



UNR Universidad
Nacional de Rosario

Facultad de Humanidades y Artes

Dirección de Posgrado

Maestría en Práctica Docente

Informe de tesis

“Las prácticas docentes en los inicios de la docencia en el Nivel Superior. El caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján”

Autora: Mariana Violi

DNI: 23.553.100

Directora: Alicia Caporossi

Rosario, 5 de marzo de 2025

INDICE

AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN	6
PRIMERA PARTE	14
I.Estado del arte	14
I.1 Aportes de estudios e investigaciones sobre el tema.....	14
II. Construcción de la problemática de investigación.....	29
II.1 Situación problemática.....	29
II.2 Construcción del objeto de la investigación.....	33
III. Marco teórico.....	34
III. 1. La práctica docente como práctica social compleja.....	35
III. 2 Bases de una nueva epistemología de la práctica	38
III.2.1 La reflexión en las prácticas	39
III.2.2 La relación teoría-práctica en las prácticas.....	45
III. 3. Ser profesora principiante	54
IV. Marco teórico metodológico.....	61
SEGUNDA PARTE.....	70
V. Trabajo de campo.....	70
V.1. Relato de entrada al campo	70
V. 2. Presentación de los casos	76
V. 2. 1. Caso Ana.....	77
V. 2. 2. Caso Emilia.....	79
V. 2. 3. Caso Soledad.....	81
V. 2. 4. Caso Victoria	82
V.3 Entrevistas en profundidad a las profesoras.....	84
V.3.1. Descripción analítica de la entrevista a Ana	90
V.3.1. Descripción analítica de la entrevista a Emilia	109
V.3.3. Descripción analítica de la entrevista a Soledad.....	135
V.3.4. Descripción analítica de la entrevista a Victoria.....	166
V.3.5. Recapitulando los hallazgos sobre el proceso de construcción de la práctica de las profesoras	202

V. 4. Grupo focal	205
V. 4.1. Análisis e interpretación del grupo focal	209
VI. Consideraciones finales	220
VI. 1. Reflexiones de la trans/formación en el proceso investigativo	228
VII. Bibliografía.....	230

AGRADECIMIENTOS

Gente necesaria

*Hay gente que con solo decir una palabra
enciende la ilusión y los rosales,
que con sólo sonreír entre los ojos
nos invita a viajar por otras zonas,
nos hace recorrer toda la magia.*

*Hay gente, que con solo dar la mano
rompe la soledad, pone la mesa,
sirve el puchero, coloca las guirnaldas.*

*Que con solo empuñar una guitarra
hace una sinfonía de entrecasa.*

*Hay gente que con solo abrir la boca
llega hasta todos los límites del alma,
alimenta una flor, inventa sueños,
hace cantar el vino en las tinajas
y se queda después, como si nada.*

*Y uno se va de novio con la vida
desterrando una muerte solitaria,
pues sabe, que a la vuelta de la esquina,
hay gente que es así, tan necesaria.*

Hamlet Lima Quintana - Enrique Llopis

Siento un agradecimiento inmenso por mucha gente tan necesaria que me acompañó en las distintas instancias del proceso, que me alentó, con quien intercambié y pensé, me interpeló, me acogió, me ayudó, compartimos mates, entre otros. A pesar de que el texto de esta tesis tenga una autoría individual, es importante subrayar que es un logro colectivo, conformado por muchos fueguitos, parafraseando a Galeano, que aportaron en este trayecto de formación y de investigación.

Quisiera agradecer especialmente:

a las cuatro profesoras principiantes, por su implicancia en la investigación compartiendo sus experiencias e ideas, destaco y valoro la relación de confianza que supimos construir en el trabajo compartido;

a Alicia, por el acompañamiento amoroso, generoso y honesto en la definición de la investigación y la escritura de la tesis;

a Marcelo, por apoyarme siempre;

a Abril y Valentín, por su comprensión y los abrazos;

a la familia y mis amigos por alentarme y comprenderme;

a mis compañeras de trabajo por apoyarme a lo largo del proceso;

a los profesores y compañeros de la Maestría por los intercambios necesarios;

a Adunlu y al Departamento de Educación de la UNLu por su aporte económico para el cursado de la Maestría;

finalmente, mi reconocimiento a los compañeros docentes universitarios. Su lucha se cristalizó en nuestro Convenio Colectivo de Trabajo que permitió que pueda solicitar una licencia para abocarme unos meses a la escritura de la tesis.

Cuánta dicha de que sean parte, agradecida.

INTRODUCCIÓN

El presente Informe Final de Tesis se encuentra enmarcado en la Maestría en Práctica Docente que se desarrolla en la Facultad de Humanidades y Artes dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. A lo largo del proceso procuramos comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior en los docentes principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y generar conocimiento respecto de esos procesos como un aporte a la formación inicial y al desarrollo profesional.

Es importante explicitar que como autora¹ de esta tesis comparto características de las profesoras principiantes participantes de este estudio, pues soy graduada del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLu y al comenzar esta investigación transitaba los primeros años de docencia en el Nivel Superior. A la vez, integro el equipo docente de uno de los Talleres de Docencia del tramo de ese profesorado. En este sentido, esta investigación me atraviesa en varias dimensiones y he sostenido una vigilancia epistemológica a lo largo del proceso investigativo, trabajando sobre mí misma para que mi implicación no resulte un obstáculo en su desarrollo.

“Si bien el que escribe no transforma el mundo (algunos dicen que sí), sí puede transformarse a sí mismo: y en esta transformación transforma también su manera de pensarlo” (Bas, 1999, en Diario de investigación, p. 248). El proceso de investigación en sus distintas instancias, desde la elaboración del proyecto hasta la redacción del Informe, promovió una transformación en mí. Me permitió ampliar/complejizar la mirada y el conocimiento sobre las prácticas docentes, aprendí cómo sostener/definir una investigación cualitativa, reflexioné sobre la escritura académica, entre otros aprendizajes. El proceso fue recursivo pues esas transformaciones transformaban las definiciones/revisiones/profundizaciones/indagaciones de la investigación y la comprensión del objeto de estudio. A lo largo del proceso recuperamos el proyecto de investigación que inicia con los borradores en uno de los seminarios de la Maestría en intercambios con compañeros. La participación en distintos encuentros académicos - Jornadas de Socialización en el marco de la Maestría, Congreso internacional de

¹ La formalidad de presentación del Informe propone presentar al maestrando como autor, sin embargo, como lo manifiesto más adelante, este texto es producto de un trabajo colectivo.

Profesorado Principiante, Ateneos de investigación del Departamento de Educación de la UNLu- me permitió compartir los avances de la investigación e interactuar con colegas. Destaco los intercambios en el Foro del Congreso virtual internacional de Profesorado Principiante (Anexo, p.7) que por su asincronía favoreció tener otros tiempos y disposición en los diálogos con colegas que investigan sobre el desarrollo profesional en los inicios en la docencia. Otras experiencias que aportaron en el trayecto fueron tanto la lectura de tesis como la participación en defensas de tesis de compañeros de la Maestría. Desde ya, el trabajo de campo y las distintas definiciones/quehaceres en ese proceso son instancias formativas que recuerdo con emoción. La recursividad se sostiene también en este escrito introductorio, pues su producción promueve procesos metacognitivos que aportan a recuperar el proceso en su conjunto. De modo que la investigación en su totalidad se configura en una experiencia formativa que promovió aprendizajes profundos y diversos que reconozco al escribir estas líneas.

El Informe se organiza en dos partes. El primer apartado inicia con el *Estado del arte* donde sintetizamos y describimos el estado de la cuestión sobre nuestro objeto de investigación que aportó a comprender y dimensionar su complejidad. Damos cuenta de la diversidad de investigaciones, tanto internacionales como nacionales, que se centran en el profesorado principiante y en la construcción de las prácticas docentes. Relevamos qué conocimiento se ha construido, desde qué perspectivas, qué dimensiones/aspectos se indagaron y cómo se ha investigado sobre el tema de nuestro estudio. En esa indagación destacamos los aportes de estudios e investigaciones sobre la temática, el marco teórico y el proceso metodológico de la producción colectiva realizada por profesores de Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de Rosario sobre la construcción de conocimiento profesional en docentes principiantes y la inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe (Sanjurjo, 2011). A partir de esos antecedentes advertimos la vacancia de estudios que se ocupan de analizar la construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de los profesores principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación.

A continuación exponemos cómo construimos *la problemática de la investigación, el problema y los objetivos de la misma*. Iniciamos describiendo la situación con la que comenzamos a delinear el objeto de estudio. El tener claridad en nuestra pregunta de

investigación nos permitió precisar el problema y nuestros objetivos. Ese proceso es/fue espiralado e incluye la indagación de los diversos marcos teóricos que sustentan los análisis, las dimensiones o aristas del tema de estudio y los abordajes metodológicos. Desde ya, en el devenir de la investigación fuimos ajustándolos y especificándolos. Respecto a ese proceso nos identificamos con lo que sostiene Flick (2015) en relación con los investigadores principiantes: “parece más útil tener como directriz una pregunta de investigación clara a la que dar respuesta (...) ésta se refinará y reformulará, se enfocará” (p.44) en el curso del desarrollo del proyecto.

Luego desarrollamos el *marco teórico* que sustenta nuestros análisis e interpretaciones. Abordamos la categoría de práctica social desde la perspectiva sociológica de Bourdieu y la noción de habitus para comprender la conceptualización de habitus profesional como componente inherente de la práctica docente (Perrenoud, 2010; Sanjurjo, 2011; 2014; 2024). Además, incorporamos los marcos teóricos que configuran una nueva epistemología de la práctica. Desde un enfoque hermenéutico-reflexivo de la formación de las prácticas docentes ahondamos en la noción de acción reflexiva desde Dewey (1999), la construcción de conocimiento profesional a partir de las categorías de reflexión en la acción y sobre la acción de Schön (1992) y el concepto de postura reflexiva profesional de Perrenoud (2010) como componente central en la construcción de las prácticas docentes. Mientras que desde el enfoque crítico profundizamos sobre las complejas articulaciones entre la teoría y la práctica. Recuperamos de Freire (1990,1994) y Giroux (1990, 1996) que lo político es parte de la naturaleza de lo educativo, por lo cual esto se extiende a los procesos de construcción de conocimiento del campo. Carr (1996) aporta argumentos para comprender la relación teoría y práctica y al exponer sobre esa relación sostiene que en la práctica se construye conocimiento a partir de reflexionar sobre los problemas de la práctica. A la par Stenhouse (1997) concibe al profesor como investigador pues sostiene que en la propia práctica profesional construye conocimiento y eso aporta al desarrollo profesional. Concluimos centrándonos en la categoría de profesor principiante, relevamos estudios que buscan definirla y que exponen distintas dimensiones a considerar en esos inicios en la docencia.

Cierra este primer apartado el *Marco teórico metodológico* donde desarrollamos las definiciones y fundamentos de la lógica de investigación, dado que buscamos comprender

cómo son los procesos de construcción de las prácticas docentes. La investigación se desarrolló desde una lógica cualitativa y se basó en un enfoque interpretativo. Privilegiamos la profundidad sobre la extensión y por ello nos centramos en un estudio de casos. Para la selección de los profesores principiantes definimos un cuestionario a graduados del Profesorado en Ciencias de Educación y el relevamiento de información se sostuvo a través de entrevistas en profundidad y un grupo focal. Un rasgo de la investigación cualitativa que destacamos es que se sostuvo a lo largo del proceso la reflexividad en la investigación (Flick, en Vasilachis, 2006), es decir, se reconocieron las subjetividades de los sujetos implicados, tanto de quien investiga como de las profesoras participantes.

Entendemos importante aclarar que adherimos a la utilización de lenguaje no sexista e inclusivo definido en la Resolución CS N° 669/2019 de la Universidad Nacional de Rosario, sin embargo, en el escrito utilizamos el masculino genérico por economía del lenguaje y para que la lectura del texto resulte más sencilla. Hemos evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades.

En la segunda parte exponemos las decisiones sostenidas a lo largo del proceso interpretativo de indagación donde identificamos, describimos y analizamos los procesos de construcción de las prácticas docentes de cuatro profesoras principiantes. Iniciamos describiendo *la entrada al campo, el trabajo desarrollado al comienzo del proceso y las características de cada caso*: Ana, Emilia, Soledad y Victoria -nombres elegidos por cada profesora, atendiendo que el anonimato y la confiabilidad son cuestiones centrales desde el punto de vista ético (Flick, 2015). En las transcripciones de los materiales -tanto en las entrevistas en profundidad como en el grupo focal- sostuvimos ese nombre elegido por ellas. A la par, se modificaron los nombres de distintas personas nombradas en los entornos laborales como en la formación inicial con la idea de sostener la privacidad de las participantes. Cabe aclarar que en las entrevistas en profundidad como en el grupo focal se sostuvieron grabaciones de audio y en ambas situaciones las profesoras accedieron a elaborar esos registros.

Es importante señalar que gran parte del trabajo de campo se sostuvo en el contexto de la pandemia. En referencia a eso reconocemos dos cuestiones que definen el proceso de

investigación. Por un lado, coincidimos con Menghini (2015) que toda investigación responde a un momento histórico-político y geográfico particular, por lo cual el tema no está agotado, tanto en términos teóricos como metodológicos². En ese sentido, tanto el proceso de indagación y construcción de conocimiento como los procesos de construcción de las prácticas docentes fueron singulares y atravesados por las limitaciones y posibilidades del contexto. Algunas definiciones desde lo metodológico pueden visualizarse especialmente en los guiones de entrevistas y en el desarrollo de esas conversaciones. Pusimos atención a los condicionantes del contexto en las decisiones metodológicas como en la complejidad del objeto de estudio.

Sin embargo, como investigadora vivencí ese tiempo como una oportunidad. “A nivel personal apostar/sostener el trabajo de campo de la investigación y hacer foco en las tareas propias de este proceso me permitió proyectar en un momento donde las noticias y el entorno cercano no daban muchas certezas” (Diario de investigación, p. 256). Focalizar mi atención en la investigación me permitió poder transitar un contexto adverso y resultó un tiempo/espacio necesario en ese trayecto.

