familiar. En general muchas de ellas son madres y tienen cierta complejidad, que tienen que llevar a los chicos a la escuela o

retirarlos, o no tienen quien los cuide, entonces eso implica muchas veces que no puedan cumplimentar con la asistencia al instituto en ese período previo a la práctica, luego con la asistencia a la escuela. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

El proyecto de enseñanza de campo de la práctica IV, está conformada por la práctica en terreno y el TAIN, con la intención de que las estudiantes del profesorado desarrollen su proyecto de enseñanza. Para poder desenvolverlo la docente relata cómo lo organiza, y afirma que comienza recuperando los saberes construidos en campo de la práctica I, II y III, entendiendo que la residencia es producto del trayecto formativo que han recorrido durante toda la carrera. Que se ha dado como un proceso que de forma progresiva en diversos contextos educativos con distintos grados de formalización (Davini, 2002, 2015).

Al ser el último año, el año de finalización de la carrera, el cierre de un ciclo, iniciamos siempre recuperando porque en 1° año estuvimos visitando otros espacios educativos en el que se construyen subjetividades, en esos espacios, en esa ciudad educadora (...) Qué pasó en 2° año cuando entraron a la escuela por primera vez y visitaron estas diferentes instituciones, ellas visitan primero la unidad académica y después van a recorrer otras instituciones como lo plantea el diseño curricular que sean urbanas, suburbanas y rurales. Y cómo observaron, esa observación que hacen institucional, bueno de qué nos sirvió, bueno ese análisis institucional que hicieron en ese primer ingreso. Cómo fue ese 3° año, y ahí recuperamos y nos centramos un poquito más en ese 3° año, cómo fueron construyendo ellas a lo largo de todo este proceso su posicionamiento docente. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Al igual que las profesoras de campo de la práctica III y IV que aquí han presentado sus proyectos, la planificación se propone como contenido a ser enseñado (Barcia et al., 2017). En

consonancia con lo que el DCES (2007) presenta como contenido específico de campo de la práctica a ello es la elaboración e implementación del proyecto de residencia en el nivel primario. A su vez se aborda el que será el eje prescripto del TAIN, el posicionamiento docente.

Las primeras clases las tenemos ahí en el Instituto todas juntas trabajando estas cuestiones en relación al posicionamiento docente. Y recuperando algo que es bastante puntual de campo 4 que es la estructura del diseño de clase, de planificación, de la propuesta de enseñanza que ellas van a pensar, tanto las que están en actividad como las que van a estar haciendo la práctica en la Unidad Académica. Entonces cómo pensamos esa planificación, qué cuestiones, cuál es el sentido de la planificación, por qué vamos a planificar, cómo vamos a articular esa planificación con la planificación de la docente conformadora, qué impronta le vamos a dar, desde qué posicionamiento vamos a enmarcar para pensar esa propuesta. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Para abordar esta propuesta se entiende a la planificación no sólo desde su arista instrumental sino también desde la política (Araujo, 2008). Es decir que no sólo se centrará en el qué y cómo sino en el porqué y para qué de esta, encontrando los sentidos que lo fundamentan. Todo ello en búsqueda de definir desde qué postura ética, política y pedagógicamente se posicionarán, y que pueda ser comunicado desde la escritura de los proyectos.

Bueno trabajamos bastante eso, y la escritura de la planificación, que nosotros les pedimos en 4º año que dista de lo que hoy nos encontramos en las escuelas como una planificación. Y les argumentamos el por qué nosotros necesitamos saber cómo ellas están pensando esa propuesta (...) nosotros en este proceso de formación que ellas están haciendo necesitamos saber cómo ellas están pensando esa propuesta y en relación a eso

necesitamos que haya escritura, escritura académica, escritura didáctica. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Para aclarar lo que conlleva esta escritura, en su relato la profesora desarrolla los componentes de la planificación que solicitan a las estudiantes en esta etapa pre-activa (Feldman, 2010; Steiman, 2007). Y que es lo que se espera que construyan en cada una de ellas.

Por eso nosotros les pedimos una planificación bastante extensa, en el cuál les pedimos que ellas fundamenten su propuesta, que haya una fundamentación desde los marcos didácticos, desde los marcos curriculares, desde su posicionamiento docente. En relación a la contextualización a ese grupo en particular, que puedan pensar los propósitos en relación a ese periodo de tiempo de la práctica, los objetivos. La situación de enseñanza se la pedimos que puedan hacerla de manera narrativa, si como piensan ese inicio, ese desarrollo y ese cierre de la clase, de cada módulo de trabajo, incluyendo los recursos que van a utilizar, las estrategias que van a utilizar, todos los materiales, las posibles preguntas que va a hacerle a los chicos, se las pedimos bien completa. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Y suma que a estos componentes le dan una especial atención a la evaluación. Buscando entender el sentido político de la misma, pudiendo problematizar sobre los usos ideológicos que se le ha dado (Álvarez Méndez, 2001). A su vez propone, como estrategia, recuperar desde sus biografías las experiencias de evaluación, para revisarlas y reflexionar sobre las mismas. Con el fin de desandar este camino, y diferenciar entre evaluación y uno de los instrumentos hegemónicos que se han utilizado para ello como es el examen (Anijovich y Gonzalez, 2011; Araujo, 2008).

Bueno cómo van a evaluar, qué van a evaluar, por qué van a evaluar, qué van a evaluar, les pedimos también algún instrumento evaluativo para que ellas puedan pensar en diversidad de instrumentos evaluativos. Porque vienen ellas desde lo biográfico cuando una les dice evaluación: ¿Bueno pero les tomo examen? No, a ver que significa evaluar, no tiene que ver con eso, evaluar no es sinónimo de examen sino esto de tomar información de diferentes momentos, de diferentes situaciones para una propuesta de mejora de tu propia propuesta. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Vezub (2002) refiere a la planificación es una de las tareas propuestas para la residencia, entre otras como la observación, la colaboración, el dar clases, evaluar, que se entrelazan en las distintas fases de la enseñanza (Jackson, 1992). Al narrar el sentido de la planificación en su propuesta de enseñanza, la profesora de campo de la práctica IV, explicita la necesidad de pensar anticipadamente una secuencia organizada y flexible (Davini, 2008).

Sabiendo que la práctica tiene su imprevisibilidad pero que necesitamos tener y saber cómo ellas están pensando desde ese lugar de anticipación a la práctica. Siempre nosotros les decimos de esta fase pre-activa, interactiva y post-activa del proceso de enseñanza, eso lo conversamos y dialogamos constantemente. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Estos proyectos de residencia situados, serán desarrollados en la Unidad Académica, de la cual es parte el ISFD. Haciendo alusión a ello marca la tradición que esta institución ha construido a lo largo de los años en función de la formación de docentes, habiendo sido una escuela normal en sus orígenes. Reflexionando sobre ello y en relación a otras experiencias que ha transitado, relata que:

Por otro lado, el trabajar dentro de la misma institución, al ser una Unidad Académica, yo en otras instituciones, en los otros institutos de formación docente que yo venía

desempeñándome siempre íbamos hacia el afuera, a trabajar con escuelas asociadas por fuera de lo que es el instituto. Y esta fue como una primera experiencia de trabajar de una manera más endogámica, al interior de esa misma institución (...) Al ser Unidad Académica y este instituto particular tener la tradición de formar docentes, ese dispositivo está un poco aceitado, que por ahí en otras instituciones no me pasaba y tenía que ir y presentar el campo de la práctica, presentar a las docentes. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Y dentro de esta Unidad académica, y como fue mencionado antes, el equipo de formación de las futuras docentes también está conformado por las co-formadoras. A la hora de conformar este grupo, advierte que invitan a aquellas que estén comprometidas con el acompañamiento de las trayectorias de las estudiantes en el último ciclo de la carrera, siendo esta una de sus funciones (Foresi, 2009). En su relato la profesora reconoce que esta es una actividad que no es reconocida ni de forma material ni socialmente, es decir como afirma Foresi (2009) parte de la voluntad del sujeto y de los acuerdos institucionales que se realicen. En el DCES (2007), sólo está mencionado en el espacio de TAIN, sugiriendo la invitación de las mismas al espacio.

Ellas ya sabían que iba a recibir practicantes, si bien nos fuimos, fuimos creciendo juntos en estos años junto con los docentes co-formadores, también ellos se fueron acoplando a una dinámica nueva (...) Muchas veces son co-formadoras y muchas veces dificultan en relación a que bueno nosotras intentamos buscar a aquellas docentes co-formadoras que verdaderamente nos puedan acompañar, que puedan ser realmente un aporte. Pero bueno hay todo un tema con el rol del docente co-formador, que está, que no está reconocido a

nivel del sistema educativo, algo para pensar, y que hace que no siempre la docente co-formadora que nos toca realmente sea co-formadora. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

En un entrecruzamiento entre las expectativas de las profesoras de campo de la práctica IV y de los Ateneos y de las profesoras co-formadoras (Montenegro et al., 2017), se construye un camino de negociación de los sentidos y propósitos desde ambos espacios, más allá de que en este caso pertenezcan a la misma Unidad académica. Ya que por un momento quienes ingresan a en las aulas de nivel primario irrumpen en la cotidianidad de la institución en un espacio co-habitado (Edelstein y Coria, 1995).

Y que por otro lado no tenemos que dejar de pensar que en el período de residencia hay niños en el medio, entonces hay muchas veces que hay ciertas tensiones entre nuestras propuestas desde el posicionamiento que desde los marcos actualizados y de lo que propone el diseño curricular, y por ahí hay docentes que están pensando la situación de enseñanza desde otro paradigma. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Ahora bien, la profesora especifica que no todas las estudiantes llevarán a cabo su proyecto de residencia en la Unidad académica, y esto se debe a que bajo la Resolución 1639/17 de la Dirección general de cultura y educación estableció que quienes ya se encontraran trabajando como docentes en alguna institución educativa podría realizar sus prácticas en dicho espacio. Esta experiencia es marcada como un momento significativo ya que debió revisar su proyecto de enseñanza para campo de la práctica IV. Y a su vez reflexionar y deconstruir sus ideas sobre la trayectoria formativa de las estudiantes.

Entonces para mí eso fue toda una movilización en relación a cómo empezamos a pensar esto, porque yo era como de la idea de decir bueno que terminen, de instarlas a las chicas y de motivarlas a que terminen su trayectoria formativa y que después ingresen al campo

laboral. Dado todos los vicios que se dan en relación a cuando uno ya empieza, y la carrera ese cierre (...) Pero bueno el sistema habilita y habilitó con esta resolución de alguna manera institucionalizó que eso puede ser, es viable y que ellas lo pueden solicitar. Es un derecho de las estudiantes, solicitar hacer la residencia en su lugar de trabajo. Entonces bueno era cómo pensamos ese dispositivo ahora, de que ellas hagan la residencia en su lugar porque la resolución queda re contra abierta. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Desde una perspectiva de derechos (Pineau, 2008), la docente asume su compromiso con la garantía del mismo y habilita la posibilidad que esto así se desarrolle. Pero como ella indica en su relato la resolución mencionada no prescribe como debería realizarse esto, la profesora crea su propio dispositivo para acompañar a las docentes noveles.

Ellas planifican como el resto de sus compañeras, lo que pasa que no trabajan con una docente co-formadora porque ellas son su propia docente. Entonces ahí tenemos que hacer como un trabajito un poco más fino con ellas en relación a su planificación anual, cómo pensaron esa planificación anual y cómo va a ser ese recorte de esas semanas que forman parte de lo que es la residencia. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Frente a esta situación externa que modificó no sólo su práctica sino su posicionamiento frente al proyecto de residencia en el último año de la carrera de Profesorado de Educación primaria, indica que no fue una tarea sencilla y hubo resistencias. Y encontró en este espacio un lugar para desarrollar un acompañamiento a aquellas estudiantes/docentes que se encuentran permeadas por la formación inicial pero también por la socialización profesional. Vaillant (2009) afirma que los primeros años de trabajo docente suelen ser en soledad y permeados por la

incertidumbre, siendo esta una oportunidad para acompañar y reflexionar junto a los docentes noveles sobre su tarea.

Así que yo lo tomo como, si bien en muchas instituciones hay mucha resistencia con respecto a esta resolución, yo me amigué. En realidad al principio estaba como medio resistente, pero me terminé amigando y terminé viendo y sigo viendo aspectos positivos que podemos aportar a esas docentes noveles que ya están insertas en el sistema educativos. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Por lo que la práctica en terreno se desarrolla tanto en la Unidad académica como en otros espacios escolares. Mientras que el TAIN se desarrolla en el ISFD, un espacio que la profesora encuentra fundamental para el trabajo interdisciplinar, que bajo su reconocimiento material, permitió que esto se desarrollara de esta forma. Un lugar de encuentro con el equipo de trabajo conformado y con todas las docentes de cuarto año.

Y que bueno me lo permitió también el espacio del TAIN, del taller integrador interdisciplinario, como un espacio colectivo de pensarse en esta, en el campo de la práctica, que para mí es un espacio súper valioso. Súper valioso desde el diseño curricular, que ojalá no se pierda nunca, porque es un espacio colectivo, pago, que en general nosotros los docentes cargando con estas horas por fuera, y que nos permitió el encontrarnos. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Específicamente en este espacio, tal como lo prescribe el DCES (2007), se trabaja sobre el eje central que es el Posicionamiento docente. El cual como ya mencionamos se construye en negociaciones entre lo institucional y lo personal (Huergo y Morawicki, 2010) y tensiones entre la reproducción y la transformación (Pérez Gómez, 2009). Y que permite pensar desde un

proyecto de mundo un proyecto político-pedagógico para ser desarrollado cotidianamente (Freire, 2003).

Entonces ahí empezamos a reflexionar cómo fueron construyendo este posicionamiento docente en relación a campo de la práctica 1, 2 y 3 y ahora que estamos en 4. Y en relación también a todas esas materias, todos esos campos curriculares que les fueron aportando herramientas didácticas, pedagógicas, específicas, formativas, para pensarse hoy como docentes en formación finalizando un proceso. Entonces reflexionamos mucho en relación a eso, al posicionamiento docente, desde qué lugar ellas hoy en campo 4 se ven en retrospectiva en ese proceso que vienen haciendo desde 1º año, y desde la elección de la carrera. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Con la idea de reconocer cómo se ha ido construyendo ese posicionamiento a lo largo de sus trayectorias, entendiendo que las prácticas educativas y los sentidos que a ellas les damos están entramadas con rastros de otros tiempos (Huergo, 2015), recorre el pasado, el presente y futuro de las estudiantes. Para ello retoma los contenidos prescritos por el DCES (2007), que propone la reconstrucción del rol docente desde la desnaturalización de la biografía escolar, el abordaje de las dimensiones político y socio comunitarias de la tarea docente trabajada en los diferentes años de la carrera y el futuro formativo.

Hasta inclusive nos empezamos a preguntar por qué elegimos esa carrera, vamos a esa pregunta inicial que siempre les hacen cuando empiezan una carrera, bueno por qué eligieron esa carrera y bueno y cómo se siente, qué fueron construyendo a lo largo de todos estos años Y qué nos está faltando, qué nos queda por seguir construyendo en esta formación permanente, porque siempre pensando que este es un ciclo que continúa. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

La evaluación que propone la docente para campo de la práctica IV es definida desde su función formativa (Anijovich y Cappelletti, 2023; Anijovich y Gonzalez, 2011; Perrenoud, 2008), centrada en el aprendizaje de las estudiantes. “La evaluación la pienso en proceso, entiendo que ellas están aprendiendo, las veo desde ese lugar, desde un lugar de aprendizaje constante y permanente” (ED N°9, Carolina, agosto 2022).

Como criterios para llevar a cabo la misma propone el tiempo y disposición para desarrolla el proyecto de residencia, los procesos de escritura y el acceso y uso de las TICS. Todas ellos en consonancia con los dispositivos creados y seleccionados para desarrollar la propuesta de campo de la práctica IV.

Yo primero lo que les planteo como criterio de evaluación lo que implica el campo 4, este tiempo que es súper valioso de estar entramado tanto con la institución formadora como con la escuela (...) Después por otro lado lo que evalúo en ellas es los procesos de escritura, como una de las cuestiones en las que encuentro muchísima dificultad, no solo desde campo de la práctica sino desde los Ateneos también, en los procesos de escritura y las dificultades que hay ahí en poder, en relación a lo gramatical pero en relación también en poder expresar de manera escrita aquello que van a hacer (...) En relación a lo tecnológico también hay otra cuestión que evalúo para ver muchas de ellas elaboran las planificaciones con el celular, lo cual es una complejidad importante. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

A estos criterios suma otros centrado en el momento de desarrollo del proyecto de residencia. Durante la práctica en terreno la observación juega un papel central en el acompañamiento de las practicantes (Edelstein y Coria, 1995). Para guiar esta observación, que es realizada por todas las profesoras del cuarto año, construyen como instrumento una rúbrica

con los criterios de evaluación a tener en cuenta a la hora del registro (Anijovich y Mora, 2009). Con el fin de que la posterior retroalimentación sea fuente para reflexionar sobre la propia práctica.

Evalúo cuando las voy a observar, tenemos un dispositivo de evaluación cuando las vamos a observar que lo utilizamos todos los profes, tanto de los Ateneos como de campo de la práctica y los profes de las otras materias de 4º año (...) Cuando vamos a la escuela hay, elaboramos con los profes como una especie de dispositivo, de grilla en el cual evaluamos desde qué lugar ellas se posicionan en relación a cuestiones que son inherentes al posicionamiento docente. Como ser, no sólo desde el enfoque didáctico que ellas van a enseñar o desde que lugar se posicionan en relación a la enseñanza, sino también cuestiones que tienen que ver con la coordinación del grupo, con el vocabulario, con el lenguaje gestual, con la transposición didáctica que ellas puedan hacer en relación a lo que tienen que enseñar. Con cómo ellas se posicionan en la institución. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

En esta etapa de transición y acompañamiento, en su relato la profesora de campo de la práctica IV analiza la situación en la que se encuentra las futuras profesoras, en el camino de dejar de ser estudiante pero aún no ser docente (Contreras Domingo, 1987). Para ejemplificar este momento de pasaje menciona una situación particular:

En los espacios de cuidado en los recreos, ya dejo de ser una estudiante y me pongo a charlar con mi compañera o me pongo a charlar en el recreo todas juntas, sino que ya tengo que estar en el espacio de cuidado junto con la docente co-formadora. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Uno de los roles de la docente de campo de la práctica tiene que ver con el trabajo de articulación entre las instituciones y sus actores. Según Edelstein y Coria (1995) es un trabajo que requiere de una implicancia por parte de la profesora a cargo ya que está expuesto a una multiplicidad de situaciones. Que requieren de una escucha atenta frente a las necesidades y demandas de los sujetos que participan y de diálogo constante. La docente narra que:

El profe de prácticas trabaja en el instituto, pero también en la escuela primaria también, porque estás empapado de todas las situaciones que se dan en la institución formadora, pero también en la escuela primaria. Vos sos el que escucha a los docentes co-formadores, las problemáticas de los chicos, las problemáticas que se dan de los maestros, los miedos de las practicantes. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Desde su relato la profesora de campo de la práctica IV, hace hincapié en la creación y el desarrollo del proyecto de residencia tanto en la Unidad académica como en las escuelas en donde las estudiantes trabajan. El cual es movilizado desde el proyecto de enseñanza propuesto por ella en consonancia con el equipo de trabajo compuesto por las profesoras de Ateneos y las co-formadoras. Siempre orientado por un propósito general que busca la construcción de un posicionamiento docente como Profesoras de Educación primaria.

Buscamos construir desde qué lugar ellos se posicionan como docentes en los marcos actuales de los que se transita hoy en lo que es el nivel educativo. Qué decisiones ellas, que lugar ellas se posicionan para tomar decisiones didácticas en relación a las propuestas de enseñanza, en relación a la institución educativa, en relación a las decisiones que tienen que tomar desde el lugar donde están formando niños, más que nada desde ese lugar. Desde ahí, desde esos saberes intentamos. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Consideraciones finales del capítulo

Desde curriculum narrado buscamos acercarnos al proceso de traducción y contextualización curricular desde las propuestas pedagógicas creadas por cada profesora de campo de la práctica en el Profesorado de Educación primaria entrevistada. Para ello nos centramos en aquello que las docentes deciden relatar sobre su experiencia en este espacio curricular en los ISFD participantes.

Como hemos desarrollado en este capítulo y anteriores el campo de la práctica I fue una de los cambios más resistidos por su novedad con respecto a diseños curriculares anteriores. Desde el DCES (2007) en este se propone mirar la educación como práctica social y cultural desde su complejidad entendiendo que está va más allá de lo escolar. Para ello centra sus contenidos en categorías principales como la ciudad educadora, la educación popular y la experiencia social en articulación con espacios socio comunitarios. De este espacio curricular entrevistamos a Guillermo y Susana, cada cual de una institución diferente.

En su relato sobre su experiencia como profesor de campo en la práctica I, Guillermo destaca la importancia de entender el contexto que influye en la trayectoria de las estudiantes. Con el objetivo de enriquecer sus consumos culturales y mejorar la tarea docente que realizarán, propone un proyecto de enseñanza, desde una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, centrado en una diversidad de visitas educativas para explorar el territorio. Para ello centra su propuesta en la práctica en terreno, buscando la diversidad de espacios más allá de la escuela para (re) conocer. Y a su vez aborda entrelazado la propuesta de herramientas de la práctica desde la educación popular y el TAIN desde su eje central: la ciudad educadora.

En campo de la práctica I, Susana también narra su proyecto de enseñanza de este espacio curricular. Desde la perspectiva de la ciudad educadora y la educación popular, busca se

desarrollan conocimientos desde la praxis pedagógica mediante el mapeo de organizaciones socio-comunitarias y el uso del enfoque etnográfico. En su relato la profesora comparte su experiencia en la búsqueda del aprendizaje tanto de la lectura de la palabra como de la comprensión del mundo.

Con respecto al segundo año de la carrera, la propuesta curricular es el espacio de campo de la práctica II. Desde el DCES (2007) se prescribe como eje central el espacio escolar y la realidad educativa, donde a través del ingreso a múltiples espacios de la educación formal se busca analizar la institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. En este caso entrevistamos a tres profesoras de las dos instituciones participantes.