A continuación desarrollamos una *descripción analítica de cada entrevista en profundidad* concluyendo con una síntesis que busca exponer los procesos de construcción de las prácticas docentes en los inicios en la docencia. Sin descuidar las cuestiones éticas en el proceso se sostuvieron intercambios con las profesoras respecto de los análisis e interpretaciones de las entrevistas en profundidad con la intención de darles la oportunidad realizar las devoluciones y/o apreciaciones que consideren necesarias. A la vez, a lo largo del proceso de la investigación atendimos a las posibilidades y disposición de las profesoras, respetando los tiempos y la apertura al diálogo. Luego exponemos el *análisis interpretativo* de la información construida en el *grupo focal*. En esa instancia ampliamos la comprensión de los procesos de construcción de las prácticas docentes, en un entramado con los anteriores análisis.

Es necesario señalar que el proceso de construcción de conocimiento no fue lineal, sino en espiral y ascendente. A lo largo de la investigación sostuvimos un entramado de

² De hecho, existe un encuentro académico internacional bianual, *Congreso de Profesorado Principiante e Inducción a la docencia* que da cuenta de ser un campo de investigación y práctica en construcción y con discusiones compartidas. Ampliamos sobre el mismo en el apartado Estado del arte.

quehaceres en un proceso recursivo: estudio y profundización de referentes teóricos del campo, decisiones y redefiniciones metodológicas, análisis e interpretaciones de lo relevado en el trabajo de campo. En ese desarrollo fuimos profundizando y ampliando nuestra comprensión del objeto de estudio.

Finalmente presentamos las *consideraciones finales* donde exponemos las ideas que construimos en el desarrollo de la investigación. En esa escritura objetivamos el trabajo con el conocimiento, producto de un entramado entre las voces de las participantes, los marcos teóricos de referencia y nuestras interpretaciones. Cierra el apartado las *reflexiones de la trans/formación en el proceso investigativo* dando cuenta de lo potente de la experiencia/trayecto de formación.

El Informe concluye con la *bibliografía*. En este apartado se registran los referentes teóricos abordados en la investigación, tanto del campo de las prácticas y la formación docente como de lo metodológico. El listado de referencias ordenado por orden alfabético incluye distintos materiales que se fueron incorporando a lo largo del proceso: libros, artículos en revistas académicas o actas de Congresos y videos en Youtube. Asimismo, exponemos en un subtítulo las Tesis doctorales y de maestría consultadas.

Un documento significativo y con un valor inconmensurable es el Anexo. Este se encuentra en un archivo que se anexa al Informe. Está conformado por distintos materiales elaborados y trabajados con minuciosidad a lo largo del proceso. Al inicio se encuentran los Consentimientos informados. Como ya explicamos, nuestra práctica de investigación estuvo orientada por varios de los principios básicos de ética buscando planificar, diseñar y desarrollar este estudio cualitativo con responsabilidad y cuidado de las profesoras participantes y las instituciones/personas implicadas. En ese sentido, nos resulta importante informar que las cuatro profesoras que participaron de la investigación han firmado el *consentimiento informado* (Anexo, p. 3-6). Desde el momento en que las invitamos a ser parte de la investigación se les explicó en qué consistía el proyecto, cuáles eran los objetivos y se les aseguró el anonimato en el tratamiento de la información. Luego de la primera entrevista, a mediados del 2021, trabajamos los requerimientos del consentimiento informado y por mail les explicamos la importancia de expresar por escrito nuestros acuerdos iniciales y todas aceptaron firmar. También adjuntamos el *consentimiento informado institucional* de la Universidad Nacional de Luján (Anexo, p.

2) donde se autoriza a llevar adelante el proceso investigativo, con el presente título y con el compromiso de proporcionar las consideraciones finales de la investigación de ser solicitadas, al igual que estar a disposición por cualquier inquietud acerca de nuestro proyecto. Y a continuación se encuentra el *consentimiento informado de una profesora* que consiente que se cite un fragmento de texto de su autoría al describir la construcción de la situación problemática.

Luego incorporamos el *intercambio sostenido con colegas investigadores en un foro del Congreso virtual Internacional de Profesorado Principiante*. En esos diálogos reafirmamos nuestras decisiones respecto a nuestro objeto de estudio y el enfoque metodológico a partir de preguntas de los participantes. Asimismo, en esas interacciones los colegas nos facilitaron referencias teóricas para indagar y profundizar.

A continuación adjuntamos la *encuesta* construida y el *mail enviado a los docentes graduados del Profesorado en Cs. de la Educación*. Esas decisiones dieron inicio al trabajo de campo. En un link que lleva a una carpeta de drive podrán leerse los *questionarios* realizados por los docentes principiantes graduados del profesorado en Ciencias de la Educación (PCE) y el cuadro de volcado de la información relevada en las catorce encuestas.

También se anexa el *guion de la entrevista a las profesoras*. El material se encuentra con comentarios y distintos colores de letra dando cuenta del trabajo recursivo sobre el mismo, ampliando, apuntando ideas para profundizar las indagaciones, referenciando marcos teóricos, entre otros. En ese escrito se sostienen las dimensiones de análisis e indagación elaboradas en los inicios, aunque que a lo largo del proceso de indagación se fueron complejizando, reajustando y profundizando. En un proceso de análisis e interpretación, fuimos elaborando nuevas preguntas o consignas a cada una de las profesoras. Ese trabajo se puede reconocer en las cuatro *entrevistas en profundidad*. En cada apartado de *entrevista a Ana, Emilia, Soledad y Victoria* se compila el material construido con algunos análisis realizados en los comentarios. Cada apartado de las entrevistas inicia con una presentación elaborada por cada profesora. Se puede observar que el material es vasto y en el trabajo sobre el mismo además de realizar comentarios hemos puesto en color gris los fragmentos de texto citados en el análisis, tanto como ayuda en nuestro proceso de análisis como para futuras lecturas de otros. Sin embargo, es

preciso aclarar que necesitamos realizar copias en papel del material y trabajamos en ese formato con escrituras de estudio y análisis. Además anexamos el *guion del Grupo focal* que se desarrolló en *dos momentos*. Al igual que en las entrevistas el material se encuentra con nuestras intervenciones. A continuación adjuntamos *los relatos de cada caso sobre su participación en la investigación*. En esas narrativas las profesoras elaboran ideas respecto lo que significó haber participado como caso en la investigación, recuperando las distintas instancias: encuesta, entrevista en profundidad y grupo focal.

Cierra el documento el *Diario de investigación*. Es un compilado de escrituras/registros personales en orden cronológico que fueron fundamentales en el proceso. Se encuentran citas de autores que me resonaban, reflexiones, registro de reuniones con mi directora, intercambios con las profesoras participantes, situaciones significativas del proceso, entre otros. Esa escritura ordenaba reflexiones sobre ciertas premisas, pausas, demoras, interrogantes, des-encuentros, entre otros en el proceso de investigación.

Todo concluye al fin, todo termina. Comprendemos que es momento de “soltar este Informe”³, que de inicio a un otro recorrido que habilite nuevos encuentros, otras discusiones, promueva nuevas ideas, dispare preguntas y amplíe los intercambios con colegas. Lo hacemos con la expectativa que resulte un aporte a la comprensión de los procesos de construcción de las prácticas docentes, especialmente en los inicios en la docencia.

³ La expresión la recupero del Diario de Investigación, p. 289.

PRIMERA PARTE

I. Estado del arte

Ciertamente, con los estados del arte se comprueba que sólo se problematiza lo que se conoce, y para conocer y problematizar un objeto de estudio es necesaria una aprehensión inicial mediada por lo ya dado, en este caso el acumulado investigativo condensado en diversos textos e investigaciones que antecedieron mi inclinación temática. (Jiménez Becerra, 2004: 6)

Esta construcción del estado de la cuestión sobre nuestro objeto de investigación contribuye a conocer la diversidad de investigaciones realizadas sobre el *profesorado principiante*⁴ y la *construcción de las prácticas docentes*. A la vez, este relevamiento aportó en relación con el *abordaje metodológico*. Como sostiene Dora Barrancos (2014), esta indagación busca conocer qué conocimiento se ha construido sobre el tema de nuestro estudio, qué investigadores, en qué contexto y desde qué preocupaciones. En este sentido, nos proponemos sistematizar y describir aquellos aportes vinculados con nuestro objeto de estudio, que abonan a la comprensión del mismo y promueven un diálogo con estas producciones.

I.1 Aportes de estudios e investigaciones sobre el tema

Respecto del amplio universo de investigaciones sobre el *profesorado principiante* fue importante seleccionar y organizar las producciones e indagaciones llevadas a cabo en los últimos años. Primeramente nuestra búsqueda se centró en las investigaciones y programas publicados en los Congresos de Profesorado Principiante, en los que participan investigadores de diferentes países de América Latina y El Caribe desde 2010. Para continuar, nos referimos a la indagación bibliográfica realizada a nivel nacional. Por último, hemos relevado investigaciones que se centran en la construcción de las prácticas docentes y el conocimiento profesional.

Un documento que reviste importancia a nuestro estudio es “Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente” (Marcelo García, 2006). Este informe compila producciones que exponen distintas investigaciones sobre el *período de inserción profesional*, reconocido como el “tiempo que abarca los

⁴ Utilizaremos a lo largo de este escrito el formato de cursiva tanto para enfatizar determinados conceptos y nociones como para destacar ciertos aspectos clave del escrito. Pero se utilizará el formato de cursiva “entre comillas” para destacar la voz de cada una de las profesoras principiantes, aunque se exceptuarán las comillas en citas de más de cuarenta palabras.

primeros años, en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores” (Marcelo, 2008:7). Resulta un aporte significativo a nuestra investigación, los problemas de los profesores principiantes que el escrito expone a nivel internacional. Una cuestión que se plantea es el “*choque con la realidad*”, concepto tomado de Simon Veenman (1984), haciendo referencia a la situación vivenciada por los docentes principiantes que en su primer año de docencia enfrentan una diversidad de tareas:

...adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar; diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comenzar a desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesor; crear una comunidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional. (Carlos Marcelo, 2008:7)

Esta categoría la consideraremos al estudiar las prácticas docentes de los profesores principiantes en el Nivel Superior. Otra cuestión que se aborda y que profundizaremos en los marcos teóricos de nuestro estudio, es la distinción entre un *profesor principiante* y *experto* a partir de los aportes de Bereiter y Scardamalia (1986).

Otra producción a considerar en nuestro estudio es el libro “El profesorado principiante. Inserción a la docencia”, publicado en el 2008 y coordinado por Carlos Marcelo. En los distintos capítulos se aborda *el profesorado principiante*, profundizando en distintos aspectos y contextos. Aporta a nuestro estudio el trabajo de Flores, de la Universidad de Minho de Portugal, que analiza la literatura producida sobre los primeros años de enseñanza en todo el mundo. La autora sostiene que la literatura sobre los primeros años de enseñanza aborda los desafíos y dificultades con que los profesores principiantes se enfrentan. Encuentra que los problemas de los profesores principiantes se sitúan, fundamentalmente, en el campo didáctico y se refieren a las decisiones interactivas de la enseñanza -la motivación de los alumnos, los procesos evaluativos, la gestión del tiempo, entre otros-. Plantea que la superación de estos problemas se realiza de forma personal, siendo escasas las situaciones en que los principiantes recurren a la ayuda de colegas. En tanto, al referir a las condiciones de trabajo de los profesores al inicio de la carrera, éstas se caracterizan por un volumen repentino de carga docente y por falta de apoyo y orientación institucional. En relación con las áreas de apoyo-formación, las principales remiten a la integración en el ambiente de la escuela y distintos aspectos didácticos. En tanto, encuentra que las modalidades de apoyo-asistencia valoradas por los docentes son

la existencia de un profesor orientador y la posibilidad de participar en experiencias en grupo. Este análisis alrededor de la literatura mundial nos da un marco para comprender la complejidad de las prácticas docentes de los profesores principiantes. Otro trabajo de esta publicación que resulta de nuestro interés es el capítulo de Mayor Ruiz. Analiza las necesidades profesionales de los *profesores principiantes universitarios* en España, su formación inicial, las estrategias y programas de formación, los procesos de asesoramiento y las experiencias de mentorización y/o tutorización. Advertimos que esta producción se centra en la docencia universitaria y destacamos el programa de formación de noveles de la Universidad de Sevilla. Este está dirigido a docentes universitarios que lleven como máximo tres años de docencia en la institución; incluyendo profesores ayudantes, profesores asociados y becarios. Este proyecto pretende fomentar la creación de grupos de formación -denominados equipos docentes- surgidos en el entorno a los departamentos, compuestos por un profesor mentor o profesor con más de cinco años de experiencia y varios profesores principiantes entre tres y cinco. Entre las estrategias básicas de formación encontramos los seminarios temáticos -dirigidos por los profesores mentores-, los ciclos de mejora, y los talleres de análisis. Los ciclos de mejora se entienden como una estrategia de apoyo colaborativo que tiende a propiciar momentos de reflexión sobre la propia práctica profesional, así como sobre las teorías implícitas de enseñanza, partiendo del trabajo conjunto y la crítica compartida. En tanto, los talleres de análisis se constituyen en unidades de trabajo colaborativo donde el eje fundamental es el análisis y reflexión sobre la práctica docente. El enfoque de este asesoramiento es horizontal y democrático, requiere que los profesores asuman la responsabilidad de su desarrollo profesional y que otros compañeros le ayuden a autodirigirse y autoevaluarse. Entendemos que este programa de *formación de los profesores principiantes* en la Universidad de Sevilla, *en equipos docentes*, nos aporta a comprender las prácticas docentes de nuestro estudio.

Del mismo modo, entendimos importante analizar los distintos trabajos presentados en el Congreso de Profesorado Principiante e Inducción a la docencia de 2019 y 2021⁵, encuentros académicos que se vienen desarrollando en diferentes países de América

⁵ En ambos encuentros participamos con una ponencia compartiendo el proyecto de investigación y los primeros análisis. En el Anexo se adjunta el intercambio realizado en el foro de la mesa en que participamos en el 2019. Dado que el Congreso era virtual y asincrónico pudimos registrar estos intercambios.

Latina y El Caribe desde 2008⁶ y convocan investigaciones centradas en nuestro objeto de estudio.

A partir del VII Congreso virtual internacional del Profesorado Principiante, desarrollado en el 2021 y última edición a la fecha, se realizó la publicación “Debates sobre la iniciación a la docencia desde diferentes perspectivas” (2022) que contiene múltiples presentaciones de investigaciones sobre la temática. En el prólogo Carlos Marcelo sostiene que *la inducción de los profesores principiantes a la enseñanza* ha sido un tema presente en la investigación educativa desde hace décadas y que ésta ha mostrado que *los profesores principiantes se enfrentan en sus primeros años a problemas específicos* que suelen ser consistentes a lo largo del tiempo. Entre los problemas identificados destaca la disciplina, la motivación, la evaluación, las relaciones con los compañeros y las familias. Asimismo, manifiesta que algunos sistemas educativos han establecido como respuesta a las necesidades de los docentes principiantes los programas de inducción a la enseñanza. En la introducción de esta publicación se evidencia cómo en los distintos estudios sobre el profesorado principiante el foco se centra en los *problemas en los inicios de la práctica profesional y el alcance de los programas de inducción*.

Uno tópico de las investigaciones, que se incluyen en este libro y en otras dos publicaciones del mismo encuentro, refieren a los “*Programas de apoyo e inducción al profesor principiante*” que están siendo indagados por investigadores en América Latina. En los distintos trabajos se expone que existe un consenso común en relación con los beneficios de la inducción y su aporte a la formación de los docentes, a las instituciones y en general al sistema educativo. A partir de la evidencia relevada en nuestra investigación, no se hace referencia sobre estos programas de apoyo para los profesores que ingresan al Nivel Superior, tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente como en la Universidad Nacional de Luján.

Otro tópico que aporta a nuestro estudio es la *inserción docente en diferentes contextos*. La mayoría de las ponencias se centran en los docentes principiantes, pero en distintas

⁶ En junio de 2008 se organizó en Sevilla el Primer Congreso al que asistieron investigadores, formadores y profesores preocupados por la formación docente de los profesores principiantes. La periodicidad de los Congresos es bianual: Buenos Aires (Argentina, 2010), Santiago de Chile (Chile, 2012), Curitiba (Brasil, 2014) y Santo Domingo (República Dominicana, 2016). En los dos Congresos posteriores cambió a modalidad virtual; 2019 y 2021, este último durante la Pandemia por el Covid-19.

disciplinas, niveles y focalizando el estudio en variedad de cuestiones: en la alfabetización, en la neorruralidad, en educación física, como coordinadores pedagógicos, atendiendo a la inclusión educativa, sobre los retos y logros al ingresar a las escuelas de educación básica, las implicaciones de las condiciones de trabajo para el desarrollo profesional de los profesores principiantes en una Red Municipal de Educación, las relaciones dialécticas entre dificultades y descubrimientos de profesores principiantes de Distrito Federal, la relación entre la formación inicial y la constitución de la identidad docente de los docentes al inicio de su carrera, las principales preocupaciones que experimentan en su inserción a la docencia en contexto de virtualidad maestros de Educación Primaria en Chile, los retos con un grupo multigrado en México, la articulación pedagógica entre equipos directivo de las escuelas y los profesores principiantes en una red pública de educación en el estado de Río de Janeiro, la construcción profesionalismo docente frente a las tensiones vividas en el contexto de la escuela pública en Mato Grosso, el uso de las tecnologías digitales en las prácticas pedagógicas de los docentes principiantes en matemáticas en educación básica, entre otros. Las diversas investigaciones que encontramos en esta publicación estudian los inicios en la docencia y nos aportan para conocer la variedad de aristas de esta temática, pero no refieren a los procesos de construcción de las prácticas docentes en su complejidad, como tampoco a profesores principiantes del Nivel Superior.

Ahora bien, se destaca un trabajo que sistematiza investigaciones académicas brasileñas sobre los inicios de la carrera docente de profesores en Matemáticas y Ciencias. En las conclusiones se enfatiza que en la inserción docente se valora *la formación continua en grupos colaborativos y la investigación con docentes principiantes* (Gama, 2007; Toledo, 2013; Hanita, 2016). Estas últimas dimensiones aportan a nuestro estudio.

Asimismo, consideramos la categoría *profesoridad* que definen Torres Durán y Jiménez Narváez de la Universidad de Antioquia de Colombia como un aporte, ya que se construye en el marco de una indagación sobre saberes profesionales en la etapa de inserción a la carrera docente y las dificultades que afrontan los profesores principiantes durante los primeros años de su carrera profesional. Las autoras refieren que la *profesoridad* es “la relación asertiva de colegaje, solidaridad y colaboración entre dos o más profesores, que facilita un intercambio de saberes y que a su vez, intermedia en la inserción y adaptación

profesional docente” (Torres Durán y Jiménez Narváez, 2021, p. 429-430). Plantean que asumir la *profesoridad* permitiría a los profesores principiantes contar con el apoyo de diferentes colegas que desde sus saberes y experiencias adquiridos en el camino de la vida y en su ejercicio profesional, enriquecen y promueven un proceso de inserción más amigable. Se propone como un término que recoge conceptos de la socialización y que busca transformar la cultura profesional docente.

En una de estas dos publicaciones mencionadas se reconoce un apartado específico sobre *la iniciación a la docencia en el Nivel Superior*, nivel de enseñanza de nuestro objeto de estudio y destacamos algunas investigaciones. Una de ellas tiene por objetivo identificar *los desafíos* que plantean profesores recién ingresados en Instituciones de Educación Superior (IES), instituciones públicas ubicadas en la región Noreste de Brasil. Respecto a lo metodológico, se realizó una investigación desde un enfoque cualitativo y (auto)biográfico. Los resultados mostraron que los participantes tienen dificultades de diversa índole en su práctica cotidiana: social (distinción/inferiorización), pedagógica, institucional y personal (reconocerse como profesional). Otra investigación tiene como objetivo identificar *los retos con los que se enfrentan* los profesores principiantes de la Carrera de Derecho de cuatro instituciones de educación superior, todas privadas, ubicadas en los municipios de São Paulo, Hortolândia y Engenheiro Coelho, Brasil. Los docentes desarrollaron sus prácticas de enseñanza a distancia durante la pandemia provocada por el SARs-CoV2. A partir de lo relevado se sostiene que el conocimiento pedagógico delegado naturalmente a un segundo plano durante la enseñanza a distancia adquirió otra dimensión y se ha reinventado. Es una investigación cualitativa, de carácter exploratorio, en la cual se entrevistó a 32 profesores con la intención de identificar *qué desafíos enfrentan en sus prácticas docentes a distancia*. Al sistematizar los discursos de los profesores se destacan dos aspectos: dificultades en la práctica por tener poca experiencia y necesidades de formación, cuestión que se la relaciona con formación pedagógica previa. Ambas investigaciones indagan sobre profesores principiantes del Nivel Superior, la primera focaliza en las dificultades en esta etapa de inserción al nivel, mientras que la segunda explora sobre las prácticas de enseñanza durante la pandemia. Esta idea de “reinvención” relevada sobre las prácticas de los profesores principiantes aporta a nuestro estudio.

Otro trabajo que focaliza en cuestiones de nuestro objeto de investigación es el proyecto “Desarrollo profesional docente en educación superior: una alianza para avanzar en la comprensión de las trayectorias formativas de la Universidad de Antioquia (Colombia) y la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)” que viene desarrollando la construcción de un estado del arte en el cual se incluye la categoría de Inserción Profesional Docente en Educación Superior. Entre los resultados que se exponen destacamos lo relevado sobre los *profesores principiantes universitarios*:

La literatura define a los profesores principiantes como aquellas personas que están atravesando por el período de inicio del ejercicio docente, el cual puede ser entre uno y cinco años (TARDIF, 2004), específicamente para profesores de educación inicial o básica. Pero al hablar de profesores universitarios, el periodo de inserción varía y se podría afirmar que es principiante en tanto está iniciando como profesor en un contexto universitario, tal vez con años de ejercicio docente en otros niveles, pero que ingresa como profesor nuevo a una organización y tiene que comprender las dinámicas de la docencia, la investigación, la extensión y la administración, como ejes misionales de las Instituciones de Educación Superior. (Serna et al. en Marcelo et al., 2022, p. 320)

Asimismo, en los hallazgos en relación con la inserción laboral de los profesores en la Universidad de Antioquia, se reconoce necesario seguir disponiendo de *espacios periódicos de reflexión* en los que se recupere la experiencia de los profesores que se insertan. Por esto se sugiere establecer articulaciones paulatinas entre los profesores principiantes a la estructura y modos de funcionamiento de las universidades con la ayuda de *la mentoría y lugares de discusión* que contribuyan al *proceso de co-formación entre pares*, posibilitando que sus ideas sean escuchadas y tenidas en cuenta. Tanto la definición como estas consideraciones abonan a nuestro objeto de estudio.

A partir de la lectura del Libro de Actas de las ponencias del Congreso del 2019 destacamos dos investigaciones alrededor de la línea: “Prácticas de enseñanza, innovación y mejora escolar”, una que revela los *procesos de aprendizaje de principiantes en grupos colaborativos* entre universidad-escuela, en la escucha atenta de sus reclamos para atender sus necesidades de formación en inglés, tecnología y música; y otra, que tiene por objetivo de investigación seguir, analizar y comprender las individualidades representadas en las narrativas (auto)biográficas registradas en los diarios de campo de dos profesores principiantes de escuelas públicas del municipio de Rondonópolis-MT. Esta última investigación procura analizar cómo el aprendizaje es interpretado y resignificado, constituyendo procesos de autoformación. Para entender las

narraciones se adoptó el método (auto)biográfico y el enfoque cualitativo, utilizando como instrumento el diario de campo. De los hallazgos en las narraciones se sostiene que la *formación continua* colaboró significativamente en la mejora de los *conocimientos teóricos y prácticos* de los docentes y que los registros de diarios de campo sirvieron de apoyo a sus reflexiones sobre las dificultades de la práctica docente al inicio de su carrera, convirtiéndose en un *proceso de autoformación*.

En este mismo Congreso, alrededor de la línea: “Profesorado principiante: Proceso, roles, problemas e inserción a la docencia”, se exponen variedad de investigaciones -la mayoría de Brasil, algunas de Argentina, una de México, de Colombia y de Uruguay. En los trabajos presentados de Brasil se investiga sobre la iniciación de la docencia en distintos niveles y contextos. Encontramos que se indaga sobre los desafíos, los principales retos, las dificultades, los logros y las preguntas de los docentes en sus inicios en la docencia, pero no se profundiza en la construcción de las prácticas docentes. No obstante, destacamos una investigación que analiza los *principales retos al inicio de la actividad docente* en Comunicación Social de dos Institutos de Educación Superior privados de Río de Janeiro. Aquí se indaga sobre los inicios de profesores en el Nivel Superior, en concordancia con nuestro estudio. Los resultados indicaron diferentes tipos de dificultades enfrentadas en la práctica docente por los profesores principiantes, que en ausencia de políticas e iniciativas institucionales dirigidas a la formación pedagógica, contaron sólo con la ayuda informal de sus compañeros y desarrollaron sus propias estrategias para el ejercicio de su tarea.

Mientras que, desde Uruguay, se expuso el proyecto de Acompañamiento pedagógico iniciado en el año 2013, “Hacia una práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Acompañar, ‘Sabido estar’: articulación teoría práctica”. Un centro de Formación Docente de la ciudad de Paysandú, Uruguay, con una población de 11 docentes noveles, a nivel departamental, sostuvo dispositivos de acompañamiento. Del mismo modo, desde Colombia, se expone una experiencia de acompañamiento a profesores principiantes de siete programas de formación inicial de maestros de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia, durante el 2018 y que es parte de las investigaciones sobre inserción profesional docente (Tardif y Borges, 2013). La indagación inicial de los principales problemas que afectan el inicio de la docencia se convierte en el insumo para el desarrollo

de encuentros y de intervención para reflexionar sobre los saberes de los participantes y la búsqueda de soluciones. Estas dos propuestas de acompañamiento, tanto en un instituto de formación docente como en una universidad, instituciones del Nivel Superior, dan cuenta de cómo se promueven proyectos desde lo institucional para acompañar los inicios en la práctica profesional.

Si focalizamos la indagación a nivel nacional, una investigación relevante es la dirigida por Liliana Sanjurjo en el marco de la convocatoria PICTO 2005. Esta se propuso conocer el *proceso de construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes* de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina. La misma es una *investigación cualitativa*, enfocada desde el *paradigma interpretativo*. El equipo de investigación estuvo integrado por profesores de la cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y de catorce Institutos de Formación Docente de la zona sur de la provincia de Santa Fe. A partir del seguimiento de 22 casos de profesores principiantes de diversos niveles y especialidades -Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Medio y Educación Física - se buscó conocer *la inserción laboral* de los graduados de las instituciones educativas de la zona y comprender sus primeros *procesos de socialización profesional*. En sus conclusiones generales, publicadas en el 2011, se sostienen distintos aspectos que permiten comprender la *construcción del conocimiento en los procesos de socialización profesional* de los docentes principiantes: los lugares y momentos de inserción profesional, los actores institucionales que impactan en la formación y dispositivos de acompañamiento; las acciones de desarrollo profesional en las que han participado; la influencia de la biografía escolar; los temores, preocupaciones iniciales e inseguridades; y los impactos recibidos en los primeros procesos de socialización profesional. Reconocemos que la lectura de esta producción aportó a la definición del nuestro objeto de estudio y su abordaje metodológico, aunque nos centramos en profesores principiantes de un nivel no indagado por este equipo de investigadores.

Otra investigación que merece ser destacada es “Profesores principiantes para nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional”, desarrollada en la Universidad Nacional del Sur (UNS), en el ámbito del Departamento de Humanidades, aprobada y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNS y que ha

finalizado en el 2015. Bajo la dirección de Raúl Menghini y la co-dirección de Marta Negrin, el equipo de investigación estuvo integrado por un grupo de docentes con vasta antigüedad, junto a otros docentes principiantes y estudiantes. Sus estudios se centraron en *la inserción de los profesores principiantes* en el nivel secundario, fundamentalmente en la zona Sur de la Provincia de Buenos Aires. La investigación se desarrolló desde una combinación metodológica cuanti-cualitativa; por una parte, se recuperó un panorama cuantitativo de la educación secundaria en la Argentina según los datos estadísticos oficiales y, por otra, buscando indagar la perspectiva de los docentes principiantes sobre la obligatoriedad del nivel secundario, su trayectoria y prácticas profesionales en el nivel, se abordó cualitativamente a través de entrevistas en profundidad y grupos focales. Nos interesa particularmente cómo relevaron los primeros datos a partir de un breve cuestionario enviado por correo electrónico a los egresados entre los años 2005 y 2010, de las carreras de Profesorado en Historia, Letras y Filosofía del Departamento de Humanidades de la UNS.