Desde su experiencia, Silvania reconoce que campo de la práctica II se constituye como un equipo de trabajo para poder desarrollar su propuesta de enseñanza que consiste en para analizar y desnaturalizar la institución educativa. Entre momentos de permanencia y de itinerancia en las múltiples escuelas que recorren, entre la observación y la posible intervención fuera del aula, entre el TAIN y las Jornadas, se construyen saberes colectivos en y sobre la institución y su contexto.

Su compañera de equipo Daniela, resalta, al igual que su colega, que la propuesta de enseñanza fue construida por el equipo docente de campo de la práctica II. La profesora narra el paquetito formativo que construyen para las estudiantes, que busca desnaturalizar la institución escolar desde las biografías escolares de las futuras docentes. Y también tiene la intención que, desde la construcción de nuevos saberes, puedan reconocerla y analizarla desde otra mirada.

Desde la pedagogía de la pregunta se proponen tener un tiempo para reflexionar sobre lo que se ha hecho cuerpo en todos esos años de escolarización.

A la hora de relatar su propuesta de enseñanza la profesora de campo de la práctica II en el otro ISFD, presenta la desnaturalización de la institución escolar como tema central. Al analizar la innovación educativa desde la perspectiva neoliberal, subraya la importancia de adoptar una mirada reflexiva hacia este espacio educativo para poder transformarlo. Con este objetivo, la profesora se enfoca en circular con sus estudiantes por diversos establecimientos de nivel primario, integrando herramientas de la investigación cualitativa y un enfoque etnográfico en su metodología.

En relación al tercer año en el DCES (2007) el eje propuesto es la relación educativa. Las futuras docentes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo áulico y las decisiones tomadas por las docentes en las etapas de enseñanza, desde los aportes de la metodología de investigación-acción.

Como profesoras de campo de la práctica III recuperamos los relatos de Flavia y Gabriela, compañeras del espacio en uno de los ISFD. La primera docente basa la propuesta de enseñanza en el reconocimiento, posicionamiento e intervención educativa. Y afirma que centra los propósitos de enseñanza de su propuesta educativa en la toma de decisiones, tanto en las que ella toma como docente de Educación primaria y superior, como las que las estudiantes comienzan a definir como futuras Profesoras de Educación primaria.

Gabriela, su compañera de equipo, en su relato sobre su experiencia expresa que tiene la intención de que las futuras profesoras construyan una disposición hacia la reflexión que entrelace todas las etapas de las prácticas de la enseñanza situadas. Desde un gesto educativo

hacia las estudiantes abre y comparte sus mundos sobre la enseñanza, para que cada una decida crear los propios.

Por último, el cuarto año del profesorado propone la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del nivel primario del sistema educativo. En su espacio de TAIN se postula tener como eje principal el posicionamiento docente, como ya mencionamos este campo no cuenta con el espacio de herramientas de la práctica.

Como profesora de campo de la práctica IV Patricia apuesta a acompañar a las estudiantes en su proyecto de residencia, tanto en su creación como desarrollo. Para ello afirma la necesidad de articular continuamente entre las instituciones de Educación primaria y superior, y sus actores. En su relato también narra cómo los distintos espacios curriculares se ven entramados en la búsqueda por reflexionar sobre posicionamiento docente.

Carolina, profesora de campo de la práctica IV del otro ISFD desde su narración hace foco en el proyecto de enseñanza movilizado por ella en consonancia con el equipo de trabajo compuesto por las profesoras de los otros campos de la formación. El cual plantea la creación y el desarrollo del proyecto de residencia tanto en la Unidad académica como en las escuelas en donde las estudiantes se desempeñan como profesoras. Este proyecto pretende la construcción y reflexión sobre el posicionamiento docente como Profesoras de Educación primaria, tal como lo prescribe el DCES (2007).

Desde el curriculum prescripto, vivido y el narrado, pudimos reconocer las propuestas pedagógicas creadas por las profesoras del campo de la práctica, eje central del diseño, y cómo se ha desarrollado el proceso de traducción y contextualización curricular. En donde no sólo se tomó como encuadre el DCES (2007) sino también el material y lo desarrollado durante el

Acompañamiento Capacitante correspondiente a los primeros años de implementación del documento curricular.

Si bien desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica de los ISFD participantes podemos referenciar que no existe un modelo único de formación docente (Torres, 2004). En sus relatos se entranan encuentros como: los horizontes formativos como faro en el desarrollo curricular; las profesoras como sujetos colectivos; los desafíos de la formación docente en la actualidad; los saberes docentes contruidos en el campo de la práctica; los posibles recorridos formativos para una praxis transformadora de la práctica docente; y la burocratización de la formación docente. Los cuales desarrollaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 9: Entre horizontes, experiencias y utopías sobre la formación inicial docente

Los horizontes formativos desde las voces de las profesoras de campo de la práctica

Como hemos trabajado en los capítulos anteriores uno de los grandes cambios, según las docentes, fue la incorporación de horizontes formativos. A partir de ello se dejan atrás concepciones condicionantes sobre el futuro de las estudiantes del Profesorado de Educación primaria. Retomando a Galeano, según lo propuesto en uno de los módulos del Acompañamiento Capacitante, se propone imaginar trayectorias utópicas por las que podrán caminar las docentes en la formación a lo largo de toda su carrera. Si bien no se determinan competencias u objetivos de aprendizaje cerrados, sí se propone formar docentes como profesionales de la enseñanza, como trabajadoras culturales y como pedagogas.

Estos no son desarrollados de igual manera en el DCES (2007), ni durante la implementación del Diseño curricular, tampoco en los programas de los campos de la formación analizados. Como hemos desarrollado previamente el horizonte que busca formar a las futuras profesoras como profesionales de la enseñanza es preponderante. En las entrevistas con las profesoras de campo de la práctica este también se vislumbra, específicamente Guillermo habla del cambio de histórico que se presenta del imaginario de la maestra normal a una visión de las profesoras como profesionales.

La maestra normal era de una manera hoy toca ser de otra. Quieras o no todos los procesos que tiene que ver con la profesionalización empiezan a pasar otras cosas que no solo tienen que ver con la preparación para el trabajo, sino que sucede con la percepción social que se tiene de tu trabajo. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En este sentido Guillermo retoma la idea de cómo dimensiones de la identidad docente fundante se modifican y comienza a surgir un discurso sobre la profesionalización docente como tendencia (Vezub, 2005). Siendo una de las razones de ello la búsqueda de un reconocimiento social y material bajo un status profesional (Zabalza y Zabalza, 2018). Una de las profesoras de campo de la práctica, en la búsqueda por preguntarse acerca de ello con las estudiantes del último año de la carrera narra que:

Desde ese lugar intento que ellas se piensen, son profesionales de la enseñanza. Bueno desde qué lugar queremos que nos visualicen los chicos, la comunidad educativa, las familias, nuestros otros colegas, el equipo directivo, el equipo de orientación escolar, somos toda una comunidad educativa y la idea es bueno justamente la profesionalización del docente y de la enseñanza. Entonces bueno desde ese lugar es que estamos constantemente atravesados por esos horizontes formativos, en el proceso de iniciación a la docencia. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Pero este reconocimiento, según Imbernón (2006) trae consigo también responsabilidades que debe asumir y aceptar la docente como profesional. Los requisitos para la profesionalización docente son diversos y depende del contexto político-económico y del marco sociocultural e ideológico desde donde se produzcan (Vaillant, 2009). Desde esta mirada la profesora de campo de la práctica II reflexiona de forma general sobre lo que ello supone durante la formación inicial y relata que:

La idea general es eso, tener una aproximación, una mirada sobre eso que va a ser su espacio de desempeño profesional, percibir qué está pasando ahí, cuáles son las obligaciones, las prescripciones, que es lo que está definido de antemano y lo que se va definiendo. (ED N°8, julio 2022)

En los relatos de las docentes entrevistadas surge la idea de pensarse como profesionales asumiendo lo que ello conlleva. Si bien hay un gran debate sobre la profesión docente, la mayoría de las autoras y autores coinciden en que las profesoras construyen un conocimiento específico sobre la enseñanza (Imbernón, 2006; Vaillant, 2009; Vezub, 2005; Zabalza y Zabalza, 2018). Ya avanzada la carrera Flavia, al hablar de los primeros pasos de las estudiantes a la hora de planificar y desarrollar intervenciones en las aulas del nivel primario, especifica cómo se va (re)construyendo los saberes pedagógicos en la creación de sus propuestas, y advierte que:

Y que a su vez necesitamos de un conocimiento de la didáctica, entonces ahí necesitamos un conocimiento pedagógico. Para nosotros un maestro profesional tiene que ver con esto, con ir avanzando con estos dos ejes, desde el estudio de la disciplina, pero que a su vez implica también un saber pedagógico. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

La continuidad en los estudios es otra de las características que podrían determinar lo profesional de la enseñanza. Y entre ello la formación permanente se define como uno de los requisitos preponderantes para desarrollarla (Imbernón, 2006; Vaillant, 2009; Vezub, 2005; Zabalza y Zabalza, 2018). Flavia continuando con su reflexión explicita que:

Como un profesional de la enseñanza, que eso a su vez implica formarse, que estudien, y reflexionar sobre las decisiones que ellos toman. En ese sentido, por ejemplo nosotras le dedicamos tiempo a lo que tiene que ver con el estudiar, pensar la práctica también tiene que ver con el estudiar, con el formarse. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Aunque existe un debate entre las autoras y autores sobre si la docencia es o no una profesión, a través de las políticas, en este caso las curriculares se proyecta una profesionalización de la enseñanza. Y se vislumbran en los relatos de las docentes a través de la imagen social que se busca construir, las obligaciones que ello acarrea, y algunas de las

dimensiones específicas de ello como el desarrollo de un saber específico y la formación continua.

Como hemos analizado en capítulos anteriores, el horizonte que en el DCEES (2007) que hace referencia a formar a las futuras profesoras como trabajadoras culturales, fue sólo abordado en un programa de campo de la práctica y sólo citado durante el Acompañamiento capacitante y el módulo II, pero no desarrollado. Sin embargo, en los relatos, las profesoras reflexionan sobre este. Daniela advierte que desde su propuesta de enseñanza buscan reflexionar sobre la romantización del rol docente en vinculación a la idea vocacional o apostólica de las profesoras (Vezub, 2005). Para cuestionarlo y entenderlo desde la imagen de trabajadora y la complejidad que ello reviste.

Nosotras siempre decimos nuestro objeto de estudio va a ser la escuela, nuestra impronta y todo lo que nosotras le hacemos como devoluciones como preguntas, todo tiene que ver con romper ese romanticismo con la que muchas veces vienen y que empiecen a entender que es un trabajo en donde va haber negociaciones, disputas, va a haber poder. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Las instituciones educativas son espacios de negociación cotidiana entre sus actores, las cuales se encuentra reguladas por la organización escolar y las condiciones laborales (Rockwell y Mercado, 2003). En este sentido una de las profesoras especifica que para abordar el horizonte formativo que entiende a la profesora como trabajadora:

Pasa por un lado por conocer la organización institucional, vemos por ejemplo el reglamento de instituciones, conocer los roles, conocer las obligaciones y atribuciones de cada lugar de trabajo, de cada puesto de trabajo. (ED N°8, julio 2022)

Un puesto de trabajo que tiene condiciones objetivas que lo estructuran. Según Duhalde (2012) está conformado por ciertas tareas específicas referidas a el trabajo en el aula y fuera de ella, a la construcción de saberes situados, a la formación continua, de gestión y comunitarias, y las relacionadas a las actividades gremiales. Desde la complejidad que lo entrama, algunas tareas tienen más reconocimiento sobre otras, pero todas la configuran. Guillermo relata que, desde los comienzos en la formación inicial docente, busca desarrollar esto mediado por el propósito de formar trabajadoras de la educación.

Una de las cosas con las que arranco en el curso de ingreso, cuánto vas a ganar, esto fantástico, cuántos horas vas a laburar, que formación necesitas para esto, cómo está el acceso al campo laboral tuyo. En el caso de La Plata entrás enseguida, y es un problema que tenemos que tenemos nosotros en el 97 es que al primer año ya están todos laburando (...) Si está toda la cuestión gremial y toda la cuestión de lucha. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En cuanto a lo gremial, en los relatos uno de los sindicatos docentes, no sólo se menciona como representantes de la lucha por las condiciones del trabajo docente, sino como un agente de producción de conocimiento. Retomando la idea que en las múltiples dimensiones que desarrollan los docentes, entre ellas la formación continua y la producción de saberes. Susana advierte que con el fin de que las estudiantes pudieran construir argumentos, para posicionarse como trabajadoras de la educación frente a una posible reforma educativa, invitó a un gremio docente a su clase. Entendiendo que toda política educativa trae consigo una nueva regulación y organización del trabajo docente (Oliveira, 2007).

Mirá en relación por ejemplo a cómo pensarse como trabajadores culturales, alguna vez también hemos invitado a gente del SUTEBA, cuando, yo no sé si te acordás en un

momento que se hablaba de instalar el “Plan maestro” como cambio de plan de estudio. Y eso fue terrible porque todos los chicos querían saber que era el “Plan maestro” y nosotras no teníamos respuesta para eso. Entonces lo que hicimos fue llamar a gente que estuviera más avanzada que nosotras y vino gente de SUTEBA que tenía bastante lectura con respecto a los avances que había con respecto al tema. Y cómo un trabajador de la educación podía posicionarse frente a esa cuestión. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Pero en la narración también se deja entrever cómo las profesoras están en constante formación, lejos de las perspectivas más tradicionales que indican a la docente como única fuente de saber acabado. Susana menciona su desconocimiento frente a una temática específica y la humildad para invitar a otras para desarrollarlo y aprender de ello colectivamente.

Desde la complejidad y la impronta particular del trabajo docente con las infancias (Batallán, 2004), Silvania agrega una dimensión más al trabajo docente que es la cuestión ética. Haciendo hincapié en la responsabilidad que conlleva esta tarea, que desde las pedagogías críticas, propone asumir el rol de enseñante desde una toma de posición comprometida con el cuestionamiento al orden establecido y el fomento de la esperanza para la transformación social (Freire, 1997; Giroux, 2022).

Cuando les empezamos a advertir todo lo que regula el trabajo docente, todo lo que hace el docente más allá del trabajo del aula. De cuánto implica el trabajo en el aula con los niños, de todo lo que tienen que tener. Me parece que esto de pensarse como trabajadores y trabajadoras de la cultura, como pedagogo, empieza a surgir y hacemos particular hincapié en la idea de que el maestro y la maestra son trabajadores. Y que tiene una responsabilidad que tiene mucho que ver con lo ético, que lo ético no está pago, no entra

en el paquete de lo laboral pero que bueno entendemos que es un eje que nos constituye.
(ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Se reivindica una trabajadora cultural comprometida ética y políticamente con su tarea, no sólo en la defensa de sus derechos laborales, sino también en todos los derechos que las atañen a ellas y a toda la comunidad educativa con la que cohabitan las instituciones educativas. Desde allí se promueve este horizonte formativo particular, a través de (re) conocimiento de las condiciones de su puesto de trabajo, la complejidad del mismo y su organización y el acercamiento a los gremios como colectivos de representación.

Como hemos trabajado en los capítulos anteriores el horizonte formativo que prescribe la formación de las futuras docentes como pedagogas es prescripto en el DCES (2007) pero también es desarrollado tanto en el Acompañamiento Capacitante, sobre todo en el módulo del segundo y tercer año, como en algunos de los programas de los campos analizados. Al relatar sus experiencias en el campo de la práctica, las profesoras de primero, de segundo y de tercer año lo destacan. En este sentido mientras que las perspectivas tecnicistas han definido al docente como un mero ejecutor, se propone en cambio definir a las profesoras como creadoras de conocimiento. En relación a esto, Guillermo afirma que desde primer año se busca construir esta mirada:

Y al mismo tiempo como se construyen saberes situados y desde que lugar. El lado pedagógico tiene que ver con el sentido, qué sentido tiene para vos esta propuesta, y esta visita para vos, ¿a dónde estás? (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Como ya hemos desarrollado Silber (2009) propone que la pedagogía construye un saber teórico-práctico. Es decir que el conocimiento producido de las docentes como pedagogas, se lograría a través de la reflexión continua sobre sus prácticas, permitiéndoles revisar y reconstruir

dichas prácticas tanto de manera individual como colectiva, en un proceso dialectico constante. Desde esta mirada, Gabriela quien se presenta como pedagoga, retoma las ideas propuestas por Giroux (1990) y la apuesta por considerar a las profesoras como intelectuales transformativas. Enmarcado en ello piensa en este horizonte entrelazado con la docente como trabajadora cultural:

Creo que trabajar con profesores reflexivos es trabajar con esta idea de intelectuales, no solamente que reproducen saberes, sino que producen un saber sobre la práctica. Y que son trabajadores de la cultura, de alguna medida también son pedagogos, bueno trabajo yo en herramientas, trabajo muy fuertemente con esta idea de praxis, que una acción no puede ir escindida de una reflexión. Y en práctica en terreno también, más allá que en herramientas yo pongo más foco en la reflexión y las chicas pongan más foco en la acción, concebimos a la práctica como praxis. Y en ese sentido pienso que estamos en consonancia con estos horizontes formativos. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Desde la praxis pedagógica, se busca forma a las futuras profesoras que se reconozcan como productoras de conocimientos. O sea, que es central la construcción y la transmisión de las culturas en post de la formación intencional de los seres humanos (Libâneo, 2010; Silber, 2009). Que se desarrolla en las intervenciones pedagógicas en diversas instituciones educativas, entendiendo ello de forma amplia. Intervenciones que, por la definición propia de pedagoga desde la concepción crítica, no pueden ser ni simplemente teóricas ni sólo prácticas (Houssaye, 1996).

Como pedagogo lo que nosotros insistíamos, es esto que te conté, que es la producción del conocimiento en relación a... la producción de saberes estos que se producen en las instituciones educativas y que no se comunican, y que no se documentan, y que no se

sistematizan, no se someten a ningún tipo de evaluación. Entonces pensando en esto de que ellos puedan tomar registro, producir texto, ser autores de un texto, me parece que esto va por ahí, con la producción del saber pedagógico, con ser un pedagogo. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Desde la resignificación de los horizontes formativos propuestos por el DCES (2007), los relatos de las profesoras revisten como propósito la búsqueda por que la estudiante se reconozca desde su formación como una productora de conocimiento. Y que a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica construyan saberes situados, para la transformación educativa en la diversidad de instituciones educativas en las que intervienen. Donde las experiencias, colectivas e individuales, desde la praxis político pedagógico entrelazan saber y poder (Suarez, 2015).

Las profesoras como sujetos colectivos de la formación inicial docente

Frente a la fragmentación de la subjetividad propuesta en la actualidad desde el mercado y el sistema en el cual vivimos, en su relato, las profesoras entrevistadas se identifican como sujetos colectivos de la educación (Cullen, 2009). Daniela advierte que si bien existe un discurso sobre el docente como un trabajo individual, tanto las instituciones educativas como las aulas las cohabitamos con otros sujetos diversos (Alliaud, 2021b)

Lo que siempre digo lo colectivo, el trabajo con el otro, con tus compañeros, con colegas. Todo el tiempo lo digo, lo machaco. Porque a veces parece que el docente va a estar solo en el aula, y no ustedes van a trabajar con otros desde los sujetos que van a formar: los niños y niñas, las familias, pero también con las colegas. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El trabajo educativo es un trabajo en equipo (Nassif, 1965), que se da en el encuentro de una multiplicidad de sujetos con sus propios saberes que se ponen en función de la formación humana. Como afirma Freire (1997) para poder enseñar debemos tener disponibilidad al diálogo para reconocer a la otra y abrirnos a otros mundos, que en este caso nos propone el trabajo colaborativo entre la comunidad educativa. Susana reflexiona sobre ello dejando de lado miradas ingenuas, y apostando por construir un gesto que permita conectarnos desde la diversidad en proyectos de formación.

Y les diría que piensen que la docencia es un trabajo colaborativo, que se piensen siempre trabajando con otros. Y no en el sentido romántico de la cuestión, ni idílico sino en el sentido de que es una cosa esforzada, que tiene que ser elaborada, trabajada, prevista. Hay que construir lazos que no surgen espontáneamente, hay que ser empático, y eso es un trabajo sobre uno mismo también. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

La tolerancia profesional es parte del trabajo docente y de la formación de las futuras profesoras (Imbernon, 2017). Esta disposición al diálogo, mencionada por Susana, va de la mano con la disposición de la escucha para (re)conocer y estar abierto a la otra. Ahora bien, que la escucha sea atenta y humilde no quiere decir que se produzca humillación ni reducción hacia la persona que lo realiza. Sino que desde posicionamientos diversos se encuentre en relaciones horizontales en búsqueda de un proyecto democrático (Freire, 1997).

Entonces cuando uno va a lugares, tener cierta apertura a la escucha, eso también me parece importante. La apertura a la escucha, a que si no te va bien o necesitas una mano, que la sepas pedir, que te sepan escuchar, vos también saber escuchar al otro cuando necesita una mano, ser compañero y compañera. Y en lo posible si se pueden armar esos colectivos docentes en las escuelas, y que todos vayan en pos de una mejor educación

para esa escuela en particular, desde lo chiquito, de sembrar esa semillita, y tiene logrado un montón. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Los sujetos vivimos en un mundo como totalidad, en el cual construimos y reconstruimos nuestros significados, compartiéndolos con otras, pero también contraponiéndonos con muchas otras más. Al encontrarse cara-cara se reconocen y al romper con la práctica cotidiana, problematizando la propia realidad, abriéndose hacia el horizonte de la alteridad (Dussel, 1972). Según Hooks (2024) la cultura dominante ha impuesto el miedo a la diferencia y la seguridad de unirse con los similares. El poder construir una comunidad de enseñanza significativa se relaciona, como lo manifiesta Daniela, no sólo en pensarlo para el trabajo docente sino también para la formación de las futuras profesoras de Educación primaria.

Yo siempre insisto, que se lleven de la formación el trabajo con el otro, con sus compañeros y compañeras y que también los empezamos a trabajar mucho en el aula, porque viste que a veces es: no me quiero juntar con esta, no quiero hablar con esta, ¡bueno no! Después vas a ir a la escuela y vas a trabajar con una diversidad de compañeros y compañeras, que es bien distinta. Ahora empiecen desde acá, sino ya empieza los problemas desde la formación, y ha pasado. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

El DCES (2007) define a las docentes formadoras como un colectivo heterogéneo, y hace hincapié en el desafío que produce el encuentro entre la diversidad de profesoras para el enriquecimiento de la formación de los sujetos y para la institución en particular. “La verdad que trabajar en equipo está buenísimo y me parece que es el espíritu del diseño curricular, el trabajo colaborativo con los profes de tercero y también con las escuelas ¿no?” (ED N°6, Gabriela, junio 2022). Esta profesora recupera el sentido del diseño curricular en relación a pensar desde el trabajo en equipo la formación inicial. Un ejemplo de ello, como ya lo hemos mencionado, fue la

construcción de un espacio curricular particular para ello el Taller integrador interdisciplinario.