Asimismo, nos aporta el proyecto de investigación cualitativa PICTO Educación 2005, denominado “De estudiantes a profesores: primeros desempeños profesionales en secundarios de conurbano bonaerense”, desarrollado por un equipo de investigadores compuesto por miembros del Instituto del Desarrollo Humano -Juan Carlos Serra, Graciela Krichesky, Alicia Merodo y Sergio Carnevale, entre otros-, perteneciente a la Universidad Nacional de General Sarmiento y del Instituto Superior de Formación Docente n° 42 de San Miguel, provincia de Buenos Aires. Este proyecto, realizado entre los años 2008 y 2010, fue dirigido por la doctora Gabriela Diker. Las siguientes preguntas orientaron la investigación de la trayectoria docente en este período inicial: *¿cuáles son las dificultades que deben afrontar los profesores principiantes?, ¿qué respuestas elaboran ante dichas dificultades?, ¿cómo desarrollan el proceso de enseñanza de la disciplina?, ¿qué recursos y materiales utilizan para ello?, ¿cómo influyen las trayectorias de formación docente sobre las prácticas que desarrollan los profesores principiantes?* La naturaleza de la investigación es exploratoria, ya que su finalidad fue básicamente descriptiva. Desde un enfoque cuanti-cualitativo, se hizo el relevamiento de la información mediante la utilización de diversos instrumentos. En una primera etapa se realizaron encuestas a los docentes principiantes, luego algunos de los profesores fueron

entrevistados en profundidad por los miembros del equipo de investigación y, finalmente, los docentes principiantes fueron observados durante el desarrollo de una unidad temática, con uno de sus grupos de alumnos, en las escuelas que habitualmente se desempeñaban. Tanto el recorte del objeto de estudio como su abordaje metodológico desde lo cualitativo resulta un aporte para nuestra investigación.

Desde la misma universidad, en el marco de otro proyecto de investigación “La inserción laboral docente hoy: un análisis de las formas de socialización de los profesores principiantes en las escuelas medias” dirigido por Elisa Jure, se buscó caracterizar las primeras inserciones laborales de los profesores de Historia egresados de distintas instituciones de formación. La misma aborda la *socialización laboral* en las escuelas reconociendo, a partir de estudios previos, que ha venido estableciéndose una distinción de modalidades de traspaso de información y saberes entre docentes principiantes y docentes expertos. El interrogante que orienta la investigación es si se trata de una *socialización laboral inter o intrageneracional*. En una publicación del 2013, se sostiene que la investigación fue de tipo exploratorio y tomó como unidad de análisis a profesores de Historia con no más de tres años de graduación, egresados de distintas instituciones de formación, que estuvieran ejerciendo la docencia en escuelas de nivel medio localizadas en el Conurbano Bonaerense. Para indagar sobre la temática en cuestión se realizaron entrevistas a profesores principiantes y experimentados de nivel medio y observaciones a docentes principiantes en sus primeros desempeños.

En tanto, Fernando Flores, como becario de investigación de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste, desarrolló el proyecto de investigación “Formación docente inicial y primeras experiencias laborales en escuelas de nivel medio”, cuyo propósito fue caracterizar las dificultades que atraviesan profesores en sus primeros desempeños. Los siguientes interrogantes orientaron la investigación: cuáles son las dificultades que enfrentan los profesores novatos en su labor docente en el aula, cómo las afrontan y qué modalidades de respuestas ofrecen. El estudio fue de carácter exploratorio y de naturaleza cualitativa. En el estudio participaron treinta profesores que se desempeñan en escuelas secundarias de Resistencia, Chaco (Argentina) y se emplearon dos cuestionarios semiestructurados. En un artículo publicado en el 2015, el investigador sostiene que los análisis realizados evidencian que estos profesores

principiantes afrontan las situaciones problemáticas, fundamentalmente, en el marco de múltiples procesos informales de aprendizaje, generados en los intercambios con colegas experimentados y en las propias experiencias exitosas ocurridas en el contexto de la escolaridad media.

Estas investigaciones a nivel nacional revelan la construcción de conocimiento en torno a los docentes principiantes, aunque no hemos relevado alguna que refiera específicamente a los profesores en el Nivel Superior.

En cuanto a las investigaciones sobre *la construcción de las prácticas docentes*, se relevó la tesis doctoral “La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso” de Gladys Blazich (2020). Este estudio indaga sobre los procesos de construcción de la práctica docente de una maestra de nivel primario de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) en la provincia del Chaco. Se analizaron las características de sus prácticas docentes en los dos espacios educativos con características institucionales y organizacionales diferentes; buscando identificar los conocimientos que ponía en juego en cada espacio educativo, las decisiones que tomaba al pensar la enseñanza y su relación con el contexto. La perspectiva de investigación es cualitativa y a partir de un estudio de caso. En cuanto a las decisiones metodológicas se analizó la normativa que regula la modalidad EPJA, se observaron clases en los dos espacios educativos, se entrevistó en profundidad a la docente y a otros actores considerados informantes clave -directora, secretaria y un compañero docente. Entre los hallazgos se plantea que esta práctica docente se construye diferencialmente de acuerdo con los espacios, tiempos y las percepciones sobre los sujetos y sus necesidades. Consideramos que se focaliza en nuestro objeto de estudio, la construcción de las prácticas, aunque estudiaremos los inicios de docentes que trabajan en el Nivel Superior y profundizaremos sobre qué conocimientos profesionales conforman las prácticas y cuál es la articulación teoría-práctica al asumirlas.

Otra investigación que ayuda a enmarcar nuestro objeto de estudio es “La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas” (2010-2012), financiada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y llevada a cabo por Paula Ripamonti, Patricia Lizana y Patricia Yori de la

Universidad Nacional de Cuyo y IESDyT 9-001 de Mendoza. Se propusieron indagar *cómo construyen los estudiantes y noveles los saberes prácticos* en la trama narrativa de sus autobiografías escolares y experiencias pedagógicas. Además explorar cómo se organiza esta experiencia considerando las situaciones y contextos singulares en que los saberes se producen; cómo construyen la subjetividad profesional en la trama de sus experiencias y su trayectoria previa; de qué modo resignifican sus experiencias a través de *procesos reflexivos* y *cómo tensionan los saberes prácticos con la formación inicial*. La metodología utilizada fue descriptiva e interpretativa con estudio comparativo de casos, basada en las narraciones de estudiantes y egresadas/os acerca de sus experiencias y prácticas profesionales iniciales. Las unidades de análisis fueron egresados noveles y estudiantes de los últimos años con alguna experiencia en prácticas docentes de dos Institutos de Formación Docente de la zona este de la Provincia de Mendoza (Argentina), de las carreras de profesorado de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Biología, Historia, Inglés y Matemática. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron narraciones escritas, autobiográficas y de experiencias pedagógicas. De los resultados destacamos que se concluye que prioritariamente *los saberes prácticos se construyen a partir de incidentes críticos* que demandan resoluciones en contexto. Concluyen que, si bien están presentes los procedimientos reflexivos, no alcanzan un nivel de objetivación crítica que permita dotar de sentido teórico los saberes de la experiencia. Además se observó cierta continuidad entre algunas reglas de acción narradas en sus autobiografías y las que subyacen en sus experiencias profesionales. Se sostiene que las diversas lógicas existentes entre los trayectos de la práctica profesional y el campo laboral dificultan la construcción dialógica y crítica de los saberes prácticos. Entendemos que estos hallazgos dialogan con los objetivos de nuestra investigación que se propone identificar los conocimientos profesionales que conforman las prácticas docentes y cómo intervienen las instancias del trayecto formativo en estas.

Una investigación que aporta a nuestro estudio es la realizada por Celia Salit y un equipo de investigadoras de la Universidad Nacional de Córdoba entre los años 2018-2021. En su proyecto “Saberes pedagógicos como saberes de la experiencia. El caso de docentes noveles, egresados del profesorado de Ciencias de la Educación de la UNC” indagan

sobre los saberes pedagógico-didácticos que portan los docentes noveles egresados de la carrera de PCE en su inserción profesional. Nos interesa destacar que en su abordaje sostienen que buscan correrse de la lectura de la falta y diferenciarse de las distintas investigaciones que se proponen reconocer los problemas que se presentan en el período de iniciación a la docencia. Desde allí es que acuñan la noción de *saber de la experiencia*

... aquél que se despliega en la actitud pensante frente a los acontecimientos y las resonancias que nos provocan; una disposición sensible y receptiva frente a lo vivido, como orientación y necesidad de pensar cada vez “eso que me pasa”; es un saber que se cultiva en relación, un saber de alteridad, que habilita tener presente a la otra, al otro, a lo otro dentro de mí, hacerle lugar en mí, para abrirse a la escucha y dejarse decir por la presencia de su radical diferencia (Gabbarini, 2017, p. 134). (Celit, 2019, p.133)

Entendemos sustancial reparar en los hallazgos de esta investigación, ya que trabajan con profesores principiantes graduados de un PCE de una institución universitaria como en nuestro estudio.

Por último, encontramos una investigación que no aporta directamente a nuestro objeto de estudio, pero la consideraremos por sus contribuciones desde lo metodológico y lo conceptual. Es un trabajo que aborda la construcción de conocimiento profesional, la tesis de Maestría de Bruccini (2021) que estudió la incidencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la Provincia de Santa Fe. En primera instancia, nos interesa el abordaje sobre la construcción de conocimiento profesional. Por otra parte, esta tesis se enmarca desde una lógica de estudio cualitativa y desde un enfoque interpretativo, buscando acercarse a la complejidad del fenómeno educativo. La recolección de la información la realiza con variedad de instrumentos tales como: cuestionario, entrevistas, grupos de discusión y narrativas, además del estudio de documentos. Destacamos que se asume el análisis del material empírico desde una concepción artesanal del trabajo de interpretación, compartiendo la construcción de diversas formas para acercarse a la información, buscando encontrar recurrencias, contradicciones, similitudes y diferencias.

Relevar este estado de la cuestión nos aportó a la formulación de nuestro objeto de estudio y definir nuestra línea de investigación con mayor claridad. El conocimiento construido alrededor de la temática de *los profesores principiantes* se centra en su inserción laboral, los desafíos, los problemas específicos que enfrentan, las dificultades que encuentran en los inicios en la docencia y sus respuestas a las mismas, las condiciones de trabajo, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y los programas de inducción. Asimismo, relevamos que se indaga sobre docentes principiantes en los distintos niveles y contextos educativos; algunos centrándose en el nivel Superior. Destacamos que en Argentina la mayoría de los estudios se centran en los profesores que trabajan en el nivel secundario⁷, excepto uno, relevante para nuestro estudio, que se centra en los saberes de la experiencia de profesores principiantes graduados de un profesorado universitario en Ciencias de la Educación. En cuanto, a la construcción de conocimiento sobre *las prácticas docentes*, subrayamos -además de la investigación antes mencionada- una que indaga sobre cómo se construye el conocimiento práctico y otra que analiza las prácticas docentes de una maestra de jóvenes y adultos.

En cuanto a lo metodológico, se reconoce que prima la lógica cualitativa en los abordajes de la mayoría de las investigaciones. Entre los instrumentos de relevamiento de información elaborados en las mismas destacamos las entrevistas en profundidad a los profesores principiantes, las observaciones de clases, la organización de grupos focales o de discusión y propuestas de elaboración de narrativas. También relevamos el empleo de cuestionarios para seleccionar, en función a ciertos criterios construidos, los futuros casos sobre los que se profundizará el trabajo de investigación.

A partir de la lectura y análisis de estas investigaciones, tanto internacionales como nacionales, problematizamos nuestro objeto de estudio y advertimos la vacancia de estudios que se ocupan de relevar y analizar la construcción de las prácticas docentes de los profesores principiantes graduados del PCE, ya que a la fecha no conocemos trabajos previos que hayan ahondado en esta temática.

⁷ Existe una amplia literatura sobre la temática a partir de la Ley de Educación Nacional 26.2016/06 que establece la obligatoriedad de la educación secundaria y las distintas regulaciones nacionales y jurisdiccionales que buscan garantizar ese derecho.

II. Construcción de la problemática de investigación

Al intentar un acercamiento a la comprensión de las prácticas de enseñanza [ampliaría, a las prácticas docentes] no sirven las miradas uniformes ni las certezas rotundas, ni los perfiles definidos, ya que, en este sentido, se inscriben en el mundo de lo diverso, de lo particular y de lo casuístico. (Steiman, 2018, p.29)

Dentro del proceso metodológico, la *construcción del estado del arte* representó uno de los insumos necesarios para la iniciación del proyecto de investigación, que concluye con la escritura de esta tesis. Es por ello, que la primera actividad de carácter investigativo y formativo resultó construir el estado del arte, buscando responder de manera inicial sobre qué se ha dicho y cómo se ha dicho en torno a nuestro objeto de investigación.

En este sentido, la actualización de un estado del arte es asunto de primer orden. Tiene serias implicaciones positivas para la formación y el desarrollo de destrezas como la documentación, el análisis, la comparación de métodos y de resultados. En fin, la producción de estos dispositivos de saber configura una formación crítica, en el orden del conocimiento disciplinar, temático y metodológico. (Vargas Guillén en Jiménez Becerra, 2004:6)

Tal cual como plantea este autor colombiano, esta indagación sobre las investigaciones realizadas sobre nuestro objeto de estudio, nos ha permitido construir criterios y reconocer lo relevante sobre las distintas líneas de investigación. Asimismo, abonó a distinguir los diversos marcos teóricos que sustentan los análisis, las dimensiones o aristas del tema de estudio y los abordajes metodológicos. Esto permitió delimitar con mayor claridad nuestro problema e idear un abordaje a nuestros objetivos.

II.1 Situación problemática

Como graduada del PCE de la UNLu y docente de uno de los Talleres de Docencia de ese profesorado y luego de haber cursado la Maestría en Práctica Docente, me interesa conocer cómo construyen las prácticas docentes los⁸ profesores que transitan sus primeros años de trabajo docente en el Nivel Superior. Esta preocupación que refiere a los inicios del desarrollo profesional de los graduados del PCE comencé a elaborarla a partir de conocer ciertas discusiones que se dieron dentro de la Comisión de Plan de Estudios de la carrera y de lecturas y reflexiones personales sobre experiencias docentes en el Nivel

⁸ Aunque adherimos al uso no sexista del lenguaje en este escrito emplearemos el masculino genérico en atención a las normas de la RAE y por economía del lenguaje.