Patricia retomando su trayectoria docente afirma que:

Y los TAIN son espacios muy ricos, tanto para profes como para estudiantes. Siempre los docentes, yo soy directora de una escuela primaria tengo 32 años de servicio y llevo ya mucho en el sistema, y siempre nos quejamos de que nos faltan esos espacios ¿no? Para interactuar, para intercambiar experiencias, para construir juntos, y creo que los TAIN bien como se deben, son un espacio muy valioso. (ED N°4, Patricia, julio 2022)

Aún cuando aparece en el DCES (2007) prescripto un espacio particular para el trabajo colaborativo entre profesoras, estudiantes y co-formadoras, las profesoras en su relato manifiestan otras estrategias para desarrollarlo. Una de ellas es la propuesta por campo de la práctica II las cuáles formaron un equipo de trabajo, siendo esta una práctica modélica para las futuras docentes de Educación inicial. Este equipo de trabajo les permite mezclar a las estudiantes de diferentes turnos para trabajar integralmente desde el diálogo y la escucha.

Era potenciar el encuentro de nuestros estudiantes y trabajar en un grupo más potente, mucho más enriquecedor, con diálogos. Esto de salirse de la lógica de que el turno noche no puede ir con el turno tarde, y no nos podemos mezclar. Y había ahí una constitución de equipo docente y de colectivo, que podía dialogar e ir más allá de los turnos (...) Entonces bueno, esto de descubrirse en un colectivo, aún más grande, en donde por supuesto tenemos diferencias y no todos pensamos idéntico, pero así y todo tiramos para el mismo lado. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Otra de las propuestas es el trabajo en parejas pedagógicas, fundamentada en la idea de que el trabajo con un par motoriza el aprendizaje (Litwin, 2014). Flavia al relatar la propuesta de enseñanza de campo de la práctica III y el ingreso de las estudiantes al aula expresa que

“Después desde lo colectivo y el trabajo en parejas pedagógicas, tiene que ver con esta mirada en relación al trabajo colaborativo, con el trabajo con el par” (ED N° 7, Flavia, julio 2022). Si bien no está prescripto en el DCEES (2007) ni indicado en los módulos del Acompañamiento capacitante, en las dos instituciones se propone el trabajo en parejas pedagógica. Una de las profesoras de cuarto año indica que “Y todo eso cuando trabajás con una pareja pedagógica lo podés ir dialogando, pensado, buscando alternativas, posibles propuestas. Y esto era pensarlo sola, pero bueno me fui formando de este gran equipo de profes de ateneos” (ED N°9, Carolina, agosto 2022). El encontrarse para pensar un proyecto de enseñanza desde el intercambio y la negociación con otros sujetos que lo enriquezcan desde las diferencias (Litwin, 2014). Y también como forma de resistencia a propuestas tradiciones e individualizantes de formación.

Lo colectivo no sólo se refleja en lo prescripto o en las propuestas de enseñanza, sino que también a través de canales informales como los grupos de WhatsApp, que van más allá del horario laboral de las profesoras. Según Imbernón (2017) el aislamiento de las docentes ha sido muy perjudicial, por ello propone el trabajo en equipo desde la organización democrática, la tolerancia profesional, y dialogar más allá de los temas referidos a la educación. Guillermo narra que lo vincular va más allá del aula.

Y hay vínculo entre nosotros, tenemos el..., ya sea en el curso de ingreso que organizamos a través del TAIN, las salidas, y las movidas que organizamos está siempre el grupo de WhatsApp. Ese siempre está movido, no es que queda quieto. Con algunos profes que participan más, otros menos. Y la institución a veces, tenemos una cosa más participativa. Pero haber otros profes que sabés que están en otros cargos, en otras situaciones y no van a estar. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

Como afirma Contreras (2018) se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Se aprende a participar participando, se aprende a dialogar dialogando y se aprende a escuchar escuchando. El trabajo colaborativo, se aprende desde la praxis pedagógica, en la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica (Freire, 1985). Desde este posicionamiento Flavia retoma su experiencia y relata que:

Yo aprendí un trabajo colaborativo participando de trabajo colaborativo, en la escuela era de esa manera, pero no había otra opción, entonces me parece que una lo aprende participando de esos espacios, no solamente a nivel enunciativo. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Frente al aislamiento y el individualismo supuesto en el trabajo docente, las profesoras entrevistadas desde su relato se identifican como sujetos colectivos de la educación (Feldfeber, 2007). Que asumiendo su responsabilidad pedagógica buscan construir proyectos de enseñanza comunes, desde el intercambio y la negociación, para poder formar a las estudiantes desde este espacio colaborativo, abriéndose a nuevos mundos.

Los saberes de la experiencia docente en la formación inicial

Según Tardif (2004) el saber docente es plural, estratégico y está desvalorizado. Plural ya que se compone de saberes disciplinares, formación profesional, curriculares y experienciales. A su vez es un saber desvalorizado, la jerarquización de los saberes construidos por las docentes está basado en una división muy profunda entre estos dos grupos, la comunidad científica definida como productora de conocimiento, y la comunidad docente como transmisora del mismo, reduciéndose muchas veces a una capacidad técnica de reproducir los conocimientos elaborados en otros ámbitos. Esta relación permeada por una matriz moderna, colonial y positivista, ha establecido desde la primera cuáles son los conocimientos válidos, cómo estos se

producen y bajo qué reglas, imponiendo una forma única y universal de hacer ciencia. Esta fragmentación y oposición no permite valorar los saberes contruidos por las profesoras, más allá que ambos tengan una función socialmente estratégica.

En lo recorrido en este y en los anteriores capítulos, desde los relatos contruidos de forma oral por las docentes entrevistadas recuperamos la experiencia individual y colectiva de las profesoras junto con las estudiantes del profesorado en el momento en qué están cursando el campo de la práctica. Entrelazando su vida personal con la profesional surge la intención, desde las profesoras, de transmitir y construir saberes experienciales relacionados a la docencia mencionados por las mismas como: el trabajo colectivo; las formas de ser y hacer docencia; las trayectorias estudiantiles y profesionales; y cuestiones de índole administrativo y burocrático relacionados a la docencia como espacio laboral.

En la gran parte de los relatos surge la intención de comunicarles y representarles a las estudiantes la necesidad del trabajo con otras, como mencionamos en el apartado anterior, en la búsqueda por crear proyectos de enseñanza comunes. Una profesora relata “para mí, me parece, a ninguna escuela la salva La directora o La maestra. La escuela funciona porque hay un conjunto de personas que pueden colaborativamente traccionar para que esto funcione” (ED N°3, Silvania, mayo 2022), y como afirma Vaillant (2016) el trabajo docente es colectivo y la formación inicial docente es uno de los espacios para tomar conciencia y reflexionar de ello. En este sentido, Susana como profesora de campo de la práctica I narra que:

Hay que, digamos, yo lo aprendí transitando las instituciones, y me parece que tiene que ser parte de la formación, por lo menos nosotros tratamos e insistimos en el trabajo grupal en el aula, de que trabajen con otros, que no sea siempre el mismo. Justamente el que es

más amigo, te lleva a la charla a la distracción y que lo dejes para después, que trabajes con alguien que sea un compañero de trabajo. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Compartir este saber experiencial apuesta a dejar los discursos individualistas y técnicos que han impregnado la tarea docente para re(pensarla) y, “Poder generar dentro de las instituciones colectivos docentes que puedan ir transitando e ir pensando esas enseñanzas y aprendizajes que se van logrando” (ED N°1, Daniela, abril 2022). Desde allí pensar en las instituciones educativas como proyectos político-pedagógicos entramados en contextos más amplios y complejos que para desarrollarse prepondera el trabajo colectivo. Un trabajo que en el encuentro con otras y que pone de manifiesto luchas, debates, re(conocimientos) y búsqueda de consensos con la finalidad de mejorar la educación y garantizarla como derecho (Pineau, 2008).

Otros de los saberes de la experiencia transmitido tienen que ver con las formas de ser y hacer docencia, una profesora en su relato explicita que

Bueno yo apuesto, mi militancia en este espacio, apuesto a que sean mejores que yo, que los estudiantes puedan hacer lo que yo no pude hacer. Y en ese sentido yo mi vínculo con los otros que se están formando como docentes, en este pasaje. Y después otra cosa que hago es mostrar mis decisiones, compartir mis decisiones. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

En este sentido de pasaje es que podemos retomar lo propuesto por Edelstein (2003) y entender que en la complejidad del campo de la práctica es necesario posicionarse ética, política y pedagógicamente. Relacionado con esto Silvania enuncia

Somos muy enérgicas, muy enfáticas, que te llevamos puesto, que marcamos el ritmo, que tenemos modos muy particulares de trabajar. Yo calculo que algo de todo eso los chicos lo capturan. Se deben llevar, como de todo docente que transita por la vida de los

otros. Yo sospecho que de campo se llevan mucho de esto. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

En los relatos de estas docentes podemos ver cómo en el trabajo de compartir el oficio docente se representa un estilo, con todas sus encrucijadas, con sus aciertos y desaciertos, con las preguntas y reflexiones que surgen bajo el deseo de saber (Zelmanovich, 2012).

Estas formas de ser y hacer docencia están enlazadas con las trayectorias laborales de las docentes pero también en las estudiantiles, entendiendo a la formación como un recorrido personal en el que se entrelaza pasado, presente y futuro, un trayecto en el que diferentes experiencias van formando al sujeto y reflexionando sobre ellas (Ferry, 1997). Una profesora narra que:

Cuando conversamos con las chicas en cuanto a las trayectorias a veces les sirve saber que yo me recibí de grande, y que empecé a trabajar de grande y que estoy muy contenta con lo que hago y que digamos nunca es tarde. Una a veces tiene dificultades, pero si es una meta que uno quiere alcanzar siempre se puede, no hay que tener miedo en ese sentido. Y bueno entender que no es lo ideal, pero todas las realidades son diferentes y no hay porqué encasillar, si no te recibiste a tal edad ya está. (ED N°8, julio 2022)

En este sentido se rescata la importancia de (re)conocer las trayectorias estudiantiles reales (Terigi, 2014), reflejadas en las historias de vida de las profesoras, haciendo eje en la diversidad de las mismas. Abriendo un espacio para aprender no sólo de la propia experiencia sino también de la experiencia vivida por otras (Alliaud, 2021a).

A su vez, centrado también en su propia experiencia Guillermo presenta su trayectoria laboral entramada con su vida personal. Para ello, siendo el profesor de Educación física y de

Ciencias de la educación, la piensa comparando la vida de una docente con la de un deportista y dice:

Básicamente en términos laborales pensar la carrera docente como la carrera de los deportistas, acá en un momento te tenés que retirar o te dedicás a otra función. Porque también eso en la carrera docente, los distintos puestos que podés tener, eso lo laburo. Que tiene que ver con mi trayectoria de vida que la pongo ahí. Son como distintas dimensiones que pongo ahí, porqué elijo algo que me identifica qué es lo que me gusta de esto. (ED N° 2, Guillermo, mayo 2022).

Y en esta maraña entre la profesión, la vida y el deseo, donde la tarea de enseñar excede lo profesional y es construido desde un compromiso vital y trascendental que moviliza y atraviesa afectivamente la experiencia cotidiana (Porta, Álvarez y Yedaide, 2012), Carolina comparte en su narración que:

Bueno yo soy una absoluta agradecida del sistema educativo, yo siempre lo que les digo es que por todos los niveles que pasé, que pasé por el nivel inicial, primaria, secundaria y superior, que todos tienen su encanto y su desafío. Y que han elegido una carrera maravillosa, que les va a aportar muchísimo no solo a nivel profesional sino a nivel personal también. Y que sigan explorando y buscando cuál es el lugar dentro de lo que es el sistema educativo que es amplio y nos aporta un montón de espacios posibles. El lugar que verdaderamente las haga felices, porque es ahí justamente donde van a poder, las haga felices en el sentido de profesionales plenas. Y que eso les permita transitar todos los años que tenemos que transitar, laborales, no sólo creciendo de manera individual y personal, sino aportando lo mejor y lo más valioso que tenemos al otro. Porque bueno enseñar tiene que ver con un acto de generosidad absoluta y desde un lugar profesional.

Así que yo desde mi lugar les planteo eso, que yo me siento feliz y apasionada, y con un alto deseo de hacer lo que hago. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

En sus trayectorias laborales se rescata la importancia del deseo y la pasión que educa (Flores et al., 2013), en la búsqueda por compartir sus motivaciones, convocar e inspirar a las estudiantes que transitan la formación inicial docente (Porta y Martínez, 2015). Desde la confianza puesta en las futuras profesoras y la búsqueda por invitarlas a que la docencia sea un proyecto de vida en la búsqueda por experiencias de conocimiento (Porta, Álvarez y Yedaide, 2012).

En los relatos como otro de los saberes a transmitir se apuesta a la formación continua como parte del proceso comprendido tanto por la formación inicial de los profesorados, como por la formación entramada en el ejercicio profesional. No cómo una “varita mágica” que solucionará problemáticas educativas (Birgin, 2012), sino cómo una parte fundamental del trabajo docente para la construcción de saberes pedagógicos y didácticos. Así una docente explica que continuamente los incita a “ser inquietos, del leer, del estudiar, de seguir formándose, de esto que tiene que ver con la formación permanente” (ED N°7, Flavia, julio 2022).

En cuanto a lo administrativo en estos espacios, desde los primeros años a los últimos, se comparte saberes de la experiencia en relación a cómo acceder y permanecer en los puestos laborales, como lo desarrollamos en el apartado sobre los horizontes formativos. Esta relación y tensión entre educación y mercado (Duhalde, 2021) ha ido cambiando a lo largo de la historia de la educación, y el trabajo docente se ha visto permeado por nuevas regulaciones determinado por el contexto económico y político del país y el mundo (Birgin, 1999). Si bien ha habido transformaciones este sigue siendo monopolizado por el Estado y regulado por el Estatuto

docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10579) que fue sancionada en el año 1987 y la Ley N° 13.522 del año 2006 que establece la Paritaria Provincial Docente, que permite el ingreso a la docencia y la permanencia en los puestos de trabajo según el escalafón. En este sentido Guillermo explicita que es importante:

Parece una cuestión menor, pero todo lo que tiene que ver con el acceso y permanencia a los puestos de trabajo, no es una cuestión fácil de aprender y esa es otra cuestión de práctica, pero de práctica socio laboral. Que obviamente estás en un sistema muy excluyente, que te desanima en un montón de cosas, que te retacea información, entonces cómo funcionan esas prácticas. Y eso es algo que pasa en otros lados, no solamente en primaria. Y además que es algo que a la gente le importa, como permanecer en el puesto de laburo” (ED N°2, Guillermo, mayo 2022).

Entre la posibilidad de permanecer en un trabajo estable con beneficios laborales y sociales, y el laberinto burocrático para ingresar y sostenerse en él, Flavia advierte que “Nosotros lo que hablamos siempre con nuestros estudiantes es desde lo individual tratar que el sistema no te chupe, no te absorba” (ED N°7, Flavia, julio 2022). Frente un mercado permeado por la intensificación laboral, la flexibilización, el pluriempleo que tiene efectos sobre las prácticas pedagógicas en los cotidianos de las instituciones educativas (Birgin, 1999).

Alliaud (2017) propone que los saberes de la experiencia sean parte de la propuesta formativa de las docentes, dando lugar a su recuperación y socialización. Crear espacios para narrarlas y así reflexionar sobre ellas, para convocar y provocar a otras en la (re) creación de ideas y prácticas. Estos gestos, que cada profesora de campo de la práctica tiene, al ofrecer los saberes experienciales contruidos a lo largo de su trayectoria, abre mundos compartidos con las futuras docente. Donde no sólo se construyen saberes disciplinares, curriculares y de la

formación profesional, sino también experienciales, en búsqueda de promover una formación política, crítica, sensible, humana, ética y reflexiva (Alves et al., 2021).

Los desafíos en la formación inicial docente

En este apartado nos detendremos en los desafíos que las profesoras de campo de la práctica relatan en sus entrevistas. Desde sus experiencias en la formación inicial docente, atravesadas por sus trayectorias profesionales y personales en las instituciones educativas, centran su mirada sobre algunos hechos que las atraviesan en el cotidiano dentro de contextos sociales, políticos e históricos que han transitado.

Uno de los principales desafíos que entran los relatos de algunas docentes está centrado en el aspecto organizacional de las instituciones, y es definido por ellas como la burocratización de la educación superior en los ISFD. Frigerio y Poggi (1993) indican que el control administrativo no puede ir en detrimento del desarrollo de los propósitos que priorizan las instituciones, como lo es el de la enseñanza. Sin embargo, Silvania narra que les está pasando a las profesoras con ello:

Los profesores estamos muy cansados, nos sentimos muy manoseados, nos sentimos no escuchados, nos sentimos no ofendidos, pero de alguna manera dolidos, con decisiones que rompen y destruyen todo lo que sí pudimos armar en seis/siete/ ocho años de laburo. Y que fueron laburos, un laburo honesto, reflexivo, un laburo que iba genuinamente por la formación docente. Y lidiando con un montón de contratiempos. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Posicionada desde lo que prescribe el DCE (2007), Susana también hace referencia a esta situación. Expresando que si bien el curriculum es flexible, su desarrollo estará enmarcado

en el proyecto institucional (De Vita, 2009) y la cultura institucional constituyente (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1993).

Yo creo que el diseño da muchos márgenes de maniobra, el diseño da márgenes amplios de maniobra. Y las instituciones facilitaron mucho la posibilidad de crecer, con la materia. Que ahora estas posibilidades se están viendo bastante cercenadas porque las instituciones se están poniendo muy burocráticas. Lo administrativo y las cuestiones propias de la gestión están avanzando muy fuertemente sobre lo pedagógico didáctico. Y eso es una cuestión que hay que revertirla y si se puede decirla, antes de que se lleven todo. (ED N°5, Susana, junio 2022)

Asprella, Vicente y Tello (2020) afirman que el enfoque clásico racional burocrático se perpetua en la gestión de las organizaciones educativa, el cual se centra en la administración más que en la política. Silvania, analizando el desarrollo de su propuesta de enseñanza, relata que:

Estás subsumiendo lo pedagógico a lo administrativo y esto va en contra de todo lo que estamos tratando de hacer en el instituto, y que es signo de su cultura institucional. No que no, que la inspectora, na na na na. Conclusión tuvimos que desarmar, a ver cuándo yo te digo desarmar es, fue una noticia desgarradora, entendés. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

En este caso desde este relato la cultura institucional se comienza a transformar hacia lo que Frigerio y Poggi (1993) denominan una cuestión de papeles, para hacer referencia a la centralidad de la gestión desde dimensiones administrativas y normativas. Lo que muchas veces trae una pérdida de prioridad en lo pedagógico frente a otras tareas que deben realizar las profesoras en su trabajo. Guillermo, que trabaja en otro de los institutos reflexiona sobre algunos roles que se le asignan como profesor de prácticas, específicamente en los TAIN.

Porque tenés medio un rol de controlador, porque tenés que presentar quiénes estuvieron quienes no y el acta. Entonces bueno. Claro tengo que organizarlo, después hacer el acta y la institución jerárquica mira quien estuvo. Como un control, y si no está fulano lo llaman. Hay un control fuerte de eso, no pasa. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En relación al TAIN es que otras profesoras centran su atención en cuanto al desafío que conlleva la centralidad de lo administrativo por sobre lo pedagógico. Específicamente esto surge ya que por este espacio corresponde a un módulo semanal pago de cada profesora, pero con fines organizativos y sin una prescripción clara, este horario había sido organizado según cada institución y año. Es así que como pudimos ver en el capítulo anterior habrá profesores que lo concentren una vez al mes, es decir cuatro horas juntas, o cada quince días, uniendo dos módulos, con el fin de maximizar el trabajo de encuentro en función de los propósitos pedagógicos. Pero años atrás esto se vio modificado, según lo manifiesta Silvania desde 2018. Su compañera de equipo, Daniela, expresa que:

De hecho, ahora, viste con toda esta restructuración más administrativa del TAIN, medio que se desdibujó lo pedagógico, y estamos haciendo malabares, viéndole y dándole la vuelta. Y el otro día pensábamos con Sil, le avisamos que iba a haber una instancia de Gran TAIN, que vamos a tratar de mantener esa esencia que tenía, pero que no sabemos cómo. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

En este sentido, en los relatos de las docentes se afirma que se prioriza aspectos normativos proponiendo la estandarización de los procesos basado en reglamentaciones fijas, características propias del enfoque mencionado (Asprella et al., 2020). Es así que Silvania expone una experiencia específica en relación a los horarios laborales durante la pandemia y la respuesta de la gestión frente a la búsqueda por organizar el TAIN desde la normativa.

Porque en los institutos nos estábamos matando por si teníamos el TAIN el lunes a las 8 de la mañana o a las 7.30, no porque el instituto no funciona a las 7.30, ¿me estás jodiendo en virtualidad no funciona? Entonces bueno, yo vengo viendo la cosa en esto, entristeciéndome o como si fuera en un gradiente que en un momento fue un color rojo bermellón y que va perdiendo brillo hasta que ya es un rojito insignificante, ¿no? En eso, venimos castigados. Como que estamos metidos en laberintos que nos quitan las ganas de laburar. Entonces eso. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Y el laberinto de lo administrativo también se refleja en la normativa propuesta para las salidas educativas, las cuales tuvieron que amoldarse a la Resolución 378/17 denominada Salidas educativas y Salidas institucionales. La cual fue estipulada para todo el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, sin distinción de nivel, solicitando en uno de sus anexos autorizaciones de padres y/o responsables. Esto fue relatado por Susana, como un freno para la innovación y los cambios que permean la flexibilidad de las propuestas de enseñanza (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1993)

Inclusive en los recorridos por la ciudad educadora tuvimos que documentar, este año, todas las salidas y pedir la autorización para hacerlas, cuando salimos con adultos, no estamos ni con niños, ni con adolescentes. Nosotros trabajamos con adultos, y tuvimos que documentar todo el cronograma de salidas, y pedir autorización para eso. Lo que significa que si una institución por lo que sea te suspende la salida, esa salida se pierde, porque no hay márgenes posibles para cambiar por otra institución. Por eso te digo que todo lo que hace esta burocracia es encorsetarnos, nos va asfixiando. (ED N°5, Susana, junio 2022)

En estos ejemplos se refleja el desafío de afrontar una transformación en la forma de gestión de los ISFD, basada en un enfoque clásico racional burocrático. En este relato Silvania hace referencia a la secundarización de la educación superior, problemática que fue visibilizada por el diagnóstico coordinado por Davini en 2005 y tomado a la hora de postular los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial (2007) y para construir y diseñar el DCES (2007) de la provincia de Buenos Aires.

El tener que burocratizar tus horarios, el tener que burocratizar tu trabajo, el tener que dar cuenta con un acta y con firmas digitales de los presentes. Tener que generar un drive para que tus compañeros se metan y firmen, porque si no les va a descuento y se lo tenés que mandar al secretario con copia a no sé quién. No te dan ganas, ¿por qué? Porque la energía se te va en escribir, en digitalizar el documento, en pasárselos a otro y te diga recibido profesora gracias saludos cordiales. Viste entonces este año no tenemos ni ganas de ponernos a pensar en todo lo que sí pudimos pensar en el tiempo anterior a la pandemia, y en el tiempo digo anterior a que los institutos de formación docente cambiaran tanto las lógicas. Y por qué te digo esto, porque estamos naturalizando que lo burocrático es lo que refleja lo institucional. Porque estamos naturalizando que estamos convirtiendo al nivel superior en escuelas secundaria, y que la estamos llevando, que estamos llevando a la formación docente a un punto que no hubiéramos querido nunca. (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Esta misma profesora, finaliza su relato desde la preocupación y angustia que le genera los cambios sucedidos en los últimos tiempos en los ISFD e ISFDyT de la ciudad de La Plata. Haciendo una comparación entre otros niveles del sistema educativo y invocando preguntas para intentar buscar respuestas.

Lo vuelvo a repetir y por ahí al análisis de lo que estamos diciendo vas a ver que lo dije muchas veces, nos está matando lo burocrático. El nivel superior era un nivel que no estaba tan atado y comprimido ¿me entendés?, digo comprimido, porque estamos como encorsetados por lo burocrático. Lamentablemente, es lamentable la escena. ¿Por qué tiene que hacer encajar todo en estas cajas horarios tan absurdas? Y ¿por qué no podemos flexibilizar la norma? ¿Y con quién hay que discutirlo? (ED N°3, Silvania, mayo 2022)

Cuestionamientos que abren el camino para repensar cómo la cultura institucional y el enfoque de gestión permea el trabajo de las docentes del campo de la práctica, en este caso específico se intenta que lo administrativo se pone por delante de lo pedagógico, encontrando espacios de resistencias y lucha de sentidos por parte de las profesoras. Como mencionan las docentes, la complejidad de la práctica educativa hace que se entremen diversas culturas institucionales, así como enfoques de gestión (Asprella et al., 2020; Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1993).

Otro de los desafíos que surge es la articulación de los campos de forma vertical. El DCES (2007) propone que las instituciones organicen por lo menos cuatrimestralmente un TAIN que reúna a las docentes y estudiantes de la carrera. Gabriela reflexiona sobre la articulación entre campo de la práctica entre todos los cuatro años del Profesorado de Educación primaria y expone que:

Siempre intentamos hacer vínculos, pero, haber... No sé si son tan fluidas esas articulaciones. Me parece que hace falta una mayor articulación vertical, el horizontal nosotros lo tenemos bastante aceitado, pero me parece que el vertical. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Una de las profesoras del otro instituto participante también hace foco en ello, afirmando que existió en algún momento un encuentro anual que reunió a los campos de la práctica de todos los años. Sin embargo, esto sigue siendo un desafío a afrontar:

Eso faltaría, porque al no tener un espacio determinado también dónde se pueda dar ese diálogo es un punto flojo que tendríamos... En algún momento se intentó hace unos cuántos años atrás hacer al menos una reunión al año tomando esa visión vertical, estableciendo ciertos horizontes o metas para cada año, como para hacer un trabajo más de conjunto. Pero después se complicó, como siempre, por falta de tiempo. Pero es un punto que deberíamos, que está siempre pendiente, deberíamos ver cómo articularlo. (ED N°8, julio 2022)

Como indica esta profesora uno de los elementos que hace que esto no pueda vehiculizarse son los tiempos estipulados y remunerados para el trabajo docente. Tiempos que tampoco permite que, durante la práctica en terreno, las profesoras de los otros campos de la formación no puedan acompañar a las estudiantes en el desarrollo de sus proyectos de residencia. En este sentido Susana explica que: “Es una satisfacción verlos, verlos avanzar, pero es una ficción pensar que un profesor areal puede acompañar a los alumnos en los tiempos que tiene asignado” (ED N°5, Susana, junio, 2022).

Otro de los desafíos que se plantean en los relatos de las docentes es la posibilidad del trabajo conjunto con las escuelas asociadas. Aunque una de las instituciones pertenece a una Unidad Académica conformada por distintos niveles educativos que funcionan en el mismo establecimiento, no en todos los casos esto sucede, y se dificulta más aún en aquellos ISFD e ISFDyT que surgieron luego de los años setenta y no son ex -normales ya que tiene otra estructura. Más allá de esta especificidad Gabriela expone que:

Después un poco lo que estamos planteando que esto no sea así, que la Dirección de primaria plantee que escuelas quieren ser co-formadoras, me parece que tiene que estar más pensada esta articulación entre la Dirección de superior y la Dirección de primaria. Esto se tiene que modificar, pero se ha solicitado al Instituto, en reuniones de equipo, en campo de la práctica, pero no sé si algún día esto se podrá lograr. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

A nivel nacional, diversos documentos como: los Lineamientos para el Plan Nacional de Formación Docente (2007), los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) y la Resolución N°30/07, proponen fomentar la participación de todas las instituciones convocadas en el trayecto de formación específicamente en el campo de la práctica. A nivel provincial, tanto el DCES (2007) como distintas resoluciones propusieron fomentar acuerdos interinstitucionales, entre ellas: la Resolución N°72/08 “Reglamento Orgánico Marco”, la Resolución N°140/11 “Lineamientos Federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador”, la Resolución N°188/12 que establece el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente” y la Resolución N°286/16 que traza el “Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021”. Sin embargo, en el relato de las docentes se deja entrever que estos son meramente declarativos ya que en la práctica sucede de otra forma.

Nos pasa que todos los años tenemos que estar pensando en una escuela nueva con la que vamos a articular. Entonces qué es lo que pasa que no se puede generar encuentros por más tiempo, o como es leído por las escuelas que ingresen los institutos, qué nos pasa a los institutos con las escuelas. Por qué no se puede generar espacios de trabajo compartido a través del tiempo, para mí la línea tiene que venir por ese lado. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Otro de los desafíos en la relación entre las instituciones participantes son las condiciones laborales de las docentes co-formadoras. Si bien se propone en el DCES (2007) y en el Acompañamiento Capacitante su involucramiento, y en algunos casos se establece específicamente su función en los Reglamentos de práctica de cada ISFD e ISFDyT, esta no está normado a nivel jurisdiccional (Pérez Dalaga, 2021). Lo cual dificulta muchas veces el trabajo cooperativo y depende de la voluntad de cada docente co-formadora (Foresi, 2009). Gabriela narra esta situación particular:

Pero además hay algo que nos parece que se debería poder restablecer, en algún momento lo hubo, que también las escuelas co-formadoras y las maestras co-formadoras tuvieran algún incentivo, ya sea por puntaje. No sé algo que realmente también a ellas les sume a su formación o carrera docente. Y además porque eso nos permitiría también tener más horarios a disposición, ellas podrían hacer un trabajo con nosotras, porque siempre nos reunimos en los ratitos libres, es como complicado tener espacios de encuentro con las docentes y las profes. Pero bueno estas son las condiciones en las que trabajamos. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Reconocer el trabajo de las co-formadoras y de las escuelas asociadas al igual que se reconoce el trabajo de las profesoras formadoras y del ISFD e ISFDyT, estableciendo como indica Pérez Dalaga (2021) propuestas construidas donde las relaciones sean más horizontales entre las protagonistas de la formación inicial de las Profesoras de Educación primaria. Lo que podría ser uno de los caminos para construir un proyecto conjunto entre las dos instituciones, el cual deje huella durante la primera experiencia en la iniciación docente (Foresi, 2009). Este es uno de los desafíos que relata Flavia, en la búsqueda por entamar la cultura escolar y la cultura de los ISFD.

Para nosotras hay varias cuestiones, una de la cuestión importante es que hay una preocupación en campo tres y que hablamos también con los profes de las didácticas, que tiene que ver con esta distancia que vemos entre la cultura del instituto de formación docente y la cultura escolar. Entonces creo que es importante trabajar en la construcción de conocimiento en esta línea, tratar de acercar estas dos culturas, la de los institutos y la de la escuela. ¿De qué manera poder pensar propuestas que sean situadas en donde haya algo que tenga que ver con la transformación? (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Se menciona como uno de los desafíos para la formación inicial docente en el Profesorado de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires, específicamente en el campo de la práctica el fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales. En donde se tenga en cuenta, a nivel jurisdiccional como institucional, la proyección de propuestas conjuntas para formación y el reconocimiento de las docentes co-formadoras.

Como fue definida en el capítulo uno la formación es un proceso que inicia con el ingreso como estudiantes al sistema educativo, continua con la formación inicial, seguido por la formación continua que se da tanto en la socialización profesional como en espacios particulares para la construcción de conocimientos. Pitman (2012) afirma que esta última debe ser entendida como un derecho y una obligación que conecte a las docentes con el deseo del saber. Ahora bien, Patricia en su rol de profesora pero también de directora de escuela, expone como uno de los desafíos de que sucede y les sucede a las estudiantes luego de obtener su título en la formación inicial.

Sinceramente uno en este proceso de formación y cuando llega a esta instancia de 4° año, lo que siempre les digo es que realmente uno le pone todas las fichas para que lleven adelante ese cambio que es necesario. ¿Ahora decime qué pasa después? Cuando uno

vuelve a las escuelas, te encontrás con estos mismos estudiantes y no ves esa práctica transformadora y te querés matar. Cuesta muchísimo, no sé qué inercia tiene el sistema, que hace que esto suceda. (ED N°4, Patricia, julio 2022)

Gabriela hace una lectura sobre lo que para ella sucede, reflexionando sobre su propia práctica. Tanto el DCES (2007), como los módulos del Acompañamiento Capacitante y las propuestas de enseñanza de campo de la práctica analizadas, proponen como enfoque principal el constructivista, sin embargo, la profesora narra lo que muchas veces sucede con las futuras docente:

Lo que estamos viendo que los estudiantes no están pudiendo apropiarse del enfoque constructivista. A veces sentimos que hay como una imposición, pero sin darnos cuenta nosotros, no es que lo hacemos, pero quizás estamos pensando que en nosotros opera un mecanismo que tenemos que revisar porque el otro no lo termina de hacer suyo. Y pensamos que el dispositivo de la práctica requería un mayor tiempo destinado a la reflexión post-activa. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Como desafío actuales de la formación inicial docente las profesoras de campo de la práctica mencionaron: la burocratización de la educación superior en donde va ganando terreno lo administrativo a lo pedagógico; la construcción de la relación vertical entre el campo de la práctica de los diferentes años; los lazos interinstitucionales entre los ISFD e ISFDyT y los espacios educativos asociados; el reconocimiento del trabajo de las docentes co-formadoras; y las trayectorias y el posicionamiento docente en el trabajo cotidiano de las profesoras de Educación primaria una vez recibidas.

Utopías en torno al campo de la práctica en la formación inicial docente

Como trabajamos en los capítulos anteriores los campos del DCES (2007) son pensados como estructuras que se entrecruzan, pero cada uno reviste de su particularidad. En el documento curricular se presenta a cada uno de ellos con una pregunta disparadora, que hemos presentado en el capítulo tres, que se propone como guía para la composición de cada una de las asignaturas, centrada en las disciplinas, que constituye cada campo.



(Luxor, 2021)

Tomando estas preguntas como referencia, durante la entrevista a las profesoras de campo de la práctica, no centramos en la relacionada su propio campo. En los relatos contruidos de forma oral por las docentes se expresa la incertidumbre y el desafío de responder la complejidad de la pregunta: *¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?* Frente a ella resaltan como puntos nodales: la necesidad de una otra en la formación, la enseñanza situada, la recuperación de las biografías estudiantiles, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la coherencia entre el discurso de las formadoras y su práctica, el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, el acompañamiento de las docentes nóveles.

Si bien venimos trabajando en todo este capítulo a la docente como sujeto colectivo de la educación (Feldfeber, 2007), frente a la pregunta realizada vuelve a surgir en el relato de las profesoras del campo de la práctica la necesidad del trabajo cooperativo. Así una de las docentes resume esta idea exponiendo que “a mí me parece fundamental el pensarse con otros constantemente” (ED N°9, Carolina, agosto 2022). Pronunciando una vez más que las prácticas de enseñanza se desarrollan tejiendo relaciones (Contreras Domingo, 2018).

En este trabajo cotidiano con otras, el recorrido formativo no se debe circunscribirse a la transmisión de conocimientos, sino entender a la enseñanza como una práctica social que se desarrolla en un contexto social, político, económico, cultural más amplio (Davini, 2008; Freire, 1997, 2003). Comprendiendo que en las instituciones educativas suceden también otras cosas, frente a la sobredemandas que recae sobre ellas (Tenti Fanfani, 2004), Daniela hace referencia a ello, al responder la pregunta:

Una tiene que ver con la enseñanza, cuál es la idea central de la formación, hacer una transmisión, pero sin desatender al sujeto al cual se está formando, su entorno, su contexto, lo situacional. Me parece que tiene que ir por ahí un poco y no que eso quede desdibujado. Porque si no se mete el chip de que tengo que enseñar, si todo bien, pero nosotras les mostramos que además de todo, que la escuela realmente es un espacio para enseñar, también la rodea otras cuestiones. (ED N°1, Daniela, abril 2022)

Pero este recorrido no sólo se comprende desde lo contextual sino también de lo individual, ambos entrelazados. Y es en este sentido, como se desarrolló en capítulos anteriores, varias docentes resaltan la importancia de recuperar la biografía de las estudiantes (Litwin, 2014). Guillermo narra que “En principio me parece que el recorrido formativo necesario tiene que ver con qué te pasó en tu vida, y qué cosas te están definiendo en ese momento básicamente”

(ED N°2, Guillermo, mayo 2022). Volviendo a la idea que el recorrido de la formación inicial docente no comienza el primer día en el ISFD e ISFDyT sino que comienza desde los inicios en el sistema educativo (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Edelstein, 2011), y se construye de las diferentes experiencias transitadas (Ferry, 1997)

Es decir que, para poder construir los recorridos para asumir una praxis transformadora de la práctica docente, la formación es entendida como un proceso que se centra en la transformación de la subjetividad (Ferry, 1997; Larrosa, 2000) articulando dialécticamente lo individual y socio-histórico (Lizárraga Bernal, 1998). Según Ferry (1997) para que esta formación personal y contextual se lleven a cabo es necesaria la reflexión, en relación a ello una profesora propone la necesidad de construir una postura reflexiva como respuesta la pregunta realizada:

Yo creo que una de las cuestiones, que es una de las herramientas que yo trabajo, que se trabajan en otros años pero que no se termina de desandar, son las cuestiones biográficas. Trabajar fuertemente con las biografías de formación porque ahí hay saberes de la práctica muy arraigados, que tiene que ver con concepciones muy técnicas que atentan con toda esta visión reflexiva. (ED N°6, Gabriela, julio 2022).

Las concepciones sobre la educación y la enseñanza, comprendidas en diversas corrientes teóricas, hacen a la direccionalidad política y ética de la práctica docente (Freire, 2003). Estos elementos, inherentes en lo educativo, buscan la coherencia entre el discurso y la intervención. Desde esta es que Flavia reflexiona sobre la concepción político pedagógica propuesta por el DCES (2007) y por las profesoras del campo de la práctica, y relata que:

Para que sean prácticas realmente transformadoras uno tiene que estar realmente convencido de que eso es por dónde quiero ir. Y me parece que no estamos haciendo,

desde los profes, una lectura de las biografías que tienen nuestros estudiantes y de los preconceptos e ideas que traen nuestros estudiantes. Parecería desde lo discursivo y desde lo políticamente correcto se dicen muchas cosas, que la enseñanza tiene que ser tal cosa y que tal otra, y que el constructivismo.... Pero que después cuando empezamos a raspar un poquito nos damos cuenta que es algo impuesto. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Cuando la búsqueda por la transformación educativa y social quedan restringidas a sólo teorías que buscan ser transferidas, entra en contradicción con los sentidos de la construcción de una conciencia crítica para repensar las instituciones educativas e intervenir colectivamente en el mundo en el que vivimos desde la conciencia del inacabamiento (Gadotti, 2011). En relación a ello, Silvania analiza la coherencia en el trabajo cotidiano de las docentes en los ISFD y advierte que:

A mí el plan no me desagrada, me parece que está muy bueno. Ahora el problema no es el plan, sino como sostenemos el recorrido por ese plan. Entonces los chicos que están en formación docente escuchan que uno tiene que ser constructivo, trabajar en colectivo, escuchar.... Y todo lo que uno asume o trata de sostener. Pero quién lo dice es un profesor que no permite el diálogo, que lo que lleva al aula es un texto viejo que lleva al aula para leer y para analizar ahí. O que tira tres preguntitas para el análisis, después las socializa y se va a la casa. Si las prácticas no son transformadoras, no hay posibilidades de transformar ninguna praxis. (ED N°3, Silvania, mayo 2022).

En relación con la construcción del posicionamiento docente necesario para construir el recorrido de la praxis transformadora, otra de las profesoras también especifica que la propuesta formativa, presentada en el DCES (2007) y recontextualizada por las docentes, es integral. Pero que, para construir el posicionamiento de las futuras docentes, es necesario no sólo centrarse en

la formación pedagógica, “Creo que es una formación bastante integral, pero ya te digo, creo personalmente desde mi punto de vista, que tal vez el punto que más habría que reforzar es la formación política y filosófica, en cuanto al posicionamiento docente” (ED N°8, Julio 2022)

Por último, nos interesa reconocer que no sólo se hace foco en el recorrido para formación inicial, sino también en la construcción de las trayectorias docentes en ejercicio. Susana reflexiona sobre ello y explica que “Me parece que cada vez más, es necesario, pensar en una instancia de acompañamiento a los docentes nóveles, un trabajo después del título” (ED N°5, Susana, junio 2022). Entendida la formación como un proceso de larga duración, en América Latina se han propuesto diferentes programas de acompañamiento, con el fin de superar la idea de formaciones aisladas e individuales. Estos programas buscan crear espacios para sistematizar y reflexionar sobre la experiencia docente, construir saberes pedagógicos y apoyarse colectivamente en esta etapa singular (Vezub y Alliaud, 2012).

Desde las reflexiones sobre los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente, las profesoras del campo de la práctica comparten sus utopías pedagógicas. Como explicita una de las docentes al responder la pregunta:

Pero sí siempre dije, que es algo que decía Julia¹⁶, que me quedó una frase de sus clases, que hablábamos esto de la utopía de la educación, y ella dijo (no me acuerdo exactamente la palabra que usó): si uno no cree en eso colgá el guardapolvo. (ED N°4, Patricia, junio 2022)

Entendiendo al saber pedagógico como una saber utópico, los relatos de las docentes se entrelazan en la necesidad de una otra en la formación, en la relación dialéctica entre teoría y práctica, la enseñanza situada, en la recuperación de las biografías estudiantiles, la coherencia

¹⁶ Julia Silber: pedagoga (Universidad Nacional de La Plata).

entre el discurso de las formadoras y su práctica, en el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente y el acompañamiento de las docentes nóveles.

Consideraciones finales del capítulo

Uno de los cambios más significativos, según las docentes, fue la incorporación de horizontes formativos, desde estos se propuso formar docentes como profesionales de la enseñanza, como trabajadoras culturales y como pedagogas. Esto permitió dejar atrás concepciones que determinaban el futuro de las estudiantes del Profesorado de Educación primaria. Sin embargo, estos horizontes no se desarrollaron de la misma manera en el DCES (2007), ni durante la implementación del Diseño Curricular, ni en los programas de los campos de formación analizados. Como se mencionó anteriormente, el objetivo de formar a las futuras profesoras como profesionales de la enseñanza fue presentado como central.

En las entrevistas con las docentes del campo de la práctica, desde la resignificación de los horizontes formativos propuestos por el DCES (2007), los relatos de las profesoras los entrelazan narrando y profundizando de diferente manera sobre cada uno de ellos. Se plantea una profesionalización de la enseñanza, la cual se refleja en los relatos de las docentes a través de la imagen social que se desea construir. Esto conlleva ciertas obligaciones y abarca dimensiones específicas, como el desarrollo de un conocimiento especializado y la formación continua. A su vez se propone como objetivo que las estudiantes se reconozca, a partir de su formación, como productoras de conocimientos. A través de la relación dialéctica entre teoría y práctica, se busca que construyan saberes situados que contribuyan a la transformación educativa en la diversidad de instituciones en las que intervienen. También se reivindica a las profesoras como trabajadoras culturales comprometidas ética y políticamente con su tarea. No solo en la defensa de sus

derechos laborales, sino también en todos los derechos que les corresponden a ellas y a toda la comunidad educativa con la que interactúan en las instituciones. Desde esa perspectiva, se impulsa el (re)conocimiento de las condiciones de su puesto de trabajo, la complejidad de este y su organización, así como el acercamiento a los gremios como colectivos de representación.

Se pretende desarrollar estos horizontes formativos, entendiendo que se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Frente al aislamiento y al individualismo a menudo asociados con el trabajo docente, las profesoras entrevistadas se reconocen como sujetos colectivos de la educación. Al asumir su responsabilidad pedagógica, buscan desarrollar proyectos de enseñanza compartidos, basados en el intercambio y la negociación, para formar a las estudiantes en un espacio colaborativo que les permita abrirse a nuevos horizontes. Se aprende a participar participando, se aprende a dialogar dialogando y se aprende a escuchar escuchando.