Superior. Para comprender cómo fui/fuimos⁹ desarrollando esta temática y construyendo la problemática de investigación es necesario explicitar algunos planteos alrededor del desarrollo curricular del PCE y realizar un breve recorrido histórico del mismo.

El PCE es una carrera de grado que ofrece la Universidad Nacional de Luján¹⁰ dentro de una amplia oferta de carreras de pregrado, grado y posgrado. Este profesorado se ofrece junto a otros seis -en Historia, Ciencias Biológicas, Física, Geografía, Educación Física y Enseñanza Media de Adultos-, tiene una duración de 5 años con modalidad presencial y habilita el ejercicio de la docencia en el Nivel Secundario y Superior. El Plan de Estudios prevé 34 asignaturas cuatrimestrales y una monografía. La carrera en Ciencias de la Educación se crea en 1985 con un Plan de Estudios (04.03 –C.S. N° 347/89 y modificatoria Res. C.S. N° 423/06-) que otorga el título de Licenciado o Profesor en Ciencias de la Educación. Hasta el 2013 los estudiantes optaban en el IX cuatrimestre por el Ciclo del Profesorado o por una de las cuatro Orientaciones de la Licenciatura – Planeamiento de la Educación, Tecnología Educativa, Educación de Adultos y Psicopedagogía-. En el año 2014 se aprueba un nuevo Plan de Estudios (55.01 – Resolución HCS N° 366/19) que separa la carrera de Licenciatura de la de Profesorado y otorga el título de Profesor en Ciencias de la Educación con la misma duración que el plan anterior. Esta reforma de índole administrativa fue solicitada por el Ministerio de Educación de la Nación para que la nueva propuesta curricular otorgase un solo título, pero no se dieron cambios académicos. Por tanto, la carrera aún comparte los primeros ocho cuatrimestres con la Licenciatura y una vez aprobadas las asignaturas del primer año se puede solicitar la simultaneidad de carreras de manera de acceder a ambos títulos. Es así que, a pesar de que la carrera de Profesorado tiene un Plan de Estudios separado de la Licenciatura, se sostienen en el último año de la carrera los Talleres de Docencia (I y II)

⁹ En este apartado utilizo la primera persona del singular porque en los inicios de la construcción de la problemática remito a intereses y preocupaciones personales, pero a la vez utilizo el plural ya que la construcción es colectiva, por los aportes de los investigadores/autores a través de sus producciones, los documentos escritos por otros, las profesoras participantes en la investigación y el acompañamiento de la directora.

¹⁰ La UNLu es una universidad pública ubicada en la ciudad de Luján, partido de la provincia de Buenos Aires, fundada por la ley 20.031 en 1972, como parte del Plan Taquini, donde se la concibe como una universidad moderna con estructura departamental, centros regionales y vinculada en sus investigaciones y tareas de extensión a la región en la que se encuentra.

Durante la última dictadura militar fue clausurada y este cierre se sostuvo por más de cuatro años, siendo la única institución universitaria que sufriera este agravio. Fue reabierto en 1984, luego de restablecida la democracia.

La Universidad cuenta con Centros Regionales y Delegaciones Universitarias en varios lugares de la provincia de Buenos Aires -San Miguel, San Fernando, Chivilcoy y Mercedes-, una Sede en la Capital Federal y la Sede Central en Luján.

como unidades curriculares correlativas donde se desarrollan las prácticas y residencia en instituciones educativas de Educación Secundaria o Superior. En relación con ese proceso de reforma, en el seno de la Comisión de Plan de Estudios (CPE) de la carrera se tomó la decisión de modificar los contenidos mínimos de las asignaturas, seminarios y talleres¹¹. Años después la coordinadora del PCE junto al coordinador de la Licenciatura elaboraron un documento que sistematiza reflexiones respecto a la relación teoría-práctica en las distintas unidades curriculares de las carreras que expusieron en el “XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacional. Formación Política y Educación”. En esa presentación los Coordinadores de las carreras señalan las siguientes consideraciones en relación con las prácticas profesionales en la formación inicial:

Una primera cuestión a señalar es que, a lo largo de las diversas asignaturas de los primeros cuatro años del Plan -común a la licenciatura y al profesorado-, los estudiantes realizan observaciones, entrevistas y visitas institucionales en diversos ámbitos educativos. Parte de los “trabajos prácticos” requeridos implican el análisis de instituciones y organizaciones que desarrollan prácticas educativas, el análisis de textos y producciones educativas (manuales, material audiovisual, etc.) y de propuestas educativas diversas. Justamente, esta ha sido una de las sugerencias de la Licenciada Barco en el taller desarrollado en 2013: promover que los “trabajos prácticos” de cada asignatura ofrezcan este tipo de propuesta pedagógica de forma lo más articulada posible, como concreción de una “práctica profesional” en sentido amplio. Si bien en numerosas asignaturas se desarrolla, efectivamente, este tipo de prácticas -buscando promover un análisis fundamentado en los diversos aportes disciplinares- los estudiantes y graduados no parecen considerarlas como parte de sus “prácticas profesionales”. Se pone en cuestión un tipo de práctica donde prima el rol de un observador analista escindido de la responsabilidad de integrarse al diseño e implementación de una propuesta educativa. (Hernández, M. y Oreja Cerruti, M. B., 2016, pp. 5-6)

A través de esos planteos de estudiantes y graduados se problematiza la formación de las prácticas profesionales de un profesor en Ciencias de la Educación. Al mismo tiempo, en el programa del Taller de Docencia I Mónica Insaurralde, como Profesora Asociada ordinaria y Responsable del Taller, expone al respecto:

Susana Barco [1996], analizando la ubicación del desarrollo de las prácticas docentes en diversos Planes de estudios del magisterio, planteó que esta decisión de situar las prácticas al final, las ubica en un lugar residual. En el mismo sentido, puede afirmarse que relegar las prácticas y la residencia docente al final de la Carrera obedece a una lógica deductiva, que antepone la formación académica para “preparar” el posterior desarrollo de las prácticas. (Programa Taller de Docencia I, p. 2, Vigencia 2024)

¹¹ Compartimos el link de la página de las carreras de Ciencias de la Educación de la UNLu: www.cienciasdelaeducacion.unlu.edu.ar/?q=node

Tanto la problematización sobre la formación docente antes expuesta como el plan de estudios del PCE que concibe las prácticas docentes en el último año del plan de formación conforman las preocupaciones que sostengo como profesora de la carrera respecto a la formación profesional que aportaron como ideas primarias en la elaboración del problema a investigar. Asimismo, en ese proceso de definiciones me inspiró el tomar conocimiento de la producción colectiva realizada por profesores de Institutos de Formación Docente y de la Universidad Nacional de Rosario sobre la construcción de conocimiento profesional en docentes principiantes y la inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe (Sanjurjo, 2011). De la publicación de esta investigación me interesaron los aportes de estudios e investigaciones sobre la temática, el marco teórico y el proceso metodológico. Al mismo tiempo, reconocí que ese estudio se centró en docentes principiantes graduados de profesorado para distintos niveles -Inicial, Primario y Secundario- no incluyendo el Superior.

En ese devenir de intereses, preocupaciones e indagaciones se fue construyendo nuestro objeto de estudio. Nos interesa conocer en esos inicios en la docencia en el Nivel Superior cómo son los procesos de construcción de las prácticas docentes de profesores graduados del PCE de la UNLu. Es decir, nos convoca indagar qué conocimientos profesionales intervienen en las prácticas en esos primeros años, qué dimensiones conforman esas prácticas, qué preocupaciones encuentran en su trabajo cotidiano, qué factores tienen en cuenta al tomar las decisiones, qué instancias del trayecto formativo destacan y/o aportan en esos procesos, qué aprendizajes profesionales reconocen en su trabajo docente, cómo las instituciones del Nivel Superior inciden en esas construcciones, entre otras. Entendemos que indagar sobre las prácticas docentes de los profesores graduados del PCE podría configurarse en un aporte a las discusiones que se dan en el seno de la Comisión del Plan de Estudios del Profesorado en pos de mejorar la formación inicial profesional, a idear propuestas de formación continua de los profesores principiantes desde la universidad y a potenciar trabajos interinstitucionales -ISFD y Universidad-. Asimismo, entendemos que comprender esa complejidad de las prácticas docentes resultará un fundamento significativo en futuros proyectos de extensión o de investigación-acción con

profesores principiantes, buscando contribuir a su formación profesional y al campo de la formación docente.

II.2 Construcción del objeto de la investigación

Por todo lo expuesto, nos interesa investigar sobre los procesos de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior en los docentes principiantes graduados del PCE de la UNLu. A continuación exponemos tanto los objetivos generales como específicos que definen qué nos proponemos conocer y comprender en la investigación.

Objetivos generales

- Comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior en los docentes principiantes graduados del PCE de la UNLu.
- Generar conocimiento sobre la construcción de las prácticas docentes de los graduados del PCE como aporte a la formación inicial y al desarrollo profesional.

Objetivos específicos

- Describir e identificar los conocimientos profesionales que conforman las prácticas de los docentes principiantes.
- Indagar la intervención de las instancias del trayecto formativo en la construcción de las prácticas docentes de los principiantes.
- Identificar los factores que consideran en la toma de decisiones en las situaciones siempre complejas y singulares que les presentan en sus primeras inserciones en la práctica.
- Analizar la articulación teoría-práctica de los docentes principiantes al asumir sus prácticas.
- Identificar los aprendizajes profesionales que reconocen en sus prácticas los docentes principiantes en las instituciones de Nivel Superior donde trabajan.

III. Marco teórico

Para poder desentramar cómo se construyen las prácticas docentes en el Nivel Superior y en profesoras que transitan los primeros años de trabajo profesional nos resulta importante profundizar en distintas categorías teóricas que aportan al estudio y comprensión de nuestro objeto. Como marco de referencia necesario abordamos la práctica social desde la perspectiva sociológica de Bourdieu y la noción de habitus, para comprender la conceptualización de habitus profesional como componente inherente de la práctica docente (Perrenoud, 2010; Sanjurjo, 2014; 2011). Asimismo, abordamos marcos teóricos que configuran una nueva epistemología de la práctica, tanto los aportes hermenéuticos como los críticos que abrieron una mirada alternativa que considera aspectos y dimensiones que el positivismo niega o desconoce. Desde un enfoque hermenéutico-reflexivo de la formación de las prácticas docentes abordamos la noción de acción reflexiva desde Dewey (1999), la construcción de conocimiento profesional a partir de las categorías de reflexión en la acción y sobre la acción de Schön (1992) y el concepto de postura reflexiva profesional de Perrenoud (2010) como componente central en la construcción de las prácticas docentes.

Entendemos que el estudio de este problema de la relación teoría y práctica es central para comprender la formación profesional docente y, en nuestro caso, porque esa relación contribuye a la construcción de las prácticas en profesoras principiantes. En ese sentido, consideramos las ideas construidas desde el enfoque crítico sobre las complejas articulaciones entre la teoría y la práctica. Tanto Freire (1990,1994) como Giroux (1990, 1996) explicitan que lo político es parte de la naturaleza de lo educativo, por lo cual esto se extiende a los procesos de construcción de conocimiento del campo. Carr (1996) aporta argumentos para comprender la relación teoría y práctica y al exponer sobre esa relación sostiene que en la práctica se construye conocimiento a partir de reflexionar sobre los problemas de la práctica. Por otra parte, Stenhouse (1997) concibe al profesor como investigador pues sostiene que en la propia práctica profesional construye conocimiento y eso aporta al desarrollo profesional.

Finalmente nos centramos en la categoría de principiante y relevamos estudios que buscan definirla y exponen distintas dimensiones a considerar en esos inicios en la docencia. Nos centramos en la idea de considerarla como una fase de transición entre la formación inicial

y el desarrollo profesional continuo (Davini, 2015) dentro de un continuum de formación, distinguir la dimensión temporal que la configura, reconocer las concepciones de estado/actitud/capacidad de interpretar ante determinadas situaciones de la práctica que resultan nuevas y reconocerla por el tipo de conocimientos profesionales.

III. 1. La práctica docente como práctica social compleja

Para comprender cómo se construyen las prácticas docentes de las profesoras principiantes participantes en la presente investigación es necesario profundizar en una categoría central, la de *práctica docente*. Asumimos que la práctica docente es una práctica social, por tanto, no es natural sino una construcción social condicionada por múltiples factores que al articularlos en un momento histórico y un contexto determinado producen efectos y acciones singulares.

Si indagamos en la etimología de la palabra¹² práctica se concluye que “entendemos a la ‘práctica’ como algo relacionado a la acción”¹³. En relación con esta definición Davini (2015) plantea que es una visión restringida limitar la práctica al hacer, pues en esa acción el sujeto involucra el pensamiento, sus valoraciones y nociones del mundo. “Es decir, acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales” (2015, p. 24). En ese sentido afirma que cuando hablamos de práctica docente se hace referencia a la capacidad de intervenir y enseñar en situaciones singulares ante problemas genuinos que requieren reflexión y toma de decisiones a partir del contexto institucional y social más amplio, no reduciéndose al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o solo para el hacer (Davini, 2015).

En principio, para poder comprender la práctica docente, entendemos necesario recuperar la producción de Bourdieu (1930-2002), quien estudia las *prácticas sociales*. Para este sociólogo francés las prácticas sociales son el producto de un interjuego entre dos tipos

¹² Marta Souto, en la cursada del Seminario Procesos de socialización de la práctica en el marco de la Maestría explicitó la importancia de indagar la etimología de las categorías para poder ampliar las comprensiones de los conceptos y favorecer a las nuevas construcciones.

¹³ Véase en el Diccionario etimológico en línea esta acepción: <https://etimologias.dechile.net/?practica>

de estructuras sociales, unas externas y otras internalizadas. Es decir, son producto del interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas -o estructuras sociales externas- y las estructuras sociales internalizadas -los *habitus*. Entonces, para comprender las prácticas sociales en su complejidad es necesario atender tanto a los agentes sociales -en nuestro estudio las profesoras principiantes- como a los determinantes sociales que las condicionan (Steiman, 2018). Desde esta perspectiva sociológica, las estructuras sociales externas refieren a los espacios en los que se da el juego social, históricamente constituidos, en los que se reconocen instituciones concretas con sus propias dinámicas y leyes de funcionamiento. En tanto, las estructuras sociales internas refieren al concepto de *habitus*: “...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones” (Bourdieu, 2007, p.86). Dicho esto, para comprender las prácticas docentes, es necesario atender a “la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas [y] hace necesario recuperar el concepto de ‘*habitus profesional*’ (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006)” (Sanjurjo, 2014, p.30). Esta categoría de *habitus profesional* (Sanjurjo, 2014) o *docente* (Davini, 2015) resulta un componente constitutivo de las prácticas docentes a comprender.

Así lo explica Sanjurjo

El *habitus profesional* actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoyan los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de la práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos. (2014, p.31)

De ahí que el *habitus* a pesar de ser un núcleo duro es posible de ser modificado, pero requiere de una práctica reflexiva y sistemática que permita poner en evidencia, y a la vez, generar nuevas estructuras de pensamiento y acción. Esas nuevas estructuras de pensamiento y acción internalizadas -previamente reflexionadas- resultan organizadores de la práctica y permiten la toma de decisiones por analogías para resolver otros problemas, asumir tareas muy diferenciadas, resultando una bisagra entre el conocimiento y las situaciones de la práctica (Sanjurjo, 2021). En consonancia con esto, las prácticas

docentes podrían estudiarse en términos relacionales y el habitus debe ser considerado en relación con las condiciones sociales en las que se ha constituido. Asimismo, la construcción del habitus tiene aspectos singulares en cada sujeto, pero a la vez se inscribe en la historia de toda una generación a la que pertenece y a una cultura de la que es parte (Sanjurjo, 2014); por tanto, hay una doble dimensión a considerar, individual y colectiva.

Si profundizamos sobre la noción de enseñanza distintos autores (Camilloni, 1996; Davini, 2009; Edelstein, 2011; Steiman, 2018) la conciben, en cuanto práctica docente, como una intervención social e intencional. Davini (2009) plantea algunas definiciones que interesan a nuestro estudio. Sostiene que la enseñanza es *una acción intencional de transmisión cultural*, es decir, no sólo se busca lograr que otros aprendan, sino transmitir un saber sustentado en valores éticos y en la validez de aquello que se enseña -sea, transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir y apuntalar una habilidad o guiar una práctica (Davini, 2009)-. Asimismo, entiende a la enseñanza como *una mediación social y pedagógica*, pues sostiene que esta idea de mediación aporta para comprender a los que enseñan como mediadores entre el contenido cultural a enseñar y las características de los sujetos que aprenden en un contexto particular.

En tanto, Edelstein (2011) plantea una dimensión central y constitutiva de las prácticas de enseñanza, “el problema del conocimiento” en tanto cómo se comparte y cómo se construye en el aula. Propone un giro conceptual en la construcción didáctica al plantear la necesaria articulación entre forma-contenido, cuestión que acuña en la categoría de *construcción metodológica*.

La construcción metodológica da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto al contenido (su historia de desarrollo y principales debates), las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan. (Edelstein, 2011, p.177)

Por consiguiente, es una construcción casuística que atiende a los sujetos, al contenido a enseñar, a las intencionalidades del profesor y a los contextos.

Desde esta perspectiva es que asumimos que las prácticas docentes son *complejas*, caracterizadas por su *singularidad e incertidumbre*. Esta complejidad que constituye a

toda práctica no permite una mirada simplificadora. Si estudiamos las prácticas docentes desde su complejidad es importante agregar la idea de proceso, de totalidad, de múltiples atravesamientos al de incertidumbre. Así explican Edelstein y Coria (1995) sobre la alta complejidad que define a las prácticas docentes:

Complejidad que deviene en este caso del hecho que se desarrolla en **escenarios singulares**¹⁴, 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**. (p.17)

A partir de esta caracterización, Sanjurjo (2014) sostiene que las prácticas docentes requieren intervenciones conscientes, planificadas, creativas y audaces; y advierte que se requiere de prácticos preparados con herramientas teóricas y prácticas, que puedan dialogar con las situaciones y los contextos complejos propios de las prácticas. Además, afirma que “es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo” (2014, p.28).

III. 2 Bases de una nueva epistemología de la práctica

Para comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes es necesario recuperar los aportes de los enfoques hermenéuticos-reflexivos y críticos. Entender las concepciones que los sustentan nos permite conocer los procesos epistemológicos que se dan en las prácticas docentes, cómo se articula la teoría y la práctica en el quehacer docente, identificar los conocimientos profesionales que las conforman, qué factores intervienen en las intervenciones pedagógicas, entre otros.

En la formación de docentes se puede reconocer un enfoque tradicional -qué aún persiste- que concibe que en la formación de un profesor primero se da el aprendizaje de los conocimientos teóricos que fundamentan una práctica y luego en la práctica se aplican estos conocimientos (Sanjurjo, 2014). Es así, que se piensa a la práctica como subsidiaria de la teoría, ya que esta última la informa (Steiman, 2018), desconociendo el conocimiento que proviene de la acción (Schön,1992). En esta concepción el docente

¹⁴ Las letras negritas en esta cita pertenecen al original.

queda reducido a un mero técnico u operario y no se reconoce la subjetividad en esa acción. Asimismo, esta perspectiva desconoce el carácter social y político que configura a las prácticas docentes (Freire, 1990; Giroux, 1992).

En ese sentido, nos proponemos recuperar enfoques que surgen como alternativas y en oposición al tradicional, que nos permiten comprender las distintas dimensiones de la práctica docente, es decir, abordarla en su complejidad, reconociéndola como una práctica social, histórica, política y pedagógica.

III.2.1 La reflexión en las prácticas

En la bibliografía pedagógica se ha discutido sobre el habitus docente y se le ha reconocido cierta imposibilidad de transformación a través de acciones sistemáticas de formación (Davini, 2015). Sin embargo, desde los aportes de las teorías hermenéutico-reflexivas¹⁵ se considera que el habitus es un núcleo duro, pero no imposible de modificar; requiere de *prácticas reflexivas sistemáticas* que permitan ponerlo en evidencia y así generar nuevas estructuras de pensamiento y acción (Sanjurjo, 2021).

En nuestro estudio resulta importante recuperar algunas ideas de Dewey (1999), como uno de los primeros antecedentes al concepto de práctica reflexiva. Este filósofo norteamericano (1859-1952) establece una distinción entre la *acción humana rutinaria* y la *reflexiva* como también lo hacen Zeichner y Liston (1996) y Steiman (2018). Mientras la primera está motivada por la inercia o impulso, la tradición y la autoridad, la segunda implica una “consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica” (Steiman, 2018, p.92). Encontramos así en las acciones rutinarias una tendencia a la desproblematización de la realidad y a la conformación de un habitus profesional que

¹⁵ Entendemos importante explicitar que este enfoque, desde el que analizaremos las prácticas docentes de las profesoras principiantes, se contrapone al enfoque tecnocrático o la racionalidad técnica que niega la reflexión y entiende al práctico como quien aplica la teoría. Desde esta racionalidad, se concibe al docente como un operario/técnico que aplica los conocimientos producidos por los teóricos y que en esa práctica no está atravesada por las subjetividades de quien realiza la acción. Asimismo, este enfoque no concibe que las prácticas son sociales y contextualizadas, cuestión ya desarrollada desde los planteos de Bourdieu. Sobre esta tensión, la relación teoría-práctica en las prácticas, profundizaremos en el siguiente apartado.

tiende a conservar lo instituido en las prácticas. Es por ello importante comprender esta idea de *acción reflexiva*. El filósofo sostiene que

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. Cada fase es un paso de algo hacia algo. (Dewey, 1999, p. 8)

Es decir, el *pensamiento reflexivo* es una cadena constituida por unidades definidas ligadas entre sí que termina produciendo un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común, una meta que impone una tarea que controle la secuencia de ideas. Y en este pensamiento reflexivo Dewey reconoce dos momentos: un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento y un acto de búsqueda, de investigación, para esclarecer la duda o disipar la perplejidad.

Asimismo, aclara cómo se disparan estos procesos reflexivos

La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión. Allí donde no se trata de resolver un problema o de superar una dificultad, las sugerencias se suceden al azar (...) Pero un interrogante al que hay que responder, una ambigüedad que debemos despejar, nos imponen una finalidad y conducen la corriente de ideas por un canal definido. (Dewey, 1999, p. 13)

Estos planteos nos permiten sostener que el proceso de reflexión supone tomar decisiones fundamentadas y contextualizadas. Al tomar estas nociones en relación con las prácticas docentes sostenemos que, ante situaciones problemáticas y complejas de la propia práctica, la reflexión abona a que nuestras intervenciones sean fundamentadas no solo en las teorías -producto de las investigaciones sistematizadas-, sino a partir de la propia experiencia, lo que conlleva una evaluación del contexto de la situación/problema en el que se desarrolla nuestra acción (Sanjurjo, 2021). A la vez, Zeichner y Liston (1996) advierten que la *acción reflexiva* es un proceso que requiere ir más allá de los procesos racionales y las lógicas de resolución de problemas, pues involucra *la intuición, la emoción y la pasión* y enfatizan sobre el uso simultáneo de la razón y la emoción en la acción reflexiva.

Para Dewey (1999) hay tres actitudes básicas en la acción reflexiva: *la mentalidad abierta, la responsabilidad y el entusiasmo*. La mentalidad abierta es lo que nos permite ver lo distinto, percibir aquello que puede ser de otra manera, distinguir otras opciones

que no aparecen a simple vista y están solapadas por la inercia, la tradición o la autoridad, considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas. Steiman (2018) plantea que la mentalidad abierta da lugar a las preguntas, a la duda, a la escucha y se corre de los cómo para dar lugar a los por qué en nuestras prácticas docentes. En tanto, la actitud de responsabilidad en la acción reflexiva implica considerar con mucha atención las consecuencias de cada acción. La responsabilidad “se concibe generalmente como un rasgo moral, no como un recurso intelectual. Pero es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas” (Dewey, 1999, p.20). En las prácticas docentes, esta actitud responsable requiere que se consideren las consecuencias de las intervenciones pedagógicas, realizando una evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en juego. Finalmente, la actitud del entusiasmo, también como rasgo del carácter, se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica o moral (Dewey, 1999). En la acción reflexiva esto implica un alto grado de absorción en algo que nos interesa, provoca preguntas, sugerencias, lecturas, indagaciones, es decir, es un entusiasmo que opera como fuerza intelectual en nuestras prácticas. En suma, para Dewey los docentes reflexivos dirigen sus acciones, previéndolas, planeándolas de acuerdo con los fines que tienen en perspectiva y esto les permite tomar conciencia de su acción (Zeichner, 1993).

Al profundizar el estudio de las prácticas reflexivas, encontramos que los aportes de Schön (1930-1997) son sustanciales para comprender los procesos de reflexión sobre la práctica¹⁶. Este filósofo estadounidense plantea que hay situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas¹⁷, por tanto, requieren de acciones deliberadas. Es allí que destaca a la *reflexión en la acción y sobre la acción* y enfatiza sobre *el conocimiento que se genera* a partir de esa reflexión. Estas nociones configuran otra epistemología de la práctica porque la concibe como producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juegan un papel importante (Sanjurjo, 2014).

¹⁶ Entendemos importante explicitar que Schön en su multicitado libro *El profesional reflexivo* expone una minuciosa crítica a la racionalidad técnica que ha permeado en la práctica profesional durante casi todo el siglo XX, desde allí es que desarrolla las principales categorías sobre la reflexión en las prácticas.

¹⁷ Schön (1992) denomina *zonas indeterminadas de la práctica* a aquellas situaciones de la práctica caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores que requieren que el práctico elabore intervenciones situadas, que desde los planteos de este autor, serán objeto de su reflexión.

En primer lugar, destacamos el concepto de *conocimiento en acción*. Schön recupera el concepto de “saber tácito” de Polanyi (1967, en Schön, 1992) quien lo define como un conocimiento no explícito que utilizamos al actuar en la acción, que hace que nuestras prácticas sean inteligentes. “Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea y hábil; y paradójicamente somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente” (Schön, 1992, p.35). Sin embargo, Schön advierte que mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas¹⁸.

En segundo lugar, recuperamos la distinción que realiza Schön (1992) entre la reflexión sobre la acción y la reflexión en la acción. La siguiente cita es extensa, pero lo amerita:

Podemos reflexionar *sobre* la acción, retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. Podemos hacerlo así una vez que el hecho se ha producido, ya tranquilamente, o podemos realizar una pausa en medio de la acción (...) De un modo alternativo, podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una *acción presente* -un período de tiempo variable según el contexto, durante el que podemos todavía marcar una diferencia con la situación que tenemos entre manos- nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. Diré que en casos como éste, estamos reflexionando *en* la acción. (p. 36-37)

Estos aportes son relevantes para analizar las prácticas docentes y sus procesos reflexivos. Schön centra la reflexión sobre las acciones mismas y las decisiones que toman los profesionales reflexivos al realizarlas, pero advierte dos momentos. Un momento es durante la misma práctica, se reflexiona sobre la acción, se toman decisiones y se vuelve a reflexionar sobre esa acción y reflexión. Otro, es cuando se reflexiona sobre la acción antes o luego que ha sucedido y se ha decidido (Liston y Zeichner, 1996; Steiman, 2018).

Sanjurjo (2021) advierte que a través de estas conceptualizaciones Schön describe el *proceso de construcción de conocimiento experiencial*, conocimiento que construimos a partir de nuestras prácticas docentes y de la reflexión que disparan las mismas, conocimiento que juega un rol importante en la toma de decisiones fundamentadas, junto al conocimiento de las teorías provenientes de las investigaciones científicas¹⁹. Esta interacción con las prácticas permite esa deconstrucción y la construcción de nuevos

¹⁸ Sanjurjo (2021) aclara que en las prácticas profesionales realizamos acciones sin esa explicitación, y esto es así porque hemos incorporado rutinas que no siempre son negativas. Este tipo de acciones rutinarias nos permite actuar sin detenernos a reflexionar sobre cada una de nuestras decisiones, lo cual significa un esfuerzo imposible de concretar.

¹⁹ Sanjurjo (2014) explicita que la descripción de nuestras intervenciones y reflexiones en la acción y sobre la acción resulta un dispositivo de alto impacto en la construcción de conocimiento profesional.

esquemas y de conocimiento profesional, es un proceso de construcción espiralado configurado por la reflexión en la acción y sobre la acción.