En estos proyectos de enseñanza las profesoras de campo de la práctica buscan compartir con las estudiantes experiencias individuales y colectivas de su trayectoria profesional y personal. Desde estas han construido saberes que resumen como: trabajo colectivo; las formas de ser y hacer docencia; la valorización de las trayectorias estudiantiles y profesionales; y cuestiones de índole administrativo y burocrático relacionados a la docencia como espacio laboral. Siendo, todos los horizontes formativos, parte de la propuesta de las docentes, dando lugar a su recuperación y socialización.

Propuesta formativa que reviste de desafíos, que las docentes de campo de la práctica enfrentan, a la hora de ser desarrollada en los mircoterritorios áulicos. Uno de los desafíos troncales que surgen en los relatos de algunas docentes se centra en el aspecto organizacional de las instituciones, el cual ellas definen como la burocratización de la educación superior en los

ISFD e ISFDyT. La cultura institucional y el enfoque de gestión afectan el trabajo de las docentes en el campo de la práctica. En este contexto, lo administrativo a menudo prevalece sobre lo pedagógico, lo que genera espacios de resistencia y búsqueda de sentido por parte de las profesoras. Otro de los desafíos que surge es la articulación de los campos de forma vertical, si bien el DCES (2007) propone que las instituciones organicen por lo menos dos reuniones anuales en el espacio de TAIN que reúna a las docentes y estudiantes de la carrera, esto muchas veces es difícil de llevar a cabo. Como desafío también se reflexiona sobre la articulación con las escuelas asociadas, que permita la participación de todas las instituciones convocadas en el trayecto de formación específicamente en el campo de la práctica. Así como el reconocimiento del trabajo realizado por las docentes co-formadoras. Promoviendo propuestas construidas donde las relaciones sean más horizontales entre las protagonistas de la formación inicial de las Profesoras de Educación primaria. Por último, se presentan desafíos relacionadas no sólo con la formación inicial sino también preocupaciones en torno a lo que sucede y les sucede a las estudiantes en sus trayectorias en el trabajo cotidiano de las profesoras una vez recibidas.

En los relatos contruidos de forma oral por las docentes se expresa la incertidumbre y el desafío de responder la complejidad de la pregunta: ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Una pregunta propuesta por el DCES (2007) y desde la cual las profesoras de campo de la práctica resignifican el documento escrito y reflexionar en torno a ella. Frente a esta resaltan como puntos centrales: la necesidad de una otra en la formación, la enseñanza situada, la recuperación de las biografías estudiantiles, la relación dialéctica entre teoría y práctica, la coherencia entre el discurso de las formadoras y su práctica, el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, el acompañamiento de las docentes nóveles.

A partir de la escucha de la polifonía de voces docentes recuperamos sus modos de ser, hacer, sentir y resistir como formadoras en el campo de la práctica. Centrándonos en sus horizontes, experiencias y utopías, entorno a las propuestas formativas necesarias para asumir una praxis transformadora de la práctica docente. Resignificando y contextualizando el DCES (2007) desde sus trayectorias profesionales y personales.



**LOS CONTINENTES SE RETORCERÁN SOBRE SUS CIMIENTOS. LAS PAREDES DE
ROCA CRUJIRÁN EN LOS ENCONTRONAZOS, EL CIELO SE CUBRIRÁ DE REPENTE,
LOS RÍOS DE LAVA CORRERÁN INCENDIÁNDOLO TODO, EL MAR SE APARTARÁ Y
TEMBLARÁ MIENTRAS ESTALLAN LOS VOLCANES Y EL AIRE SE LLENA DE HUMO Y
DE CENIZA. Y DEJAREMOS DE SER LAS MONTAÑAS QUE ÉRAMOS, LAS CASAS Y
LAS GUARIDAS Y MADRIGUERAS Y LOS BALCANES Y LAS CRESTAS QUE ÉRAMOS
ANTES. Y NUESTROS RESTOS, NUESTROS DESPOJOS, NUESTRAS PEÑAS SE
CONVERTIRÁN EN VALLES, LLANURAS, TONELADAS DE MATERIA ROCOSA QUE
SE HUNDE EN EL MAR, NUEVAS MONTAÑAS. (P. 107)**

IRENE SOLÁ “CANTO YO Y LA MONTAÑA BAILA” 2019



CONCLUSIONES

Respuestas provisionarias a la pregunta de investigación

El objetivo que tuvo esta tesis fue interpretar el proceso traducción y contextualización del cambio del Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de Educación primaria en ISFDyT de la ciudad de La Plata desde las voces biográficas de las docentes partícipes. Para ello nos propusimos describir el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires atendiendo a las tradiciones en las que se funda, a su lógica de organización y a las políticas públicas en las que se inscriben. Recuperando las huellas del pasado hicimos un recorrido por los cambios curriculares de la formación inicial docente, específicamente en educación primaria, buscando conocer la relación entre formación inicial, curriculum y sociedad.

Desde la consolidación de la escuela moderna y la estructuración del sistema educativo, ha persistido una preocupación por la formación de las docentes, abordada a través de políticas públicas centradas en la formación inicial de maestras para el nivel primario (Alliaud, 2007). Como expusimos, la creación de espacios para ello se sustentó en diversas luchas políticas y pedagógicas, caracterizándose por su institucionalización. Se crearon instituciones específicas en el nivel secundario, denominadas escuelas normales, cuyo propósito era transmitir el conocimiento especializado necesario para desempeñar la función social de la enseñanza. La formación docente se enfocó en aspectos morales y disciplinarios sobre la formación científica e intelectual. Las docentes no solo cumplían con estos objetivos, sino que también generaban reflexiones y prácticas culturales más amplias que reflejaban el pensamiento de su tiempo. La etapa de surgimiento y consolidación de las escuelas normales estuvo marcada por el

pensamiento normalista, que definió los planes de estudio, las regulaciones y el ejercicio docente.

Durante este proceso se profundizó la feminización de la carrera docente, profundizando la percepción de la mujer como "educadora natural", motivada por su vocación y amor hacia la infancia y la patria. Estas huellas históricas siguen influyendo en el desarrollo del trabajo docente, donde la figura femenina se establece como educadora legítima, reflejándose en las prácticas diarias de las escuelas primarias (Morgade, 2002).

En la etapa de terciarización de la formación inicial docente, se generó una transformación significativa proponiendo que la formación deje de ser parte de la educación secundaria y pase a la educación superior, creando instituciones específicas denominadas Institutos de Formación Docente, que estarían bajo la jurisdicción provincial. Este cambio se fundamentó en diversos discursos, como el desarrollismo y una concepción tecnocrática de la educación, en la búsqueda de la profesionalización docente. Con este fin las formadoras de las futuras profesoras comenzaron a estar especializadas en Ciencias de la Educación, siendo egresadas de la universidad. Se buscaba una reconceptualización de la figura de la docente de primaria, transformándola de maestra a una profesora profesional. Durante esta etapa, coexistieron el modelo anterior de las Escuelas Normales y el nuevo sistema de los Institutos de Formación Docente. En este contexto, la definición del rol de las profesoras articuló la idea de vocación con la de profesionalización.

Con la recuperación de la democracia la docente es entendida como un sujeto central en la emergente reforma educativa, incluyéndolas como parte de una misión social. En este sentido se hizo hincapié en las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas que estaban surgiendo a nivel mundial. En un primer momento se fomentó la restitución de una cultura

pedagógica democrática, que lograra la restitución de derechos y los valores de la vida participativa por medio de la creación de espacios en las distintas instituciones del sistema educativo y fuera de ellas. En un segundo período se focalizó en políticas curriculares específicas, partiendo del diagnóstico que se realizó la recientemente creada DINES, concluyó que la formación inicial docente se encontraba desjerarquizada y desactualizada. En la búsqueda de la superación de ello construyó un proyecto de formación docente que tuviera el fin de formar a un nuevo profesional flexible y adaptable a los cambios.

Durante la década de los noventa, los vínculos entre el sistema educativo y el económico se estrecharon e hicieron más visibles, y los cambios en la educación fueron influenciados por objetivos económicos marcados por valores impuestos por la lógica del mercado (Feldfeber e Ivanier, 2003). Estas transformaciones, inspiradas por propuestas de organismos internacionales, no solo se desarrollaron en nuestro país, sino que formaron parte de una tendencia reformista global.

Las diversas leyes establecieron un nuevo discurso sobre la educación que buscaba refundar el sistema educativo (Braslavsky y Cosse, 1997). Este proceso se sustentó en la Ley de Transferencia de Servicios Educativos (Nº 24.049), la Ley Federal de Educación (Nº 24.195) y la Ley de Educación Superior (Nº 24.521), que definieron la educación como un bien social y promovieron la descentralización del sistema educativo. A partir de ello se implementó una nueva organización curricular que priorizaba el abordaje de los contenidos básicos comunes a nivel nacional. A partir de estas normativas, cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires debían desarrollar sus propios diseños curriculares para todos los niveles educativos.

La reforma educativa, materializada a través de un conjunto de leyes, documentos y diseños curriculares, consideró a las docentes como profesionales y fomentó la autonomía

docente. Por un lado, se definió a las docentes como profesionales autónomas, buscando legitimar su rol y equipararlo a otros trabajos. Siendo una de las estrategias la difusión de documentos que comunicaban normativas y propuestas educativas desde el ámbito nacional o provincial, con el fin de que las profesoras los comprendieran e implementaran en sus instituciones (Ziegler, 2003). Por otro lado, las docentes fueron vistas como receptores de diseños curriculares elaborados por terceros, que debían aplicar de manera lineal.

En particular, la formación inicial docente dictada en ISFD e ISFDyT se integró en los estudios superiores, completándose el traspaso de las escuelas normales y los institutos de formación docente terciarios nacionales a las provincias. El nuevo rol asignado a las profesoras en un mundo globalizado implicaba nuevas exigencias y establecía la docencia como una tarea que requería profesionales específicos debidamente formados. Para ello, se propuso aumentar la carga horaria en los profesorados, establecer la práctica como un eje transversal de la formación inicial y buscando una articulación permanente entre las instituciones formadoras y las escuelas donde las futuras docentes trabajarían. Sin embargo, la organización de los diseños curriculares continuó siguiendo una lógica deductiva.

Esta reforma recibió críticas y oposición por parte de la comunidad académica y docente, así como de sus gremios y de sectores de la población que se manifestaban en contra de estas y otras medidas gubernamentales (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Como resultado, se generó un sistema fragmentado y diversificado, regulado de nuevas formas del Estado. Lo que trajo consigo una nueva regulación del trabajo docente, que incrementó las tareas administrativas y burocratizó las labores en las diferentes instituciones (Feldfeber e Ivanier, 2003). En relación con la educación superior, se consolidó una distinción entre los subsistemas universitario y no universitario, definiendo a los ISFD e ISFDyT con una connotación negativa, considerándolos

como una categoría residual (Diker y Terigi, 1997), lo que llevó a su inferiorización y desvalorización (Cámpoli, 2004).

En 2007 se promulgan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, dejando sin vigencia a las normativas establecidas en los años noventa. Este documento busca garantizar el derecho a la educación, sustentándose en la Ley de Educación Nacional N°26.206 promulgada en 2006. Entendiendo a la formación docente como una oportunidad para el desarrollo de un proyecto de vida.

En este marco se establece y consolida el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), un organismo desconcentrado encargado de diseñar, desarrollar y evaluar políticas relacionadas con este nivel educativo, con el objetivo de integrarse al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. La creación de este instituto se basa en diagnósticos previos que contaron con la participación de diversos sectores, incluyendo un equipo liderado por Davini, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina, el Consejo Superior de Educación Católica, ISFDyT, universidades y la comunidad educativa en general. Las conclusiones de este proceso revelaron vacíos normativos en el nivel educativo, la alta diversidad institucional a nivel nacional y las debilidades en la gestión.

En este contexto, se propone la jerarquización e integración de la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). A través de esta política, se busca superar la fragmentación del sistema educativo y retomar la nacionalización de ciertos aspectos que lo conforman (Terigi, 2016). Los institutos de formación docente dejan de ser considerados no-universitarios (Feldfeber, 2020) y se integran finalmente al nivel de educación superior.

Entre las responsabilidades del INFoD se encuentra la promoción de políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua. Estas iniciativas

pretenden introducir una nueva lógica centrada en la creación de un sistema de formación docente a nivel nacional. En este sentido, se propone que las distintas provincias adopten este marco como base para sus nuevos diseños curriculares, asegurando una titulación válida en todo el territorio argentino.

Se delinean tres ejes fundamentales para el diseño y desarrollo del currículo: una formación general sólida, la valorización de la formación disciplinar específica y el campo de la práctica como eje transversal (Molinari, 2017). Estos ejes se reflejan en los tres campos de conocimiento establecidos por los lineamientos curriculares nacionales, los cuales se desarrollan de manera progresiva y articulada a lo largo de toda la formación. Esta estructura enfatiza el diseño curricular como un marco organizativo flexible. Se plantea una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas, extendiendo su duración a cuatro años.

El marco curricular no se limita a las directrices para la construcción de diseños curriculares jurisdiccionales, sino que también abarca su desarrollo y evaluación. En este sentido, se reconoce el papel de la gestión de las instituciones, así como de los estudiantes y docentes. Para estos últimos, se proponen espacios de capacitación destinados a la implementación de las nuevas propuestas formativas.

Entre vaivenes de la historia, las políticas de formación docente inicial en el país se permean de sus tradiciones desde su origen en las Escuelas normales hasta la actualidad en los ISFD e ISFDyT. La creación y consolidación de los Lineamientos curriculares nacionales para la formación inicial vigentes, son fruto de disputas y transformaciones político-pedagógicas a lo largo de los años en contextos económicos, sociales, culturales y políticas determinados.

Específicamente en la provincia de Buenos Aires, el documento curricular se alineó con el marco curricular nacional; sin embargo, el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes

que el nacional. De esta manera, la provincia se convirtió en pionera en introducir cambios en la formación docente a nivel nacional, los cuales fueron aceptados por el Ministerio de Educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012).

En esta tesis se buscó exponer los lineamientos fundamentales del documento curricular final y el proceso de su construcción, reflejando las voces de los participantes en este trabajo en los niveles centrales de la administración y en los ISFDyT. La coordinación estuvo a cargo de Jorge Huego, quien buscó incluir a diversos actores: una asesora pedagógica curricular, especialistas de distintas áreas, docentes de los ISFDyT y maestras jubiladas. Aunque estas fueron reconocidas en el documento, en algunos casos con nombre propio, su participación fue voluntaria y no remunerada. Según los relatos de quienes formaron parte de esta investigación, la confianza y el reconocimiento hacia el coordinador, el deseo de ser parte de una experiencia formativa y la necesidad de aportar ideas fueron las principales motivaciones para su involucramiento. No obstante, también se señala que su participación fue, en muchos casos, de carácter consultivo y simbólico.

Este proceso partió del diagnóstico y el análisis crítico del diseño curricular propuesto en los años noventa sostenido desde las políticas neoliberales. Y de diferentes acciones realizadas invitando a la comunidad educativa, y específicamente a las profesoras de los ISFDyT a disponerse al cambio. Se destaca la importancia de reconocer el significado y la perspectiva de todos los actores involucrados, rompiendo con la concepción tradicional que confiaba en que los cambios en el currículum escrito llevarían de manera lineal a las transformaciones educativas deseadas (Brovelli, 2008). Desde la voz de su coordinador, entendiendo que el cambio en la letra escrita no es mágico ni todopoderoso.

El propio documento del DCES (2007) sostiene que el cambio curricular no se limita a ajustes prescriptivos; quienes desarrollan el currículum son actores clave para su implementación. Este diseño curricular fue el resultado de un largo proceso caracterizado por la participación, las luchas, las tensiones y las negociaciones que llevaron a la elaboración del documento final.

Un documento con un marco general de la formación inicial docente extenso, que sienta las bases de un proyecto político y pedagógico que presenta posiciones epistemológicas, ontológicas, gnoseológicas y metodológicas, que tiene como objetivo central que las docentes recuperen y reconstruyan el sentido sociopolítico de la educación pública. Se define como paradigma articulador al sociocultural, que se manifiesta en la articulación de campos pedagógicos: el curricular y el de la formación docente. Que toman como ejes estructurantes la pedagogía crítica latinoamericana, la interculturalidad, la definición de la educación como experiencia social, la praxis pedagógica para la transformación de la práctica docente, y la formación docente como un proceso continuo integrado por diversas etapas.

Entramada en ello postula horizontes formativos que dejan de lado la cristalización de un perfil docente único y determinado con antelación, para entender estos como complejos y cambiantes. Busca formar a las futuras estudiantes como profesionales de la enseñanza, pedagogas y trabajadoras de la cultura. Como sujetos curriculares, se identifican tres grupos: las profesoras en formación, las docentes formadoras y las futuras estudiantes de estas profesoras, aunque no se menciona a las profesoras co-formadoras en este apartado.

Este marco sustenta la estructura curricular de la carrera que otorgará el título de Profesor/a de Educación primaria, que tendrá una duración de cuatro años y se dividirá en campos específicos: el de saberes a enseñar, el de subjetividades y culturas, el de

fundamentación, el de actualización formativa y el campo de la práctica siendo el eje transversal. Se plantean diversos dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, que incluirán materias, ateneos y talleres. En relación a estos últimos, se crea un espacio denominado Taller Integrador Interdisciplinario, destinado a la reflexión y construcción colectiva de conocimientos sobre la práctica docente, fundamental para transformar y mejorar la experiencia pedagógica.

En cada espacio se establecen contenidos para cada campo, los cuales resultaron de una selección, organización y secuenciación de objetos cognoscibles que no son neutrales. Se explicita que estos podrán ser reelaborados por las docentes formadoras, considerando su posición pedagógica, experiencias, saberes específicos desde el contexto que habitan. El propósito es que las estudiantes desarrollen un posicionamiento docente que les permita intervenir y transformar una realidad educativa compleja.

Las docentes son actores imprescindibles en la construcción de un cambio curricular; sin su involucramiento, el proceso está condenado al fracaso (Fullan, 2002). Por ello es esencial crear procesos que incorporen las múltiples realidades de los sujetos curriculares y las instituciones en un contexto social, político, económico y cultural determinado, desde donde se puedan generar nuevas concepciones educativas y curriculares que contribuyan a la mejora de la sociedad. Según María Raquel Coscarelli, la inclusión de los sujetos curriculares fue la regla de oro en este proceso de diseño curricular.

Y esto se vio reflejado en la implementación del DCES (2007), como pudimos entamar durante este tiempo se evidenció la necesidad de realizar un cambio curricular de manera participativa, con el soporte material y formativo a disposición de ello (Díaz Barriga, 2010). En esta investigación, observamos que dicho proceso se llevó a cabo a través del Programa de Implementación del nuevo Diseño Curricular, que consistió en encuentros-taller para docentes

del campo práctico, conducido personalmente por Jorge Huergo bajo el título de "Acompañamiento Capacitante". Esta estrategia, cuerpo a cuerpo, representó una apuesta por desarrollar el currículo desde la praxis pedagógica, aunque, como hemos señalado, su implementación quedó inconclusa.

El cambio curricular se concibe como un proceso que transforma a los sujetos y es, a su vez, transformado por ellos (Barrón Tirado y Díaz Barriga Arceo, 2018). Este espacio ofreció la oportunidad de reflexionar y transformar las prácticas educativas, así como de proponer futuras propuestas de enseñanza, con el objetivo de involucrar a los sujetos curriculares en el proceso de cambio y explorar los nuevos paradigmas que fundamentan el DCES (2007).

Las docentes entrevistadas narraron que esta política curricular se interpretó como una oportunidad valiosa para su formación, aunque también se manifestaron luchas de poder durante su implementación, evidenciadas en resistencias y diversas posturas. Si bien se diseñó para que las docentes fueran protagonistas, es fundamental destacar que se concibió desde la visión del equipo de conducción del Programa, sin considerar plenamente las necesidades de las profesoras en el campo práctica.

Durante este período, se trabajó en la construcción de conocimientos en torno a contenidos previamente establecidos, especialmente en innovaciones sobre todo referidos a propuestas como los espacios educativos socio-comunitarios y escolares para desarrollar experiencias desde la práctica en terreno, el TAIN, y las herramientas de la práctica, con un enfoque en dos aspectos: la docente como profesional de la enseñanza y como pedagoga.

Desde estas ideas, las voces de las profesoras advierten que existió un doble reconocimiento: por parte del equipo de conducción del Acompañamiento Capacitante hacia las docentes, y por parte de las docentes hacia el organizador y coordinador de los encuentros, Jorge

Huergo. Pero por otro lado quienes no fueron reconocidas fueron las docentes co-formadoras, si bien se trabaja sobre esta nueva forma de nombrarlas, estas no fueron invitadas.

A nivel local las docentes, como parte de los sujetos curriculares, son quienes se apropiaron del DCES (2007) y lo recontextualizaron (Casimiro Lopes, et. al, 2013), produciéndose procesos de traducción (Ball, 2002) y contextualización de las políticas curriculares en un nivel micro (Morelli y Iturbe, 2018). En esta tesis, a través de la selección de una muestra de cuatro programas por campo de ambos institutos, analizamos los componentes de los programas: las expectativas de logro y propósitos, el encuadre metodológico, los contenidos, la bibliografía y la evaluación propuesta. Con la intención de reconocer los significados y sentidos en torno a los procesos de apropiación realizados por las profesoras de los ISFDyT.

La organización epistemológica se estructura desde lo disciplinar, forma hegemónica en los programas o proyectos de enseñanza, tal como lo prescribe el DCES (2007). Acorde al paradigma articulador estos manifiestan su posicionamiento desde las teorías críticas y decoloniales de la educación, si bien en algunos casos no se enuncia.

En relación a las expectativas de logro y propósitos, se reconocieron referencias vinculadas específicamente a los horizontes formativos establecidos en el DCES (2007), sobre todo en la búsqueda por formar profesionales de la enseñanza y pedagogas, siendo mencionado sólo en un programa la formación de trabajadoras de la cultura. Se presentan también, otras expectativas de logro relacionadas con la búsqueda de la construcción del posicionamiento docente, la recuperación del sentido de la tarea contextualizada, la desnaturalización de saberes previos y las biografías estudiantiles, la intención de formar docentes críticas y fomentar el trabajo colectivo. En menor medida el reconocimiento de la perspectiva de género y la educación

sexual integral y la defensa de la educación transformadora en post de sociedades democráticas y más justas.