Por lo expuesto, desde los aportes de Schön (1992), los profesores son profesionales racionales y prácticos, y sus actuaciones se encuentran condicionadas por sus propios supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas, pero la reflexión en y sobre sus prácticas posibilita revisarlas y modificarlas, atendiendo a la casuística de las mismas. En el mismo sentido, desde su perspectiva sobre la práctica docente reflexiva Zeichner (1993) enfatiza que la atención del docente debería centrarse tanto en su propio ejercicio profesional -hacia su interior- como en las condiciones sociales en las que su quehacer se sitúa -hacia el exterior- y advierte necesario que ambos espacios sean objetos de la reflexión²⁰. Otra característica de su visión que nos parece importante destacar es que las deliberaciones del docente en sus reflexiones sobre sus prácticas deberían atender a los problemas que suscitan los casos de desigualdad e injusticia que se producen en el aula para someterlos a un examen minucioso; de esta manera se reconoce el carácter político del trabajo docente. Por lo expuesto, consideramos necesario atender sobre los contenidos de la reflexión. Sanjurjo (2014) sostiene que:

...deberían referirse a múltiples dimensiones: personal, áulica, contenidos, aspectos técnicos de la profesión, institucional, social; pero, fundamentalmente el núcleo fuerte es siempre crear y recrear el sentido de nuestras prácticas enmarcadas en un contexto, el sentido del trabajo de la escuela, en definitiva, de la vida misma. Formarse en una práctica reflexiva en el sentido explicitado supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no solo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social. (p.22)

Otros aportes ineludibles para comprender las prácticas reflexivas pertenecen a Perrenoud (2010). En sus trabajos examina conceptos como práctica reflexiva, reflexión en la acción, reflexión sobre la acción y reflexión sobre las estructuras de la acción a partir de los planteos de Schön (1992). Dentro de su vasta producción, recuperamos planteos que resultan vitales en nuestro estudio. Este autor parte de la idea que todos reflexionamos en la acción o sobre la acción, pero eso no nos convierte en docentes reflexivos y distingue entre la postura reflexiva del profesional y la reflexión episódica en nuestro quehacer. Es decir, entiende que para dirigirse hacia una práctica reflexiva es necesario que:

²⁰ Zeichner (1993) realiza esta consideración, ya que en investigaciones sobre la reflexión en las prácticas se relevó que muchos docentes no incluyen las condiciones sociales y así deforman la autocomprensión de sus prácticas docentes y obstaculizan así su trabajo.

...esta postura se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción que se convierte en algo relativamente independiente de los obstáculos que aparecen o de las decepciones. Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un *habitus*. (Perrenoud, 2010, p.13)

Por lo tanto, la práctica reflexiva se construye e interioriza en la propia práctica y la reflexión se conforma en una acción duradera del *habitus* profesional que configura las prácticas sistemáticas. Es decir, “para dirigirse hacia una verdadera *práctica reflexiva* es necesario una postura que se convierta en algo casi permanente y se inscriba dentro de una relación analítica con la acción” (Perrenoud, 2010, p.13). Así es como, la reflexión sobre las propias prácticas docentes es un componente central de las mismas, es metódica, regular y hace a una postura reflexiva. En este sentido, Perrenoud (2010) sostiene que desarrollar una práctica reflexiva significa revisar sistemáticamente el *habitus* y fomentar la instauración de esquemas reflexivos, pues pertenece al ámbito de las disposiciones interiorizadas. Estos esquemas, que conforman nuestro sistema de estructuras de pensamiento (Bourdieu, 1997), se activan y se ponen en juego en nuestras prácticas docentes, en las situaciones inciertas, singulares y complejas de la práctica. Esta formación de los esquemas reflexivos es importante porque en el momento interactivo²¹ de la acción pedagógica el docente toma decisiones en la acción y pone en marcha “un esquema de acción creado en función de la experiencia, que se ajusta *de forma marginal* a la situación” (Perrenoud, 2010, p.79). Asimismo, plantea que en las situaciones de la práctica profesional el docente “decidirá intervenir o no sirviéndose de su *intuición* y teniendo en cuenta diversos parámetros” (Perrenoud, 2010, p.80). Su competencia no consiste en seguir una fórmula sino en disponer de esquemas diferenciados para apreciar el sentido y alcance de la situación en la que tiene que intervenir. Por tanto, el docente experimentado adopta con mayor frecuencia una solución, siente cuando es preferible

²¹ Jackson (1928-2015) fue un pedagogo estadounidense que buscó comprender el pensamiento de los profesores y a partir de sus investigaciones nos aporta una valiosa distinción sobre las *fases* en la enseñanza: *preactiva*, *interactiva* y *postactiva*, atendiendo a las acciones del docente antes de la clase, durante la misma o posterior a ella. En el momento interactivo la incertidumbre, la simultaneidad y la imprevisibilidad determinan la toma de decisiones del docente. Sanjurjo (2021) plantea que en este momento “se reúnen simultáneamente el docente con sus estudiantes para interactuar en función del contenido a enseñar y a aprender (...) [y] se producen situaciones que disparan *la reflexión en la acción* [destacado nuestro] (Sanjurjo, 2021, p.4). En tanto, las fases preactiva y postactiva, son momentos claves para la reflexión sobre la práctica de enseñanza, en un tiempo diferido del momento interactivo, y allí prima la *reflexión sobre la acción* y sobre la *reflexión en acción*.”

cierta acción en esa situación particular de la práctica. Sería “una improvisación regulada” (Perrenoud, 2010, p.34) que se basa en el habitus profesional. Así lo sintetiza Steiman;

La práctica reflexiva se construye e interioriza mediante la práctica, pero recién se establece cuando la reflexión se convierte en un componente duradero del habitus. Y entonces sintiendo que es imposible no plantearse más preguntas, se hace de la *reflexión una rutina* (Perrenoud, 2010). (2018, p.96)

De esta manera Perrenoud (2010) plantea y demuestra cómo la *reflexión en la acción* es el modo de funcionamiento de una competencia de alto nivel, mientras que la *reflexión sobre la acción* es un recurso de autoformación y profundización de las competencias y de los conocimientos profesionales. En referencia a esta última el autor propone una distinción a considerar, en tanto puede ser retrospectiva o prospectiva. Es decir, *la reflexión es retrospectiva* cuando se produce como resultado de una actividad, luego del momento interactivo se reflexiona sobre lo que se ha hecho o intentado hacer o sobre el resultado de la acción. En tanto, *la reflexión es prospectiva* cuando se produce en el momento de la planificación, en el momento preactivo, anticipando las nuevas acciones.

Estos marcos teóricos de referencia nos permiten afirmar que la actitud reflexiva y el habitus profesional no se construyen espontáneamente en cada docente, por lo que sería importante considerarlos en las distintas instancias de la formación profesional.

III.2.2 La relación teoría-práctica en las prácticas

En este subtítulo recuperamos desde el enfoque crítico ideas construidas respecto a un tema sustancial para la comprensión de las prácticas docentes, las complejas articulaciones entre la teoría y la práctica. Reconocemos a Giroux (1990, 1992) como uno de sus referentes que al recuperar las producciones de los críticos radicales²² reconoce a la educación como una práctica política, social y cultural. Nos interesa su categoría de profesores como intelectuales transformativos, ya que esto determina posibilidades en la configuración de la relación teoría-práctica. Este autor sostiene que los profesores

...como intelectuales deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias

²² Este autor en su libro “Teoría y resistencia en la educación” (1992) recupera a los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt para poder reconocer los elementos de una teoría radical de la pedagogía y sostiene que estos suministraron valiosas revelaciones sobre la relación entre teoría y sociedad.

y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo, un mundo libre de opresión y explotación (...) ponen todo su empeño en potenciar a los alumnos de forma que éstos pueden interpretar críticamente el mundo y si fuese necesario cambiarlo. (Giroux, 1990: 37)

Este planteo da cuenta de cómo entiende la construcción de la práctica docente, su naturaleza política, combinando la reflexión y acción en un contexto concreto que reconoce a los sujetos estudiantes, los conocimientos a poner en juego en esa relación pedagógica y las finalidades educativas. A la vez, ubica a *los profesores como intelectuales* que luchan por mejores condiciones de trabajo -y estructurales- para escribir, investigar y colaborar en la elaboración de los currículos (Giroux, 1990). Sin embargo, al recuperar planteos de los teóricos radicales explicita cómo comprende el lugar de la teoría en las prácticas:

La teoría, en este caso, debería tener como meta la práctica emancipatoria, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la práctica representan una alianza particular, no una unidad que disuelve una en la otra. (Giroux, 1992: s/f)

En esta denominación Giroux reconoce dos componentes -teoría y práctica- que se relacionan y aportan. Esto difiere claramente de la perspectiva tecnocrática que plantea una separación entre teoría y práctica y una relación jerárquica, con supremacía de la teoría que informa a la práctica y la reduce a lo instrumental. Y amplía sus reflexiones;

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, es que el valor de cualquier experiencia "dependerá no de la experiencia del sujeto sino de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretada y definida" (Bennet, 1980b). Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexiva por parte de quienes la usan; en el caso de los maestros, llega a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. (Giroux, 1992: s/f)

Claramente estos planteos nos aportan a pensar esta relación que buscamos comprender. Destacamos la idea de que las prácticas como experiencias no se transforman en conocimiento per se sino que requiere de una interpretación, una reflexión y que la teoría no viene a iluminar las prácticas, aunque puede aportar a la comprensión de éstas. Esto nos lleva a pensar en una relación dialéctica entre teoría y práctica, una relación donde cada componente aporta a la configuración del otro, pero no lo determina.

En relación con esta categoría de profesionales intelectuales transformativos, Giroux (1990) recupera los aportes de Freire, otro autor que desde la perspectiva crítica nos aporta a pensar la relación entre teoría y práctica. Giroux al criticar a los intelectuales que reproducen la división entre el trabajo intelectual y el manual²³ (en Freire, 1990) argumenta que el desarrollo de la teoría se da con vistas a la práctica y a partir de la experiencia concreta, destacando la necesidad de una reflexión dialéctica entre la teoría y la práctica en pos de abordar los problemas sociales y transformarlos. Al exponer esto subraya la idea de “intelectual” de Freire (1990), ya que el pedagogo brasileño redefine el concepto. “Todos los seres humanos actúan como intelectuales al interpretar constantemente el mundo y dotarlo de sentido y el compartir con otros una determinada concepción del mundo” (Freire, 1990, p.168). Entonces entendemos que todos los docentes son intelectuales que interpretan constantemente su contexto social de trabajo e intervención pedagógica. Es decir, que no existe contexto teórico que no esté unido dialécticamente con el contexto concreto (Freire, 1990). Esto implica que como sujetos sociales e históricos nos movemos en el mundo y no lo reducimos a un simple soporte nuestro, sino que somos conscientes de nuestras movidas/prácticas en relación al mismo²⁴. Freire (1970) sostiene que los hombres somos seres del *quehacer, de la acción y la reflexión, de la praxis*²⁵ y entiende que la teoría de la acción transformadora tiene un papel fundamental en el proceso de transformación. Promueve que las prácticas generen su propio saber, una *teoría del quehacer*, como una necesidad propia. A la vez advierte que ese saber construido, esa forma de hacer ciencia -que implica identificar y develar verdades del mundo, de los seres vivos y las cosas, parafraseando al autor- tiene un

²³ Esto también es retomado por Carr (1996), quien sostiene que esta división del trabajo persiste entre quienes se ocupan del estudio teórico de la educación y los profesionales que se enfrentan con los problemas de las prácticas concretas y situadas.

²⁴ En esto nos diferenciamos de los animales y así lo explica:

...los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no ‘admiran’ el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer ‘emergen’ del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo. (...) Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo. (Freire, 1970, p.157)

²⁵ Así lo expresa:

Es necesario que quede claro que, dado que defendemos la praxis, la teoría del quehacer, no estamos proponiendo ninguna dicotomía de la que cual pudiese resultar que este quehacer se dividiese en una etapa reflexión y otra distinta, de acción. Acción y reflexión, reflexión y acción se dan simultáneamente. (Freire, 1970, p.162)

contexto de producción que es necesario reconocer. Expone en relación con la epistemología de las prácticas:

La cuestión central que nos plantea a nosotros, educadoras y educadores, en el capítulo de nuestra formación permanente, es la de cómo hacer para, partiendo del *contexto teórico* y tomando distancia de nuestra *práctica*, desentrañar de ella su propio saber. La ciencia en la que se funda. En otras palabras, es cómo desde el *contexto teórico* “tomamos distancia” de nuestra práctica y nos hacemos epistemológicamente curiosos para entonces aprenderla en su razón de ser.

Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor. (Freire, 1994, p. 116)

Esta idea de “pensar la práctica” en relación con marcos teóricos propios o de otros, distanciarse de la propia práctica para conocerla, interpelarla, comprenderla y aprehenderla aporta a la fundamentación de esta relación que estudiamos. Giroux analiza la concepción sostenida por Freire cuando expresa:

...la teoría no dictamina la práctica, sino que más bien sirve para tenerla al alcance de la mano, de forma que sea posible ejercer la mediación y comprender críticamente el tipo de praxis exigida en un marco específico y en un momento dado (...) La teoría emerge dentro de contextos y formas de experiencia específicos con el fin de examinar críticamente tales contextos, y acto seguido, intervenir sobre la base de una praxis informada. (Giroux en Freire, 1990, p.169)

Estos planteos nos llevan a distinguir que existen situaciones que dan lugar a diversas formas de producción teórica y práctica. En este sentido, resulta necesario reconocer la naturaleza de esta producción y que se contemplen los distintos espacios en donde se desarrolla; sean universidades, comunidades, asambleas de trabajadores, movimientos sociales, entre otros.

Ahora bien, la *relación dialéctica entre teoría y práctica* que propone Freire, en las que incluye las propuestas de formación docente, subraya que es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionantes que el contexto cultural ejerce sobre los docentes, sobre sus modos de actuar, sobre sus valores, sobre sus prácticas. Advierte que el contexto teórico en la formación no puede transformarse en un contexto del puro “hacer” sino que debe darse en el contexto del “quehacer”, de la *praxis*, es decir, en la dialéctica entre teoría y práctica; una relación que aporte a cada uno de estos componentes donde la teoría construida contribuye a idear nuevos horizontes en las prácticas y el saber de la propia práctica enriquece a la teoría.