El marco metodológico se reconoce como una construcción (Edeslstein, 1996), como encuadre de trabajo se presenta la modalidad teórico-práctica y en algunos casos desde la metodología taller. En el caso de la prescripción curricular, como los Ateneos, esta se mantiene. Específicamente en el campo de la práctica y sus tres espacios establecidos en el DCES (2007) se despliega dispositivos para la formación docente basados en la interacción y narración, y en la observación; en las herramientas de la práctica docente se llevan a cabo metodologías de investigación cualitativa desde el enfoque etnográfico y el TAIN se desarrolla como taller. Todas las propuestas de enseñanza promueven estrategias didácticas centradas en actividades grupales e individuales.

En el componente dónde se despliegan los contenidos, reconocemos que en gran parte de los programas se transcriben de forma textual los contenidos. Al igual que en el DCES (2007) se enuncia como un listado de conceptos y categorías que se desarrollarán, dos programas los presentan en formato de preguntas. Específicamente para el campo de la práctica el eje central se encuentra en relación a los contenidos del espacio de la práctica en terreno.

En cuanto al componente de la evaluación se hace una distinción entre la función social y la pedagógica. Esta última es definida en todos los programas como permanente y parte del proceso de enseñanza. Se centra en la heteroevaluación hacia las estudiantes y su aprendizaje, y para desarrollarla se seleccionan una multiplicidad de instrumentos. Específicamente en el campo de la práctica todos los programas comparten los criterios de evaluación.

La bibliografía seleccionada está en función de los componentes antes mencionados. Las publicaciones escogidas rondan entre cinco y treinta años antes de la construcción del programa.

Predomina la bibliografía de autoras argentinas, en las que encontramos textos destacados en cada uno de los campos específicos de académicas de la ciudad de La Plata. Además, hay una notable influencia de textos europeos, que a menudo se consideran fundamentales para las antes mencionadas. También podemos encontrar en los listados presentados textos latinoamericanos y en menor medida de Estados Unidos.

En estos programas referentes a las propuestas de enseñanza de los diferentes campos de la formación se enlaza una diversidad de traducciones, que conforman una trama particular en propuestas locales (Casimiro Lopes, 2008; Morelli y Iturbe, 2018), que dan lugar a proyectos situados en los microterritorios áulicos de los ISFD participantes.

Desde los aportes del enfoque biográfico-narrativo pudimos hacer foco en el curriculum narrado, para dar cuenta del proceso de traducción y contextualización curricular desde las propuestas pedagógicas locales, creadas por cada una de las profesoras de campo de la práctica entrevistadas. Con la intención de recuperar la mirada de los actores que traducen las políticas públicas en los cotidianos de las instituciones educativas, para rescatar los sentidos y significados que le dan a las mismas (Aguirre y Porta, 2020, 2021). En este caso particular de: Guillermo, Susana, Silvania, Daniela, Flavia, Gabriela, Patricia, Carolina y la profesora de campo de la práctica II.

Una traducción que es reflexiva, situada y donde pusieron en juego procesos de (re) creación de parte de las profesoras participantes que leen, interpretan, sienten y hacen los textos curriculares. Lo que conlleva la apropiación de las mismas entrelazados en procesos de negociación y acuerdos en una diversidad de situaciones y con diferentes recursos en juego, en la creación de sus propuestas de enseñanza para cada uno de los años del profesorado. En donde vimos que estas tomaron como encuadre el DCES (2007) y los conocimientos construidos

durante el Acompañamiento Capacitante correspondiente a los primeros años de implementación del documento curricular.

En el primer año donde el eje central será la ciudad educadora, se busca fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político pedagógica de la educación popular. En sus relatos sobre sus experiencias como profesoras de campo en la práctica I, Guillermo destaca la importancia de entender el contexto que influye en la trayectoria de las estudiantes y propone visitas educativas para explorar el territorio con el propósito general enriquecer sus consumos culturales y mejorar la tarea docente. Susana busca se desarrollan conocimientos desde la praxis pedagógica mediante el mapeo de organizaciones socio-comunitarias y técnicas de investigación desde el enfoque etnográfico con el fin de generar aprendizajes para la lectura de la palabra y la comprensión del mundo.

En el segundo año donde el eje es el espacio escolar y realidad educativa, se abordará a través del ingreso a espacios de la educación formal para analizar la institución y los contextos en el cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. Tanto Silvania como Daniela reconocen la centralidad del trabajo en equipo desarrollado. La primera hace foco en el desarrollo de su propuesta de enseñanza para analizar y desnaturalizar la institución educativa, entre momentos de permanencia y de itinerancia en las múltiples escuelas que recorren. Su compañera coincide en estos propósitos mencionados y comparte en su narración el paquetito formativo que construyen para construir nuevos saberes que les permitan reconocer y analizar las instituciones educativas desde otra mirada y reflexionar sobre las propias biografías

escolares. La profesora del otro instituto se enfoca en contar sobre su propuesta que tiene la intención de circular con sus estudiantes por diversos establecimientos de nivel primario, integrando herramientas de la investigación cualitativa desde el enfoque etnográfico en su metodología, con el fin de desnaturalizarla.

En el tercer año el eje es la relación educativa, este año las estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Flavia y Gabriela, compañeras de la misma institución comparten sus experiencias entorno a campo de la práctica III. Flavia explicita que basa la propuesta de enseñanza en el reconocimiento, posicionamiento e intervención educativa, con el fin de tomar de decisiones fundamentadas. Gabriela narra sus gestos de formación para que las futuras profesoras construyan una disposición hacia la reflexión que entrelace todas las etapas de las prácticas de la enseñanza situadas.

En cuarto año el eje será el posicionamiento docente y con este la elaboración, implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario. Desde uno de los ISFD, Patricia centra su relato en la apuesta al acompañamiento que hace junto a las estudiantes en su proyecto de residencia, y reflexiona sobre la necesidad de articular continuamente entre los actores de ambas instituciones. Carolina comparte su proyecto de enseñanza, haciendo hincapié en que el mismo es desarrollado junto al equipo conformado por el resto de los campos, el cual tiene el propósito de guiar la construcción de proyectos de residencia y reflexión sobre el posicionamiento docente como Profesoras de Educación primaria.

Todas las profesoras del campo de la práctica se unieron en el relato de considerar al espacio de TAIN como un triunfo para el trabajo docente y un espacio colectivo de organización, debate y construcción de conocimiento entre profesoras y estudiantes de la carrera.

Como afirman Porta y Sarasa (2021), el curriculum no puede ser generalizable ni generalizador, ya que parte de las experiencias que los sujetos curriculares relatan, poniendo en juego su biografía personal y profesional. Un curriculum narrado que se co-construye entre vivencias e identidades diversas, existiendo una multiplicidad de voces protagonistas que lo producen desde sus relatos. En este sentido Suarez y Metzdorff (2021) ponen de relevancia la creatividad docente.

Desde las voces biográficas de las profesoras de campo de la práctica de los ISFD participantes podemos referenciar que no existe un modelo único de formación docente (Torres, 2004). Sin embargo, en sus relatos hallamos que se entranan encuentros sobre algunos horizontes, saberes y utopías entorno a la formación inicial docente de Profesoras de Educación primaria; que dejan entrever acuerdos y desacuerdos, contradicciones, discordia, pactos y fisuras (Suárez, 1995; Cols, 2008).

Como sujetos colectivos de la educación entienden a los horizontes formativos como faro en el desarrollo curricular; debaten sobre los desafíos de la formación de profesoras en la actualidad; comparten los saberes docentes contruidos en el campo de la práctica y los posibles recorridos formativos para una praxis transformadora de la práctica docente; y reflexionan sobre lo que conlleva la burocratización de su trabajo.

A través de este viaje, que fue el cambio y desarrollo del diseño curricular para la educación superior en el período de 2008 a 2020, comprendimos que el curriculum no puede ser un proyecto determinado a priori, sino que es un proceso complejo, continuo, multidimensional

y no lineal, en donde se entrelazan dimensiones históricas, contextuales y humanas (Escudero Muños, 2000). Un proceso en constante movimiento (Rodríguez, 2000), en donde de forma dinámica y fluida se va tejiendo y destejiendo entre los sujetos curriculares que cohabitan los espacios educativos para la formación inicial docente.

La investigación biográfico-narrativa y sus aportes a la investigación

En el recorrer de esta tesis buscamos (re) conocer cómo el diseño curricular prescrito para el Profesorado de Educación primaria de la provincia de Buenos Aires, implementado desde el 2008, fue resignificado por las profesoras formadoras. Una política educativa que se enmarca en un entramado de reformas que buscan nacionalizar y jerarquizar la formación docente, garantizando el derecho a la educación superior. La escucha de la voz de las docentes de campo de la práctica de dos ISFD de La Plata, la docente especialista y la asesora curricular nos permitió conocer el rostro humano de la política curricular (Aguirre y Porta, 2019, 2021; Aguirre, 2023), desde sus experiencias.

Este trabajo se inscribió desde las metodologías de la investigación cualitativa, centrando nuestra atención en la enfoque biográfico- narrativo. Desde sus aportes, comprendimos que el abordaje de la experiencia educativa tiene como objetivo “(...) generar lecturas dinámicas y productivas sobre las experiencias y relaciones pedagógicas que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (Suarez, 2007, p.1). Así pusimos la mirada no sólo en lo que sucede en la situación educativa, sino lo que les sucede a las profesoras involucradas en esta, siendo sus relatos un medio para llegar a ello. Teniendo en cuenta que las docentes y toda la comunidad educativa, son seres humanos narradores, que cuentan historias propias y son parte también de relatos ajenos (Clandinin y Connelly, 2008). Como

coleccionadoras de historias propias y de otras personas propusimos, a través de ellas, apostar a las sensibilidades de las políticas curriculares, desde lo íntimo y el detalle.

Pensar desde la investigación biográfico -narrativa situada en la experiencia, entendiendo esta última desde la complejidad del ser y en su relación con el pasado, el presente y los posibles futuros imaginados, desde donde pudimos conocer no sólo el período propuesto de 2008-2020, sino las proyecciones utópicas que potencian deseos colectivos desde proyectos creativos y críticos. Conocimos las experiencias vivenciadas por las profesoras, revestidas en una narración en cada encuentro, que entrelazaron el cuerpo y la palabra (Árevalos et al, 2016). Relatos no sólo de la existencia individual sino y sobre todo colectiva en un contexto determinado, donde reconocimos huellas del pasado y porvenires motivadores (Clandinin y Connelly, 1986; McEwan y Egan, 1998; Bolivar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

Teniendo en cuenta el potencial de este enfoque pudimos centrarnos en el curriculum narrado, entendiendo que un cambio curricular no se puede reducir a sólo conocer lo prescripto, ya que esto invisibilizaría experiencias educativas, los significados y sentidos que se le dan a ella (Contreras, 2021). En esta tesis pudimos adentrarnos en el entramado de la vida profesional y personal, conociendo las emociones, motivaciones, afectos y pasiones que las interpelan en relación a la formación inicial docente, el cambio curricular y sus propuestas de enseñanza. Porque como indica Porta y Yedaide (2014), dentro del campo educativo en el estudio de la formación docente de educación superior, el enfoque biográfico-narrativo abre puertas para el entendimiento de los procesos involucrados en la docencia, buscando la recuperación de otro tipo de saber.

Se propuso, desde este enfoque, formas más humanizadas y humanizantes para construir el conocimiento con quienes participaron. Entendiendo a las profesoras como sujetos y no

objetos de la misma, en la búsqueda de (re)construir sus experiencias de vida como constituyentes de la práctica docente. Se ofreció un espacio para construir conocimientos acerca de las experiencias educativas, no sobre las instituciones educativas donde se producen cotidianamente, sino con y en ellas (Sanches Sampaio, 2020). Para así romper con la tradición de definir a las docentes como objeto de estudio y desde la polifonía de sus voces, dejar los silencios y la expropiación producidos hasta el momento por la academia.

Con el fin de buscar la producción de conocimiento desde y con las protagonistas de las experiencias pedagógicas y curriculares, el rol como investigadora mutó, proponiendo la escucha como acción principal, sin sobreponer la propia curiosidad sobre las historias que tenían para contar las entrevistadas. Las profesoras relataron la construcción de propuestas de enseñanza y formas de comprender la formación inicial docente a partir de la reflexión crítica sobre los procesos que se generan en los espacios educativos formales y más allá de la escuela. Y buscaron compartir la forma propia y colectiva, desde los horizontes formativos prescriptos, para que las futuras profesoras puedan desarrollarse como profesionales de la enseñanza, como pedagogas y como trabajadoras de la cultura. Pero los saberes que son compartidos no sólo se centran en el trabajo docente dentro de las aulas e instituciones, sino que se dió un lugar para pensar a la figura de las profesoras dentro de un mercado laboral con sus propias reglas, explicitando la necesidad de conocerlo para acceder y permanecer en los puestos de trabajo.

Esta forma de investigar brindó posibilidades múltiples, para así conocer cómo se ponen en juego una diversidad de saberes como los disciplinares, los curriculares, los de la formación profesional y los experienciales. Vislumbrando que en estos se entrelazan la teoría y la práctica; la biografía personal y escolar; la política y educación. Que se construyen caminos en la formación docente que crean y (re) crean el diseño curricular prescripto, donde se generan

intersecciones, que se habitan y las habitan, que desafían, que afectan, que se construyen desde conflictos, negociaciones, resistencias y decisiones que son político-pedagógicas.

Reconociéndose con y en las otras, narrando, reinventando y (des)haciendo formas de pensar al conocimiento, a través de la investigación biográfico-narrativa, buceamos en las experiencias educativas que transitaron en diversos territorios. Nos acercamos a modos de ser, hacer, resistir y sentir la docencia como formadoras de profesoras de Educación primaria y específicamente en el campo de la práctica. Enlazando la diversidad de estas formas, recuperamos el curriculum narrado en y desde la formación inicial docente en la provincia de Buenos Aires.

Este escrito compuesto por una pluralidad de voces pedagógicas desde el Sur, buscó dejar años de políticas tecnocráticas que han limitado la mirada sobre tarea docente definiéndola como la implementación de técnicas creadas por otras. Para hacernos cargo del poder que tienen las profesoras al producir saberes pedagógicos y la importancia y urgencia de compartirlos y democratizarlos. Con el fin de contribuir a la producción de una historia de la educación contrahegemónica (Suárez, 2021), que abarque una diversidad de historias de enseñanza (Alliaud, 2021), historia de enseñanza apasionadas (Porta, Álvarez y Yedaide, 2012). Para continuar construyendo el trabajo docente desde caminos para la transformación de los espacios educativos formales y más allá de la escuela que transitamos diariamente.

Preguntas de apertura

Este apartado más que un cierre es una apertura a nuevas preguntas que surgieron durante el proceso. Como menciona Graciani (2014):

Não se pode esperar que um texto – e nem mesmo um conjunto de textos – produza alterações substanciais [...] almeja-se que seja mais um dos instrumentos que sirva à

reflexão e à ação pedagógica de educadores que se posicionam como agentes transformadores da realidade social onde atuam. (p. 163)

Luego de la composición de este texto y momentos reflexivos entre nos-otras, surgen desde la curiosidad, otros interrogantes que a continuación compartimos:

Figura 5 Preguntas para continuar investigando desde el enfoque biográfico-narrativo



Elaboración propia, 2024

En esta imagen presentamos un resumen de ellas, seguramente en el correr de los meses, los encuentros y las lecturas surjan otras que puedan sumarse al listado presente. Y se abran nuevos caminos para continuar construyendo conocimientos desde la escucha y el diálogo, para la praxis transformativa.



Mar del Plata, diciembre de 2024

Querida lectora

Escribo esta carta para darte las gracias por tu generosidad de haber leído estas páginas que componen mi tesis. Seguramente en ella habrás encontrado diversas formas, tonos, estilos, que fueron producto de las experiencias de aprendizaje de estos años de escritura.

Tiempo que tuve gracias a que un organismo estatal como el CONICET y una institución como la Universidad Nacional de Mar del Plata confiaron en que una profesora de Ciencias de la educación que trabaja en ISFD podía ser becada para investigar sobre la formación inicial docente de la provincia de Buenos Aires. Son momentos en que las calles, las plazas, los medios de comunicación, las aulas y muchos otros lugares son espacios para expresar porqué vale la pena continuar con la financiación de la educación superior pública en todo su entramado de funciones como la enseñanza, la investigación, la extensión y la gestión. Y tal vez esta carta sea también un espacio para ello, bajo una pregunta hecha por Luis durante los primeros días del doctorado y que me acompañó todo el trayecto: ¿A favor de quién juego el privilegio de investigar?

El privilegio que tuve de gozar un tiempo, pago, para mi formación como investigadora, o más bien como profesora que investiga. Con el propósito siempre de compartir y construir conocimiento con quienes estamos cotidianamente en los microterritorios pedagógicos. Por eso la decisión política, ética y metodológica de hacerlo desde la investigación narrativa, que me abrió las puertas para pensar nuevas formas de hacer ciencia y producir saberes múltiples. Lo que

me permitió (re)conocer otras relaciones entre la academia y la docencia, permeada muchas veces de una distancia construida por una matriz moderna, colonial y positivista.

Cada momento de lectura, escucha y diálogo con quienes participaron de esta investigación, fue donde surgieron ideas, saberes, sentimientos y pensamientos tejiendo relaciones. Donde reconoci(mos) el valor del trabajo docente y su creatividad, en una historia donde las huellas de la vocación y la ejecución de programas se entrama en el imaginario social.

No salimos siendo las mismas después de esta experiencia. Tal vez a vos, luego de la lectura, te haya sucedido lo mismo.

En tiempos de incertidumbre existe la certeza de algo que reafirmé en este espacio-tiempo de encuentro reflexivo con las docentes que participaron de esta investigación, que las profesoras somos sujetos colectivos de la educación, que desde las instituciones en la que trabajamos, pensamos y construimos recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente. Y que resistimos con dignidad frente a la crueldad de los discursos contemporáneos, en palabras de Bell Hooks, como guardianas de la esperanza.

Ojalá hayas disfrutado la lectura

¡Hasta la próxima!

Florentina

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aberasturi-Apraiz, E., Correa-Gorospe, J. M., y Gutiérrez-Cabello, A. (2020). Entre lo biográfico y el aprender. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 75-90.
- Aguerrondo, I. (2006). Notas sobre la formación docente. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Aguirre, J y Porta, L (2022). La formación de posgrado en contextos virales adversos. Virtualización, internacionalización y desafíos pospandémicos a partir de las narrativas de los docentes universitarios. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Aguirre, J. (2021) Las políticas de formación docente desde una perspectiva biográfico-narrativa. Un proceso de inmersión hermenéutica. En Porta, L. (Ed.), *La expansión biográfica* (pp. 279-299). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Aguirre, J. (2022). El rostro humano de las políticas educativas: Narrativas del proyecto de formación docente “Polos de Desarrollo”. Eudem.
- Aguirre, J. E., y Porta, L. (2020). El Programa Nacional de Formación Docente (1999-2001) desde una investigación biográfico-narrativa. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 31(60 may-oct), 106-130.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2019). La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa”. *Espacios en Blanco*, 29(1), 161-182.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2022). Texturas biográfico-narrativas en la formación de posgrado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 16.
- Aguirre, J. y Porta, L. (2023). Devenires sicionarrativos en educación superior. Acercamientos epistémico-metodológicos para la comprensión biográfica de la formación de posgrado en la profesión académica universitaria. *Revista de Educación*, (28.1), 151-175.
- Aguirre, J., Porta, L. y Foutel, M. (2023). De la credencial educativa al itinerario biográfico. *Mixturas metodológicas de una investigación posdoctoral sobre la formación de posgrado en docentes de la UNMDP*.
- Aguirre, J., y Porta, L. (2021). Una política de formación del profesorado en Argentina. *Potencias pedagógicas y narrativas sensibles en Institutos Superiores de Formación Docente*.

- Alba, B. G., Morett, Á. B., y Mesa, F. S. (2020). Narrativas en la formación Superior. Experiencias en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 192-210.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), Article 1.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de educación*, (1), 141-157.
- Alliaud, A. (2011a). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, N°2, 92-108.
- Alliaud, A. (2011b). Impacto de la historia del magisterio argentino y la formación docente. I Encuentro Virtual de Escuelas Normales: “Orígenes del Magisterio Argentino. Programas Archivos escolares y Memoria de la Educación Argentina (MEDAR).
- Alliaud, A. (2012). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(6), 197-214.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza: Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós Argentina.
- Alliaud, A. (2018). El desarrollo profesional docente: una cuestión política y pedagógica. *Práxis Educativa (Brasil)*, 13(2), 278-293.
- Alliaud, A. (2021a). El campo de la práctica en la formación docente. Filo: UBA.
- Alliaud, A. (2021b). Enseñar hoy. Apuntes para la formación. Paidós.
- Alliaud, A. y Feeney, S. (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*. Año 1 N°1. 125-134.
- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Universidad de Buenos Aires, EFL.
- Álvarez Méndez, J. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Morata.
- Álvarez, Z, Porta, L. y Sarasa, M.C (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. *Revista de Educación*, 7, 1-18.
- Alves, R. de O., Venas, R. F. y Soares, L. da F. (2021). Movimentos de re-existência do currículo de pedagogia: Inspirações da Resolução no 02/2015 sobre o desejo de mudar. *Revista e-Curriculum*, 19(4), 1460-1482.

- Amantea, A., Cappelletti, G., Cols, E. y Feeney, S. (2004). Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 12(40).
- Amar, V. (2021). La mayor experiencia del mundo. La narrativa de una maestra de infantil entre la actividad laboral, la enfermedad y la jubilación. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 53-66.
- Amilibia, I. R., Gulino, M. R., Sciortino, M. S., Amilibia, I. R. y Marconi, A. E. (2022). Perspectiva de género y formación docente: Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior. Facultad de Trabajo Social (UNLP).
- Ander-Egg, E. (1999). El taller, una alternativa de renovación pedagógica. Magisterio.
- Angulo, F y Blanco, N (1994). Teoría y desarrollo del curriculum. El Aljibe.
- Anijovich, R. (2016). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2023). Evaluaciones. Ateneo.
- Anijovich, R. y Gonzalez, C. (2011). Evaluar para aprender. Aique.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula. Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J. y Mora, S. (2009). Transitar la formación pedagógica: Dispositivos y estrategias. Tilde editora.
- Apple, M. W. (1986). Ideología y currículo. Ediciones AKAL.
- Araujo, S. (2008). Docencia y enseñanza: Una introducción a la didáctica. Universidad de Quilmes.
- Arceo, F. D. B., Vázquez-Negrete, V. I. y Díaz-David, A. (2019). Sentido de la experiencia escolar en estudiantes de secundaria en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 237-252.
- Arévalo, A., Fernández LL, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242.

- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. et al (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, 62-78.
- Asprella, G., Vicente, M. E. y Tello, C. G. (2020). *Administración de la Educación*. Edulp.
- Ávalos, B. (2007). Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe. Informe preparado para el Diálogo Regional de Política. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Paidós.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política. La teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Año 2, (2 y 3):19-33.
- Barberitto, L. (2020) *Madriguera*. La Plata: Eme.
- Barco, S. (2008). Historia con Matrioshkas. En R. A. Menghini, y M. Negrín (Comps.) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* (pp. 19-36). Edi.UNS/REUN.
- Bárcena, F. y Mèlich J. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila.
- Barcia, M., De Morais, S. y Lopez, A. (2017). *Prácticas de la enseñanza*. Edulp.
- Barrón Tirado, M. C. y Barriga Díaz Barriga, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la educación. Facultad de Humanidades y Artes. Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13), 5-18.
- Batallán, G. (2004). El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. *Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. Cuadernos de antropología social*, 19, 63-81.
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 23-23.
- Beltrán Llavador, F. (1994). Las determinaciones y el cambio del currículum. En Angulo, F y Rasco, N) *Teoría y desarrollo del curriculum* (pp.369-383). Aljibe
- Beltrán Llavador, F. B. (1992). *Política y reformas curriculares*. Universitat de València.
- Benjamin, W. (1921). *Para una crítica de la violencia*. Taurus.

- Bequio, B. y Yedaide, M. M. (2023). La ESI y los procesos de re-subjetivación docente en la escuela secundaria: primeras coordenadas de una investigación narrativa de la experiencia en el Colegio Nacional A. Ilia en Mar del Plata, Argentina/Comprehensive Sex Education and the Processes of Teacher Re-Subjectivation in High School: First Steps in a Narrative Research Project at Colegio Nacional A. Ilia in Mar del Plata, Argentina. *Revista de Educación*, (30), 73-89.
- Beramendi, M. C., y Cosentino, C. P. (2019). Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés. *Praxis educativa*, 23(3), 25-28.
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). La investigación sobre trayectorias educativas. *South Florida Journal of Development*, 2(1), 42-53.
- Birgin, A. (1999). El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: Las nuevas reglas del juego. Troquel.
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: La construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. CLACSO.
- Birgin, A. (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación inicial de los docentes en ejercicio. Paidós.
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros (as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, 4(39), 29-37.
- Birgin, A. (2016). ¿El INFD en jaque? Deudas, debates y perspectivas. Blog *Conversaciones Necesarias*.
- Birgin, A. (2019). La formación docente, un debate urgente y necesario. *Revista Educar en Córdoba*, (36), 20-25.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: La cuarentena en los institutos de formación docente. UNIPÉ.
- Birgin, A. (2023). ¿Ahora qué? Reflexiones acerca de la formación docente después de la pandemia. *Revista Tramas de la Formación Docente. Miradas desde el Sur.*, 1, Article 1.
- Birgin, A. y Marco, L. D. (2021). Los saberes en la formación docente inicial bajo la lupa: disputas en la Argentina del siglo XXI. *Revista Práxis Educacional*, 17(46), 177-201.
- Blanc, M. I., Pereyra, S. y Marín, M. G. (2023). Las dimensiones de la experiencia en la formación inicial del Profesorado. relatos de caminos hacia la transformación. *Revista de Educación*, (28.2), 153-169.

- Bogdan, R., y Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.
- Bolívar Botia, A. (1992) Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid.
- Bolívar Botia, A.(2000) El curriculum como ámbito de estudio. En: Escudero, J. M., Area, M., y Bolívar, A. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Síntesis.
- Bolívar Botia, A.(2000). Diseño, disseminación y desarrollo del curriculum: perspectivas actuales. En: Escudero, J. M., Area, M., y Bolívar, A. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 165- 188). Síntesis.
- Bolívar, A. (1996). El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la descentralización y reestructuración. En *Globalización y descentralización de los sistemas educativos* (pp 237-266). Síntesis.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4.
- Bolívar, A. (2007) La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*. N° 12, Pág.13-30.
- Bolívar, A., (2012) Dimensiones epistemológicas y metodológicas de la investigación (auto)biográfica. En Abrahao, M.H. y Passeggi, M.C. (Ed.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo I. Porto Alegre: Editora da PUCRS.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (1998). *La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo*. Grupo Editorial Universitario.
- Bolívar, A., Segovia, D. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.
- Bolívar, A., y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación: entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de educación*, (1), 201-212.
- Botía Botia, A. (2000). *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (No. 51). Universidad de Sevilla.
- Boubée, C., Seoane, V., Rodríguez, L. y Ciappina, N. (2019). Trayectorias formativas de estudiantes y graduados recientes de carreras de formación docente: conclusiones parciales de una investigación biográfico-narrativa sobre la inclusión de TIC con finalidad didáctica. En *Actas. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales*.

- Boulán, N. (2019). Políticas de formación de profesores de nivel primario en la provincia de Buenos Aires: Discursos, curriculum y procesos identificatorios (2006-2016) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Boulán, N. (2021). La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente: El caso de la provincia de Buenos Aires. *Práxis Educativa* (Ponta Grossa)
- Branda, S. Huellas de maestros en la formación inicial docente. En Porta L, 5/La expansión biográfica (pp. 353-371). Filo UBA.
- Brandão, C. (1981). O que é a educação. Editora Brasiliense.
- Braislovsky, D., y Orce, V. (2018). El “docente del futuro” en el proyecto UNICABA. Algunas notas pedagógicas desde la reflexión colectiva. Observatorio de Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPED), Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de filosofía y Letras, UBA.
- Braslavsky, C. (1985). La discriminación educativa en la Argentina. Buenos Aires: GEL-FLACSO.
- Braslavsky, C. y Birgin, A. (1992). Formación de profesores. Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1997). Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. PREAL, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Bravo, H. (1994). La descentralización educacional. Sobre la transferencia de establecimientos. CEAL.
- Brovelli, M. S. (2008). Los cambios curriculares ¿una posibilidad de mejora de la formación docente y de encuentro de los actores responsables o de mantenimiento del statu quo y de desencuentro?. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*. Año 4 N° 3. 23-41.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Fondo de Cultura Económica.
- Cabrera Di Piramo, C., y Cordero, S. (2018). El Cambio Curricular en la Educación Superior en el Río de la Plata: revisión de antecedentes y propuestas de análisis. *Praxis educativa*, 22(3), 15-25.
- Calvete, M., Branda, S. y Sempé, M. (2023). Desafíos de la práctica docente. Trazas de la biografía escolar de profesoras de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5), 7-24.

- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2011). La formación docente como política pública: consideraciones y debates. *Revista de Educación*, 2(3), 11-27.
- Cámpoli, O. (2004) La formación docente en la República Argentina. ISELAC.
- Carlino Cantis, P. C. (2003). Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, algunas Alternativas Posibles. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 20, 409-420.
- Carlino Cantis, P. C. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo cultura económico.
- Casimiro Lopes, A. (2008). Articulaciones en las políticas de currículo. *Perfiles educativos*, 30(120), 63-78.
- Casimiro Lopes, A. (2015). ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En: de Alba, A y Casimiro Lopes, A. *Diálogos curriculares entre México y Brasil*. Iisue.
- Casimiro Lopes, A.; Virgílio Rodrigues Da Cunha, E.; Costa, H. (2013). Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, set./dez., 13(3):392-410.
- Castillo Reyes, A. S., Rubio Rodríguez, C. A. y Moscozo Hernández, L. J. (2020). Experiencias en la escuela desde la voz de jóvenes en extraedad. Una aproximación biográfico-narrativa.
- Clandinin, D. J., y Murphy, M. S. (2009). Comments on Coulter and Smith: Relational ontological commitments in narrative research. *Educational researcher*, 38(8), 598-602.
- Collazo, M. (2014). El cambio curricular, una oportunidad para repensar(nos). *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 1(1), Article 1.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Cols, E. B. (2009). Introducción: La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 11-14.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1986). On narrative method, personal philosophy, and narrative unities in the story of teaching. *Journal of research in science teaching*, 23(4), 293-310.

- Connelly, M. y Clandinin, J. D. (1995) (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación (pp. 11-51). Laertes.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. Revista de educación, 282, 203-231.
- Contreras Domingo, J. (1990). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Akal.
- Contreras Domingo, J. (1991). Enseñanza, currículum y profesorado. Akal.
- Contreras Domingo, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. Roteiro, 41(1), 15-40.
- Contreras Domingo, J. (2018). Enseñar tejiendo relaciones. Ediciones Morata.
- Contreras Domingo, J. (2021). Presentación del monográfico “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas”. Aula abierta.
- Contreras Domingo, J., Quiles-Fernández, E., y Paredes Santín, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Morata.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1975). La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Tecnos.
- Coringrato, M., Palacios, C. M. y Ristol, M. B. (2023). Currículo vs. Realidad: trayectoria de los alumnos de las carreras Bibliotecario escolar y Bibliotecología en relación con el plan de estudios. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Coscarelli M.R, Bonelli, V (2014) La formación docente inicial concepciones y prácticas curriculares. Question, Revista Especializada en Periodismo y Comunicación. Vol.1, Núm. 42,2-15.
- Cotán Fernández, A. (2019). Investigación narrativa para contar historias: líneas de vida de estudiantes universitarios con discapacidad. Revista de la educación superior, 48(192), 23-47.
- Crego, M. V., Ramallo, F. y Porta, L. (2023). Investigar la docencia: desplazamientos eróticos en el estudio de los profesores memorables: Deslocamentos eróticos no estudo de professores memoráveis. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(18), 119-133.

- Cruz Romero, M. C. (2021). Componentes de los ciclos vitales de 10 docentes de primera infancia: voces de los actores (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Cruz, M. F. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 14(3), 17-32.
- Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. La Crujía.
- da Silva Sousa, M. G., y de Oliveira Cabral, C. L. (2015). A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. Horizontes, 33(2).
- da Silva, R. M. O., y Sitja, L. M. Q. (2021). As narrativas de professores (as) e suas experiências de tempo na formação docente. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 1(1), 108-122.
- Da Silva, T. T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo, 2. Autêntica Editorial.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Paidós.
- Davini, M. C. (1998). El currículum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza. Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2002). De aprendices a maestros. Educacion. Papers editores.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mito y perspectiva. Miño y Dávila.
- De La Torre Villar, E. y Navarro De Anda, R. (1982). Metodología de la investigación: bibliográfica, archivística y documental. Libros McGraw-Hill de México.
- De Laurentis, C. (2023). Identidad de formadores docentes: otros significativos en clave de tiempos y espacios íntimos. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 8(1), 1-18.
- De Laurentis, C. Porta, L. y Sarasa, M. C. (2012). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. Prax. educ. vol.19 no.2 Santa Rosa ago. 2015.
- De Moraes Melo, S. (2014). El ateneo: dispositivo innovador en la formación de maestros. El caso de la provincia de Buenos Aires. En Paso, M.; Elías, M. E., y Barcia, M. (coord.)

- Perspectivas en la formación de pedagogos y profesores. Historia, teoría y políticas en la UNLP y en la Provincia de Buenos Aires. La Plata: Al Margen.
- De Moraes Melo, S. y Barcia, M. (2015). Los ateneos, dispositivos innovadores en la formación de maestros. El Ateneo de Ciencias Naturales. Ensenada: IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales.
- De Moraes, S., Barcia, M. y Gonzales Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros. III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- De Vita, G. (2009). La planificación desde un curriculum prescripto. Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires.
- Delory-Momberger, C. (2014) La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas, en su: Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas. París: Tétraedre. Pp 73-94. Trad. Alba Fedé.(2020)
- Delory-Momberger, C. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En: Murillo (comp.), Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria (pp.57-68). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Denzin, N. y Lincoln, Y (2012). Manual de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2015). Métodos de recolección y análisis de datos.
- Díaz Barriga y Hernández Rojas. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.
- Díaz Izaguirre, Y., Cruz Cruz, C. L., y Suárez Garay, A. (2019). Reafirmación profesional en los estudiantes: desafío para los docentes de la educación superior. Edumecentro, 11(3), 45-60.
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010) Los profesores ante las innovaciones curriculares, en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, issue-unam/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hora de ruta. Paidós.
- Dirección De Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.

- Dirección Nacional De Información Y Estadística Educativa. Red Federal de Información Educativa (2015). Educación Común. Nivel Superior No Universitario. Carreras de Grado Alumnos y porcentaje de mujeres por tipo de formación según división político-territorial. Buenos Aires.
- Dominicé, P. (1988). O que a vida lhes ensinou. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde.
- Duhalde, M. (2012). Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores. En Birgin, Más allá de la capacitación (pp. 163-182). Paidós.
- Duhalde, M. (2014). El conocimiento que produce el trabajo docente. II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”.
- Duhalde, M. (2021). La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa. Revista Argentina de Investigación Educativa UNIPE, 1(1), 57-65.
- Duschatzky, S. y Aguirre, E. (2013). Des-armando escuelas. Paidós.
- Dussel, E. (1972). Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana. Extemporáneos.
- Dussel, E. (2020). Siete ensayos de filosofía de la liberación: Hacia una fundamentación del giro decolonial. Trotta.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). Políticas educativas: Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera (UNIPE).
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico. En Camillioni, A. Corrientes Didácticas Contemporáneas (pp. 75-90). Paidós.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista iberoamericana de educación, 33, 71-89.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Kapeluz.
- Eisner, E. W. (1992). La incomprensida función de las artes en el desarrollo humano. Revista Española de pedagogía, 15-34.
- Elías, M.; Hernando, G. y Herrera Santángelo, A. (2014). Potenciando el carácter integrador de las prácticas docentes: el caso de los talleres integradores interdisciplinarios en la formación docente de la provincia de Buenos Aires. Presentado en IV Congreso internacional “Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado”.

- Universidad Nacional de Tres de Febrero (UnTreF), Buenos Aires, 15, 16 y 17 de diciembre de 2014.
- Elías, M.; Hernando, G. y Herrera Santángelo, A. (2017). Cambios curriculares, culturas institucionales y trabajo docente. El caso de los Talleres Integradores Interdisciplinarios en los institutos de formación docente de la provincia de Buenos Aires. Enviado al IV Seminario Nacional De La Red Estrado Argentina: La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI, Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Buenos Aires, 29 y 30 de noviembre, y 1 de diciembre.
- Erickson, F. (1986). Qualitative Methods in Research on Teaching. In M. Wittrockk (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). MacMillan.
- Escudero Muñoz, J. (2000) El cambio en educación, las reformas y la renovación cultural. En: Escudero, J. M., Area, M., y Bolívar, A. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 209-236). Síntesis.
- Escudero Muñoz, J. M. (2000). Reconstruir la innovación para seguir peleando por la mejora de la educación. XXI. *Revista de educación*, 2, 11-42.
- Escudero, J. M., Área, M., y Bolívar, A. (2000) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Síntesis.
- Escudero, J. M.; Bolívar, A.; González, M.T. y Moreno, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum en la educación secundaria*. ICE-HORSORI.
- Espinoza, O. (2015) "Política", *Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos*. En: Tello, C. *Los objetos de estudios de la política educativa*. EPUB.
- Feeney, S. y Feldman, D. (2016). Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. *Educação em Revista*, 32, 19-44.
- Feldfeber, M. (1999). *Estado y educación en la Argentina de los 90. La educación en la Argentina. Estudio de historia*. Editorial del Área.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: Un análisis crítico de la «agenda educativa» en América Latina. *Educação & Sociedade*, 28, 444-465.
- Feldfeber, M., y Ivanier, A. (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.
- Feldman, D. (1994). *Curriculum, maestros y especialistas*. Libros del Quirquincho.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica General*. Ministerio de Educación de la Nación.

- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, 14(3), 17-32.
- Fernández, L. (1998). El análisis de lo institucional en la escuela. Paidós.
- Ferreira, N. S. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Nº 79, 257-272.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Novedades Educativas.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1890-1930). Revista Mexicana De Historia De La Educación, 2(3), 25–45.
- Flores, G. y Porta, L. (2022). La enseñanza terapéutica: categoría in vivo en una investigación biográfico-narrativa en el Nivel Superior. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2(17).
- Flores, G., Alvarez, Z., y Porta, L. (2013). El profesor ideal: narrativas a partir de profesores memorables universitarios. Revista de educación, (6), 215-230.
- Flores, G., y Porta, L. (2021). La enseñanza en el ámbito universitario. Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 6(1), 1-13.
- Flores, G., Yedaide, M. M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. Revista de Educación, 5(5), Article 5.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor co formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens.
- Foronda Cataño, M. (2020). La identidad profesional de maestras de educación infantil: un estudio biográfico narrativo.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva.
- Freire, P. (1985). De las virtudes del educador. Centro Cultural Gral. San Martín.
- Freire, P. (1985). Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Ediciones Búsqueda.
- Freire, P. (1991a). A educação na cidade. Cortez Editora.
- Freire, P. (1991b). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI.

- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). El grito manso. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Siglo XXI.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos. Santillana.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1993). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión. Troquel.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1993). Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su gestión. Troquel.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6(1).
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio (Vol. 5). Ediciones Akal.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Ediciones Octaedro.
- Gadamer, H. G., y Olasagasti, M. (1992). Verdad y método (Vol. 1). Sígueme.
- Gadotti, M. (2011). Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido. Editora Instituto Paulo Freire.
- Garrido Pimenta, S. (2012). Saberes pedagógicos e atividades docente. Cortez.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. Frontera norte, 9(18).
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
- Giroux, H. (2001). Cultura, política y práctica educativa (Vol. 158). Graó.
- Giroux, H. (2022). Terrorismo pedagógico y esperanza en la era de la política fascista. En Rodríguez Martínez, C y Imbernón Muñoz, F. De las políticas educativas a las prácticas escolares (pp.119-212). Ediciones Morata.

- Goodson, I. (1988). *Historia del currículum: La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares Corredor.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Octaedro.
- Goodson, I. (2007). Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de educação*, 12, 241-252.
- Graciani, M. S. (2014). *Pedagogía social*. Cortez.
- Grinberg, S., y Levy, E. (2009). *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Grundy, S. (1994). *Producto o Praxis del Currículum*. Ed. Morata.
- Guber, R (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Gudmundsdottir (1998) La narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. En Mcewan, H. y Egan, K. (Ed.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 52-71). Amorrortu.
- Gvirtz, S. (1991), *Nuevas y viejas tendencias en la docencia (1945-1955)*, Biblioteca Política Argentina N° 322, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Aique.
- Hanson, E. S. (2022). Las narrativas en el trayecto de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial del profesorado de Geografía. *Universidad del Litoral*.
- Harvey, D. (2010). Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade. *Novos Cadernos NAEA*, 12(2), Article 2.
- Hernández, A y Santiz, R. (2019) Rostris y rastros de discriminación durante la escolarización básica. *Experiencia y narración de alumnos normalistas. RLEEI*, Vol 3 (1), 35-43
- Hernández, G. A. Á. (2019). Maestras en servicio, esposas, madres y estudiantes. El caso de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN, Unidad 096. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 21(2), 297-321.
- Hillert, F. (2012). Políticas curriculares: sujetos sociales y conocimientos escoelar en los vaivenes de lo público y privado. *Alternativa pedagógica*.
- Hooks, B. (2024). *Enseñar comunidad. Una pedagogía de la esperanza*. Bellaterra.
- Houssaye, J. (1996). *Pedagogos contemporáneos*. Armand.

- Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, (7).
- Huergo J. y Morawicki, K. (2011). Una relectura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas* N.º 33, Bogotá.
- Huergo, J. (2015). *La educación y la vida*. Ediciones EPC.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, 33, 129-145.
- Huergo, J., y Morawicki, K. (2010). La experiencia social en la Formación Docente. Daniel Ezcurra (comp.), *Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria*, Cepes.
- Iconoclasistas. (2015). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Tinta y limón.
- Imbernón, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado: dos etapas de un mismo proceso. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, (6), 487-499.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 34, 41-51.
- Imberón, F. (2013). La formación del profesorado y el desarrollo del curriculum. En: Sacristán, J. G. (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.
- Imbernon, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja*. GRAO.
- Imberón, F. (2022) *Políticas y prácticas educativas en la formación del profesorado*. En *De las políticas educativas a las prácticas escolares*. Morata.
- Insaurralde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Vior, M. R. y Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) *Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones?* (pp. 207-234). Jorge Baudino Ediciones.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Amorrotu.
- Jara, O. (2017). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

- Jovchelovitch, S. y Bauer, M. W. (2002). Entrevista narrativa. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, 4, 90-113.
- Jurado Jurado, J. (2003). Ciudad educadora: aproximaciones contextuales y conceptuales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, (29), 127-142.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Kent, N. L. (2013). La enseñanza en los Institutos Superiores de Formación Docente. Trabajo final de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*.
- Lacapra, D (2006) *Historia en tránsito: Experiencia, identidad, teoría crítica*. FCE.
- Lapadula, M. F., Aguirre, J. y Porta, L. (2023). Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3(5), 257-269.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. La piqueta.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 87-112.
- Larrosa, J. (2009) Palabras para una educación otra, en: Skliar, C. y Larrosa, J.(comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. 1ª ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Larrosa, J. y otros (2008). *Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Lerner, D. y Aisenberg, B. (2008). Transformar la enseñanza, transformar el trabajo docente. Una investigación colaborativa entre equipos docentes. *La Educación en nuestras Manos*, 30-36.
- Libâneo, J. C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* Cortez.
- Litwin, E. (2014). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lizárraga Bernal, A. (1998). Formación humana y construcción social: Una visión desde la epistemología crítica. *Revista de tecnología educativa*, 13(2), 155-190.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. The University of Chicago Press.
- Lüdke, M. y André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.

- Maggio, M. (2021). Educación en pandemia: Guía de supervivencia para docentes y familias. Paidós.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. C. Tello (Comp.), Los objetos de estudio en política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico, 25-42. EPUB
- Marchetti, B. y Porta, L. G. (2022). La articulación entre los niveles de definición de la política educativa en Argentina: La experiencia del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (2011–2015).
- Marchetti, B., y Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. Revista de Educación, (22), 89-110.
- Marín Ibáñez, R. (1985). Análisis de documentos. En Marín Ibáñez, R. & Pérez
- Martinangelo, M. (2014). El saber didáctico en cuestión : Controversias y resistencias en torno a su consideración en la formación inicial (Trabajo final integrador). Argentina: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Martinez Bonafé, J. (2022). Políticas del curriculum: complejidades, participación, culturas y hegemonía. En De las políticas educativas a las prácticas escolares. Morata.
- Marzoa, K., Rodríguez, M., y Schoo, S. (2011). Dos décadas de reformas educativas: El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones. In IV Congreso Nacional/III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación.
- Mcewan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu.
- Medina, A. R. D. y Sandoval, S. C. (2023). El ethos profesional del profesor investigador: una aproximación a los dilemas éticos de la vida académica. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 14, e1776-e1776.
- Meirieu, P. (1996). Frankenstein educador. Laertes
- Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio Educación Argentina.
- Mendez, J. (2018). ¿Quiénes hacen las reformas?: Políticas de formación docente, reformadores y desplazamientos históricos en la transición democrática (1983-1989) Tesis Doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- Mendez, J. (2023). La articulación entre historia reciente de la educación y política educativa en el estudio de las reformas: apuntes teórico-metodológicos. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 8, 1-16.
- Menghini, R. A. (2014). Políticas de formación docente inicial y continua: las narrativas en su doble propósito formativo-investigativo. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 109-116.
- Menghini, R. A. y Negrín, M. (2008). *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?* Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Molinari, A., y Cappellacci, I. (2021). Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. *Itinerarios Educativos*, (15), 1.
- Molinari, A. (2017). Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En: García, A. L. y otros. *La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ)*.
- Molinas, I. (2017). La experiencia estética y el diseño de aulas expandidas. *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 3(5), Article 5.
- Montenegro, J., De Morais, S. y Barcia, M. (2017). Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes. En Barcia, M. De Morais, S. López, A., *Prácticas de la enseñanza* (pp.61-75). Edulp.
- Morelli, S. e Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, 2018 Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. FILO:UBA.
- Morgade, G. (2002) *Aprender a ser mujer- aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa para la acción*. Novedades educativas.
- Morgade, G. (2022). *ESI y formación docente*. Homo Sapiens Editora.
- Mosegui, A. (2020). *Experiencias escolares de jóvenes en contextos de pobreza urbana: un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Bahía Blanca*.
- Murillo Arango, G. J. (2016). *La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Antioquia] Repositorio Institucional Udea.

- Murillo, Y. N. C. y Cardona, L. M. H. (2020). La investigación narrativa como una oportunidad para expresar las emociones del ser maestro desde su experiencia. *Márgenes*, 1(3).
- Nassif, R. (1965). *Pedagogía de nuestro tiempo*. Kapeluz.
- Nassif, R. (1982). *Pedagogía general*. Kapeluz.
- Navarro, M. G. (2015). Como entender la formacion docente. *Concepciones y perspectivas en Argentina. Movimento-Revista De educação*, (2). 1-21.
- Nóvoa, A. (2000). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2007, agosto). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-americano. 28(99), 355-375.
- Olmeda, J. y Cardini, A. (2003). Informe jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires. En: Proyecto Las provincias Educativas, estudio comparado sobre el Estado, el Poder y la Educación en las 24 provincias argentinas, Informe Jurisdiccional N°4, CIPPEC.
- Oñate, M. G. y Cañas, D. (2021). Las desigualdades sistémicas del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe se profundizan durante la crisis sanitaria del COVID-19 (Investigaciones).
- Pansza, M. (1990). *Pedagogía y curriculum*. Gernika.
- Pantoja-Criollo, M. F. (2020). Dificultades y estrategias de solución de los docentes noveles. El caso de la gestión de aula y relaciones interpersonales desde un enfoque biográfico narrativo [Tesis Maestría].
- Passeggi, M. C. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión auto-biográfica: por una epistemología del sur en educación. *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 103-132.
- Peñas, J. I. H. (2019). La educación de la infancia en la Guerra Civil española. Un análisis a través de testimonios. Cabás. *Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (22), 73-92.
- Pérez Dalaga, D. (2021). Relaciones entre escuelas y IES. En Villaruel, E y Saslavsky, G., *Desde adentro. Voces y miradas desde los espacios de formación docente* (pp. 124-125). Lectura crítica.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Nro. 68(24,2). Zaragoza. Agosto de 2010.

- Pérez Gómez. (2009). Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. 6.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. GRAO.
- Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. Ediciones Colihue SRL.
- Pimenta Garrido, S. (2012). O Estágio na formação de professores: Unidade teoría práctica? Cortez Editora.
- Pimenta Garrido, S. y Lucena Lima, M. S. (2014). Estágio e docência. Cortez Editora.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En: La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Paidós.
- Pineau, P. (2008). La educación como derecho. Fé y alegría.
- Pineau, P. (2012). Docente «se hace»: Notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.
- Piñeiro Ciappina, M. F., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2023). Pensar la enseñanza de las matemáticas desde las familias de personas con discapacidad. In VI Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales (La Plata, 6, 7 y 8 de septiembre de 2023).
- Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la argentina presentadas como novedad. Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas. Año 6, N°15, Junio 2018.
- Pitman, L. (2012). Manual del capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Paidós.
- Poggi, M. (2002). Instituciones y trayectorias escolares. Replantear el sentido común para transformar las prácticas educativas. Santillana.
- Pogré, P. (2012). Formar docentes hoy ¿qué deben comprender los futuros docentes? Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, 51(1), 45-56.
- Porta, L. (2015). Narrativas sobre la enseñanza en torno a la "didáctica de autor". Las maravillas cotidianas que abren a la percepción en el aula universitaria. Revista del IICE, (37), 41-54.

- Porta, L. (2020). La expansión biográfica en investigación educativa. Movimientos y aperturas metodológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica*, 5(16), 1747-1764.
- Porta, L. (2020). La expansión biográfica. *Filo:UBA*.
- Porta, L. (2021). Seis interludios autobiográficos| Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. *Praxis educativa*, 25(1), 79-92.
- Porta, L., Álvarez, Z., y Yedaide, M. M. (2012). Pasión por enseñar. Emociones y afectos de profesores universitarios memorables. *Revista Científica Alternativas. Espacio Pedagógico*, 283.
- Porta, L. G. y Martínez, C. (2015). *Pasiones: Cristina Piña*. Eudem.
- Porta, L. G. y Sarasa, C. M. (2021). Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 50(3).
- Porta, L. G. y Suarez, D. H. (2023). Territorios otros de la Investigación Narrativa. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 3, 4-5.
- Porta, L. G., Bazán, S. A., y Aguirre, J. E. (2019). La enseñanza del pensamiento histórico en la formación docente: Una investigación narrativa sobre las prácticas docentes en el profesorado universitario memorable.
- Porta, L. G., Ramallo, F. y Aguirre, J. (2023). Gen-eros-idades de las entre-vistas. Íntima narrativa de la investigación en comunidad. *Horizontes*, 41(1), e023012-e023012.
- Porta, L., y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, (47), 253-269.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2019). A autoetnografia como modo de habitar sensibilidades e sentidos da investigação narrativa. En: Ogêda Guedes, A., Ribeiro, T. *Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas*. Rio de Janeiro: Ayvu.
- Porta, L., y Aguirre, J. (2017). Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores: El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001). *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Porta, L. y Flores, G. (2017) Narratividad e interpretación: nexos entre la investigación Narrativa y la hermenéutica. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica* , Salvador, v. 02, n. 06, p. 683-697, set./dez. 2017.

- Porta, L. y Yedaide, M. (2014) La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, N° 17, 177-192.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, N° 17, 177-19
- Porta, L., Foutel, M. y Aguirre, J. (2019). Profesión académica e investigación narrativa. Indagaciones preliminares y alternativas en un campo en expansión. In II Encuentro Internacional de Educación.
- Proasi, L. y Galluzzi, M. C. (2023). Ella y yo desde el ombligo. Diálogo compartido de una escritura asumida y propia. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 186-201.
- Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.
- Puiggrós, A. (2012). Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente. Galerna.
- Quezada-Carrasco, P. (2021). La investigación narrativa-biográfica: un método para el estudio de jóvenes mapuche en educación técnica. Revista Inclusiones, 496-518.
- Quintana, L. y Aguirre, J. (2023). Política pública, escuela técnica y reforma educativa: Narrativas de experiencias que (re) configuran una visión. Revista Argentina de Investigación Narrativa, 3(5), 82-94.
- Quiroga, A. (1985). El sujeto en el proceso de conocimiento. En Proceso educativo en .Paulo Freire y E. Pichón.-Riviere. Miracle.
- Ramallo, F., y Porta, L. (2020). (In) visibilidades afectivas: las metodologías artísticas en la investigación narrativa. Revista Teías, 21(62), 439-454.
- Rasco, F. A. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En Angulo, J. y Blanco, N, Teoría y desarrollo del currículum (pp. 17- 30). Aljibe.
- Rausch, H. (2013). Práctica docente y formación inicial. Las concepciones de la práctica en docentes y alumnos en el proceso de formación (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina.
- Ricoeur, P. (1999). Historia y narratividad. Paidós.

- Ripamonti, P. C. y Lizana, P. C. (2020). Trayectorias escolares desde singularidades resistentes: una investigación educativa a través de relatos biográficos de jóvenes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 291-316.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible*. Ensayos desde un presente en crisis. Tinta y limón.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente*. CINVESTAV.
- Rodrigues, A. y Bianconcini de Almeida, M. E. (2020). Currículo narrativo y tecnologías en la formación docente: reflexiones teórico-conceptuales. *Praxis & Saber*, 11(25), 205-226.
- Rodríguez Zidán, E. y Grilli Silva, J. (2013). La pareja pedagógica: Una estrategia para transitar y aprender el oficio de ser profesor. *Páginas de Educación*, 6(1), 61-81.
- Rodríguez, L. G. (2022). Las primeras Escuelas Normales de la provincia de Buenos Aires (Mercedes, Azul, Dolores, San Nicolás y La Plata): el arribo de una burocracia nacional a las ciudades del interior (1887-1920). *Ejes de economía y sociedad*, 6(11), 134-160.
- Rodríguez, L. y Petitti, E. (2021). *Historia de la Escuela Normal de Paraná (1871-1969)*. Teseo.
- Rueda, M. M. G. (2022). Investigación educativa desde el enfoque biográfico narrativo: posibilidades para comprender la inclusión. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 18-30.
- Sacristán, J. G. (1986). *Pedagogía por objetivos*. Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G. (2013) ¿Qué significa el currículum? En: Sacristán, J. G., *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 15-40). Ediciones Morata.
- Sacristán, J. G., Alonso, R. F., Perrenoud, P., y Linuesa, M. C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata.
- Sáez, A. E. C. (2021). La construcción de conocimiento profesional e identidad de directoras de establecimientos educacionales chilenos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 58(1).
- Salgueiro, M. A., Sabelli, M. J., Manzi, M. L., Irigoyen, R. A., Exeni, C. H., Vidal, M. B. B. y Bono, L. C. (2021). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior*:

- Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad. Noveduc.
- Sanches Sampaio, C. (2020) *Investigação Narrativa e Formação Docente: encontros e conversas nas diferenças*. Clase Doctorado
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, Liliana (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santi, V. J. y Araújo, B. C. (2021). Entre processos de midiatização e territórios midiáticos: Reterritorialização do trabalho em tempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 20(38), Article 38.
- Sarasa, M. C. y Arfuch, L. (2012). Reflexiones en torno a la creación del espacio biográfico. Entrevista a Leonor Arfuch. *Revista de educación*, 4(4), 185-191.
- Sautu, R. y otros (2005). *Manual de Metodología*. Clacso.
- Schewe, L. (2022). ¿Hábiles narradores? Discapacidad e investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 140-151.
- Schwab, J. (1969). *The practical: a language for curriculum*. Washington: National Education Association.
- Sennet, R. (2008). *El artesano*. Anagrama.
- Sepúlveda, M. y Rivas, J. (2003). *Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional*. Universidad de Málaga.
- Serrano Castañeda, J. A., Chavira Álvarez, L. D. S. y Ramos Morales, J. M. (2019). Entre la gestión y la circulación de ideas pedagógicas. Un acercamiento desde la perspectiva biográfico-narrativa. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 10(18).
- Siede, I. (2010). *Ciencias Sociales en la escuela*. Aique.
- Silber, J. (2009). *El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas*. Mimeo.
- Sirvent, M. T. (1984). Estilos participativos ¿sueños o realidades? *Revista Argentina de Educación*, 3(5), 45-59.
- Skliar, C. (2023). *Cartas educativas. Una correspondencia pedagógica con los colectivos docentes*. Noveduc.

- Soneyra, N. M. (2012). La investigación como innovación en la formación inicial del magisterio argentino entre 1988 y 2010. Tesis maestría en educación. Universidad San Andrés.
- Southwell M. y Boulan, N. (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): curriculum, horizontes formativos y praxis política Estado y Políticas Públicas; Lugar: Buenos Aires.
- Southwell, M. y De Luca, R. (2008). La descentralización antes de la descentralización. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 4.
- Southwell, M. (1995). Historia y formación docente. Revista IICE.
- Southwell, M. (2023). Trabajo, educación y desigualdades de género: un estudio sobre las trayectorias de formación profesional de mujeres. Revista de Educación, (28.1), 249-271.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En Butelman, I., Pensando las instituciones (pp. 77-125). Paidós.
- Souto, M. (2003). Desafíos y perspectivas de la formación docente. Nordeste, (19),15-22.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Homo Sapiens Ediciones.
- Steiman, J. (2007). Más didáctica (en la educación superior). Miño y Dávila.
- Steimbregger, L. (2019). Pensar la docencia en términos de figuras. El cardo N°15, p. 131-150.
- Stenhouse, L. (1975). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata. (1987)
- Stocking Jr., G. W. (1993). La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski. En: H. M. Velasco, F. J. García. Lecturas de Antropología para educadores. Trotta.
- Suárez, D. (1995). Currículum, formación docente y construcción social del magisterio. Revista educación. Núm. 7, 58-66
- Suárez, D. H. (2003). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo 1. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- Suarez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción. Novedades Educativas.

- Suárez, D. H. (2007). Fascículo 2: ¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?. En: Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Programa de documentación pedagógica y memoria docente. Siglo XXII.
- Suárez, D. H. (2011) Documentación narrativa de experiencias pedagógicas, investigación educativa y formación. En Alliaud, A. y Suárez, D. H. (Ed.), El saber de la experiencia. Narrativa. Investigación y formación docente. Buenos Aires: FFyL-UBA/CLACSO.
- Suarez, D. H. (2015). Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: Redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación popular. Noveduc.
- Suarez, D. H. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. Revista Teias, 18(50), 193-209.
- Suárez, D. H., y Metzdorff, V. M. (2021). Conversaciones en torno de la narrativa de experiencia y la creatividad docente en el currículum. Aula abierta, 50(3), 713-720.
- Taba, H. (1962). Elaboración del curriculum. Troquel Editorial.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.
- Tardif, M. (2012). Saberes docentes e formação profissional. Editora Vozes Limitada.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tedesco, J. C. (1986). Educación y sociedad en la Argentina. Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. Revista Todavía, 7, 39-42.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353.
- Terigi, F. (1999). Curriculum: Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. Revista de educación.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. OEI.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. Revista Análisis, 16, 1-43.

- Todone, V., Catino, M. y Pierigh, P. M. (2014). Procesos de formación en la construcción del lazo social: aportes para pensar las prácticas sociales como prácticas educativas. *Horizontes Sociológicos*, 3.
- Tonucci, F. (2023). ¿Puede un virus cambiar la escuela? Losada.
- Torre Villar, T. y Navarro De Anda, R. (1982). Metodología de la investigación: bibliográfica, archivística y documental (No. H 62. T67).
- Torrejón, B. S., y Villalba, Z. B. (2019). La formación en genere del profesorado de educación primaria: asignatura pendiente del sistema educativo. *STUDIUM EDUCATIONIS-Rivista semestrale per le professioni educative*, (2), 71-82.
- Torres, P. F., Méndez, A. E. L., y García, M. J. M. (2019). Narrativas disruptivas en la formación inicial del profesorado. Transformar aprendiendo. CABÁS. *Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (22), 61-72.
- Torres, R. M. (1996). Formación docente: Clave de la reforma educativa. Nuevas formas de aprender y enseñar, UNESCO-OREALC, Santiago.
- Torres, R. M. (2004). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *Revista Colombiana de Educación*, 47, Article 47.
- Trueba, S. (2019). Mentores y nivel de compromiso de docentes memorables de los Profesorados de Educación Física: Mentors and memorable teachers' commitment, in the Physical Education Faculties. *Educación y Humanismo*, 21(37), 158-172.
- Trueba, S. (2022). Cuando la investigación afecta lo íntimo y lo íntimo transforma todo: Corporizando la investigación para investigar sin cuerpo. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 7(2), 1-10.
- Trueba, S. y Reuter, F. (2022). Formación de docentes técnicos. Un estudio biográfico-narrativo en la ciudad de Ensenada. *Entramados: educación y sociedad*, 9(12), 308-320.
- Tyler, R. W. y De Vedia, E. M. (1973). Principios básicos del currículo. Vol. 370, No. 9. Troquel.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: Lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas educativas. En *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Uqbar.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), Article 1.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa*, 60, 5-13.

- Vain, P. D. (2022). El enfoque biográfico-narrativo y el estudio de las trayectorias estudiantiles universitarias. Dimensiones epistemológicas y metodológicas. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 2(4), 31-41.
- Vasilachis De Gialdino, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas técnico - epistemológicos. Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis De Gialdino, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.
- Vezub, L. F. (2002). Los residentes en acción: Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterios. En *De aprendices a maestros*. Educacion. Papers editores.
- Vezub, L. F. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 46, 4-9.
- Vezub, y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. ANEP.
- Victoria, B. E. M. (2020). La investigación biográfico-narrativa: una vía para comprender las trayectorias profesionales de los docentes de nuevo ingreso. *Revista RedCA*, 3(7), 30-42.
- Villaruel, E. y Saslavsky, G. (2021). *Desde adentro*. Lectura crítica.
- Vior, S; Misuraca, M; Más Rocha (2008). Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones? Jorge Baudino Ediciones.
- Vuksinic, N. (2018). La formación y el trabajo docente a fines de la década del '60 en Argentina: la reconfiguración de una posición y la construcción de una identidad. del prudente saber y el máximo posible de sabor, (10), 143-167.
- Waltos, F., y Sorín, A. (2020). Claroscuros del currículum: aportes de una investigación. El proceso de cambio curricular en el Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires (2007-2018) y las prácticas de significación de los docentes. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (13), 51-64.
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.
- Yannoulas, Silvia (1996) *Educación: ¿Una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia (1870-1930)*. Kapelusz.
- Yasbitzky, A. C (2015). La formación en la práctica docente: aportes para discutir sobre el impacto de la formación inicial. VII Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado, I Congreso Internacional sobre Formación del Profesorado: Universidad Nacional de Mar del Plata.

- Yasbitzky, A. C. (2013). La formación para la práctica: una articulación necesaria. VII Jornadas Nacionales de Formación del Profesorado: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z. y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.
- Zabalza, M. Á. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. Á. Z. y Zabalza, M. A. Z. (2018). *Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar»*. Narcea Ediciones.
- Zapata, M. E. C., Otalvaro, A. M. V., Carmona-Mesa, J. A., y Aristizábal, L. S. M. (2019). Percepción de los maestros en formación de Ciencias Naturales y Física frente a la profesión docente. *Revista de Enseñanza de la Física*, 31, 159-166.
- Zelmanovich, P. (2012). Docentes y formadores: Arquitectura de una relación. En *Más allá de la capacitación*. Paidós.
- Ziegler, S. (2008). Los docentes y la política curricular Argentina en los años' 90. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 393-411.

Documentos

Leyes

- Congreso de la Nación (1884). *Ley de Educación Común y su Reglamentación*. N° 1420.
- Congreso de la Nación (1991). *Ley de Transferencias de Servicios Educativos*. N° 24049.
- Congreso de la Nación (1993). *Ley Federal de Educación*. N° 24195.
- Congreso de la Nación (1995). *Ley de Educación Superior*. N° 24.521.
- Congreso de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional*. N° 26.206.

Resoluciones

- Consejo Federal de Educación (1968) Resolución N°1111/68
- Consejo Federal de Educación (1970) Resolución N°2321/70
- Consejo Federal de Educación (1988) Resolución 530/88

Dirección general de Cultura y Educación (1999) Resolución 13271/99

Consejo Federal Cultura y Educación (2005) Resolución N°251/05

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2005) Resolución
30/05

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución 24/07

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007) Resolución
3655/07

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Resolución
4043/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2017) Resolución
378/17

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2020) Resolución
1872/20

Consejo Federal de Educación (2024) Resolución 476/24

Comunicaciones Dirección General de Cultura y Educación

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008) Comunicación
N°13/08

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2008) Comunicación
N°13/08

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Comunicación
N° 28/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Comunicación
N°32/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Comunicación
N° 47/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Comunicación
N° 103/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2009) Comunicación
120/09

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) Comunicación
N° 05/2010

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) Comunicación
N°28/10

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) Comunicación
N° 38/10

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) Comunicación
N° 45/10

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2010) Comunicación
N°69/10

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2020) Comunicación
7/2020

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2021) Comunicación
Conjunta N° 6/21

Otros documentos

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1993) Documento Serie A N°03 Alternativas para la formación el perfeccionamiento y la capacitación docente.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994) Documento Serie A N°09 Red federal de formación docente continua

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1996) Documento Serie A N°11 Bases para la organización de la formación docente

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) Documento Serie A N°14 Transformación gradual y progresiva de la formación docente continua

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Anexo Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Programa Nacional de Formación Docente (2001) Informe de Gestión 2000-2001.

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa (2008) Módulo básico Capacitación para la implementación del campo de la práctica de 1° año.

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa (2009) Módulo Capacitación para la implementación campo de la práctica 2° año.

Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa (2010) Módulo La implementación del campo de la práctica de 3 año.

Dirección General Cultura y Educación (2020). Anexo Disposición 1/2020 sobre las especificaciones en la evaluación y acreditación en el Nivel Superior.