La práctica de pensar y estudiar la práctica nos lleva a la percepción de la percepción anterior o al conocimiento del conocimiento anterior, que generalmente abarca un nuevo conocimiento.

En la medida que vamos progresando en el contexto teórico del grupo de formación en eliminación de la práctica en el descubrimiento de errores y equivocaciones también vamos ampliando necesariamente el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos “armamos” para superar los errores cometidos y percibidos (...) Esa es la dinámica del proceso de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor.

En este sentido, el trabajo intelectual en un contexto teórico exige poner plenamente en práctica el acto de estudiar, del que la lectura crítica del mundo no puede dejar de formar parte, incluyendo la lectura y la escritura de la palabra. (Freire, 1994, pp.125-126)

Sin embargo, desde la perspectiva de Freire, en este proceso de estudio -que requiere escritura, lectura y pensamiento de la práctica- el docente también aprende de los educandos -sean estos campesinos, obreros, estudiantes universitarios u otros- en el intercambio que se da en la práctica. Las prácticas educativas son actos de conocer (Freire, 1990:185) son actos de conocimiento en los cuales subyacen teorías de conocimiento que es necesario develar, problematizar, reconociendo la naturaleza política de esos actos. En definitiva, *la educación es un acto político*, su naturaleza tiene cualidades inherentes a ser política. Planteo central en Freire, ya que atraviesa todo su pensamiento desde la perspectiva crítica. Claramente en las prácticas docentes hay un posicionamiento político, una visión del mundo y de lo social que las atraviesa, por lo que no hay neutralidad²⁶. De ahí que, como aporte a su lucha por la emancipación, revela los intereses antagónicos en esta sociedad de clase y aporta su pensamiento y construcción de conocimiento a los dominados.

Desde el campo de la filosofía de la educación, Carr (1996) problematiza el concepto de práctica educativa y reconoce que es un constructo social, que tiene una historia y asegura que recuperarla nos permitirá conocer otros significados. Aborda tres formas de comprender la teoría y la práctica: en una la relación es de oposición, en otra de dependencia y en una tercera de autonomía. Con respecto a la postura de entender a la

²⁶ Así lo explica Freire:

...ver la conexión entre práctica y teoría social en una sociedad determinada. Una teoría que supuestamente sustenta la experiencia de las clases dominadas en general -de la cual la práctica educativa es una dimensión- no puede ser la misma que apoya la rejustificación de las clases dominantes en su práctica. Por ende, la práctica educacional y su teoría no pueden ser neutrales. Una cosa es la relación entre la teoría y la práctica en una educación orientada hacia la liberación, y otra muy distinta en una educación cuyo objetivo es la “domesticación”. (Freire, 1990, p.37)

práctica por oposición a la teoría y viceversa, el autor destaca que se considera a la práctica y a la teoría como conceptos que se excluyen y opuestos. En este sentido, mientras

...“práctica” es todo lo que no es “teoría”. La “teoría” se ocupa de generalizaciones universales independientes del contexto; la “práctica” se refiere a los casos particulares y dependientes del contexto. La “teoría” trata de ideas abstractas; la “práctica”, de realidades concretas. La actividad de teorizar es, en gran medida, inmune a las presiones del tiempo; la práctica posee capacidad de respuesta ante las demandas contingentes de la vida cotidiana. Las soluciones a los problemas teóricos se encuentran conociendo algo; los problemas prácticos sólo pueden resolverse haciendo algo. (Carr, 1996: 88)

Sin embargo, plantea que cuando esta visión se pone en juego en el campo educativo esta oposición no es tan clara. Manifiesta que los problemas de la práctica están limitados por lo inmediato, por lo particular, por la dependencia de contexto, entre otras. Asimismo, sostiene que esta oposición concibe a la práctica atórica y a la teoría no práctica, diferenciando conocimiento y acción. Por tanto, no se reconoce la construcción de conocimiento en la práctica docente, como tampoco las teorizaciones de los docentes como producto de su reflexión de la práctica. Otra postura que reconoce es la práctica educativa dependiente de la teoría. Desde este punto de vista:

...la ‘práctica’ no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas (...) Según esta línea de pensamiento, la idea de la práctica ‘orientada por la teoría’ puede utilizarse de dos formas muy distintas. En primer lugar, para señalar que toda práctica presupone necesariamente un marco conceptual, pero, en segundo lugar, también puede usarse para describir las ocasiones en que los profesionales hacen suya la teoría elaborada fuera de su ámbito para que les oriente en sus cometidos prácticos. (Carr, 1996: 89)

La premisa que la práctica siempre está regida por la teoría no atiende las situaciones imprevisibles, singulares que la teoría no aborda. En tanto, recuperando los planteos de Ryle (1949), Carr (1996) describe una tercera postura que entiende a la práctica independiente de la teoría. Se argumenta que el “saber cómo” antecede al “saber qué”, por lo que, desde esta perspectiva se le reconoce autonomía a la práctica de la teoría, reduciéndola a un hacer técnico.

Nos resultan interesantes las conclusiones de este filósofo al respecto de estas tres posturas, porque reconoce que el concepto de práctica es polisémico, ya que tiene gran cantidad de significados. Profundiza estos planteos reflexionando sobre dos supuestos falsos al conceptualizar la práctica educativa. Uno de ellos, es suponer que el significado de una práctica está determinado por la relación con la teoría; y, el otro, que la práctica

es un concepto estable, sin historicidad. Entendemos que esta idea es muy potente para comprender a la práctica como un concepto en permanente construcción, que requiere recuperar los contextos de su producción teórica. Naturalizar y no reconocer que *la práctica educativa es histórica*, nos limita en el pensamiento; por ello, Carr (1996) se detiene en elaborar una reconstrucción histórica de la práctica. Sostiene que “una forma importante de comprender el concepto de ‘práctica’ en un período histórico concreto sería descubrir las reglas que rigen su uso en el lenguaje en la vida social” (Carr, 1996, p.93); pues plantea que los cambios en la vida social inciden en el significado de los conceptos. Al historizar el concepto de práctica encuentra el concepto clásico de práctica en la filosofía de Aristóteles señalando las diferentes distinciones entre las acciones en una práctica, la *poiesis* y la *praxis*. La primera es una acción material que consiste en hacer realidad un producto o un artefacto específico; la segunda, refiere a una forma de acción reflexiva que tiene como fin realizar algún “bien moralmente valioso”. Por tanto, la *praxis* es una acción inmaterial que se realiza a través de la acción y sólo existe en la acción misma. A la vez, requiere constante reinterpretación y deliberación, ya que los fines nunca son inmutables ni fijos. El autor sostiene que “como los fines de una práctica siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta una forma de razonamiento en la que la elección y el juicio práctico desempeñen una acción fundamental” (Carr, 1996, p. 98). Esa acción está regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica, lo que la configura una práctica compleja que se modifica atendiendo a las situaciones concretas. Este concepto de *praxis* que Carr (1996) recupera de Aristóteles requiere de *reflexión, deliberación y un juicio fundado* a partir de la interpretación de la realidad en la que se desarrolla la práctica, es un concepto potente para pensar las prácticas docentes.

Al reflexionar acerca de la relación entre la teoría y la práctica, el filósofo británico además destaca que la teoría tiene dos significados posibles. La teoría puede aludir tanto a principios generales, leyes, explicaciones y entre otros, producto de investigaciones teóricas como al marco de pensamiento que estructura y guía las prácticas. Es por eso que propone reconocer la participación de los profesionales, los prácticos^[12], en la tarea teórica. Y en relación al distanciamiento de la teoría de la práctica sostiene

Sólo cuando se efectúa esta separación entre la teoría 'pura' y la práctica 'impura' surge el 'problema' de encontrar algún modo de reunirlos. Por supuesto, cualquier propuesta al efecto que considere la práctica como fuente de teoría encontrará una posición cerrada. Si no fuese así -si se concediera a la práctica atributos teóricos-, su confianza servil en las disciplinas académicas sería redundante y desaparecerían todos los proverbiales "distanciamientos" entre teoría y práctica. (Carr, 1996, p.61)

Esto permite comprender que la construcción de conocimiento no es una práctica que sólo compete a los teóricos, sino que los profesionales en su propio hacer, en la acción, en su práctica profesional y en situaciones concretas construyen conocimiento, producto de pensar los problemas de la práctica; lo que resuelve la escisión del pensamiento y la acción, del saber y el hacer, abordado desde los griegos.

Una idea potente en Carr (1996) es que "*la teoría es una dimensión indispensable de la práctica*", reconociendo que la teoría -y se refiere explícitamente a la teoría de la educación- articula con los conceptos y teorías que se construyen en la práctica educativa, abandonando su distanciamiento. Es decir, el autor no desconoce las construcciones teóricas propias de su campo, pero propone establecer diálogos permanentes con las prácticas concretas y las construcciones teóricas que allí se dan. Explica cómo las diversas formas de la teoría de la educación -enfoques de "sentido común", de la "ciencia aplicada", "práctico" y crítico- constituyen interpretaciones diferentes de la naturaleza de la práctica educativa y la relación con la teoría. Carr (1996) define la concepción de práctica educativa como:

...no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable de la formación ideológica. Así, la práctica educativa se interpreta siempre como 'problemática', no porque dé lugar a problemas prácticos a los que pueden aplicarse soluciones teóricas, sino porque los fines que persigue, las relaciones sociales que crea, la forma de vida social que contribuye a sostener puede reconsiderarse críticamente respecto al modo en que apoyan o impiden el progreso y el cambio educativos auténticos. (Carr, 1996: 75)

Por tanto, la relación entre teoría y práctica no se concibe como aplicación de la teoría a la práctica ni en derivar la teoría de la práctica, sino como campos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados. Y es allí donde se recupera la reflexión de los profesionales como un aspecto necesario para comprender esa relación. Se espera que los profesionales elaboren nuevos conocimientos al reflexionar sobre sus creencias, ideas y prácticas, atravesadas por tradiciones e ideologías, reconociendo su racionalidad, su contexto histórico y social.

En último término, recuperamos los aportes de Stenhouse (1987) que sostiene que el profesor construye conocimiento profesional²⁷ en la propia indagación sobre su práctica docente y que el objeto es desarrollar una reflexión que promueva su juicio profesional. Así, el docente basa su práctica en la investigación, concibiendo que los conocimientos construidos son exploratorios y provisionales. Respecto del lugar de la teoría sostiene que:

...la investigación educativa declara que la teoría o los *insights* logrados en colaboración por los investigadores profesionales y por los enseñantes profesionales son siempre provisionales, han de ser enseñados permanentemente en un espíritu de indagación y siempre comprobados y modificados por la práctica profesional. (p. 175)

El autor valora el proceso de indagación de la propia práctica profesional. Expone y problematiza la actitud de profesores que abordan las teorías como un conocimiento establecido como autoridad. Desde su propuesta, el conocimiento no puede ser enseñado sólo desde la transmisión de contenidos, sino basado en la investigación, entendiéndolas como dos actividades paralelas. Mientras que la enseñanza desde la investigación-acción nos posibilita el acceso a diferentes campos del conocimiento, el aprendizaje por indagación o descubrimiento “nos permite comprender cómo utilizar semejante representación del conocimiento, estimular sus limitaciones y desarrollar los medios para superar tales limitaciones” (p.165). De ahí, que concibe que las clases se convierten en laboratorios donde los profesores comparten con los estudiantes el proceso de aprendizaje; lo que no se sabe los estudiantes aprenden a partir de sus propias indagaciones en relación con el objeto de estudio. Esto promueve el reconocimiento que “nuestro conocimiento es discutible, comprobable y diferencialmente seguro. A menos que nuestros alumnos entiendan esto, lo que tomen de nosotros será el error: el error de que la investigación proporciona un conocimiento establecido de autoridad” (p.162). Stenhouse (1987) promueve el hábito indagador del pensamiento en los profesores. Así planteado, la teoría abona en pos de mejorar la práctica en el proceso de indagación de la propia práctica docente.

²⁷ Aunque desde otro campo disciplinar, reconocemos en esta valoración de la construcción de conocimiento en la propia práctica elementos señalados por Carr.

III. 3. Ser profesora²⁸ principiante

En nuestro estudio asumimos el término *principiante*, aunque conocemos que en la literatura coexisten variedad de vocablos para referirse a éste: noveles, inexpertos, jóvenes, nuevos, neófitos, entre otros (Bozu, 2009; Salit, 2023) y comprendemos necesario recuperar referencias teóricas que nos permitan caracterizar este inicio en la docencia. Buscando la etimología de la palabra encontramos que principiante está formada con raíces latinas y significa "el que recién empieza"²⁹. La Real Academia Española (RAE) sostiene que el principiante es "quien principia", es decir, quien comienza o da principio a algo. También lo define como quien "empieza a estudiar, aprender o ejercer un oficio, arte, facultad o profesión"³⁰.

Bozu (2009) considera novel a cualquier aspirante a un lugar de trabajo que comienza a ejercer un oficio u otra actividad y es todavía inexperto en ella. El autor entiende al novel como una persona generalmente joven, sin experiencia, que aprende un arte, oficio o facultad o que empieza una actividad por primera vez. Y agrega,

En algunos casos, novel se utiliza como antónimo de profesional, para descalificar una determinada actuación en que se refleja una cierta inseguridad, descontrol o ausencia para las habilidades necesarias para la dicha ejecución (González-Sanmamed, 1999, citado en Feixas, 2002, p. 261). (Bozu, 2009, p.320)

Coincidimos con Salit (2019) y el equipo de investigación que sostiene que estas definiciones operan como calificativos y se centran en la falta, en la ausencia de experiencia, de conocimiento de oficio, de seguridad, entre otros.

Nuestro estudio se centra en comprender cómo construyen sus prácticas docentes las profesoras principiantes, por tanto, para esta indagación concebimos a una profesora principiante como aquella que se inicia en la docencia como profesora y en nuestro caso en el Nivel Superior. Sin embargo, entendemos importante recuperar estudios que exponen distintas dimensiones a considerar en los inicios en la docencia. Comprendemos que las dimensiones expuestas no son antagónicas, sino que se complementan y consideran distintos aspectos: una etapa que conforma el proceso de desarrollo

²⁸ Se utilizará el femenino para referirnos a las profesoras por ser todas mujeres.

²⁹ Véase en el Diccionario etimológico en línea esta acepción: <https://etimologias.dechile.net/?principiante>

³⁰ Consulta realizada el 21 de junio de 2023 en <https://www.rae.es/drae2001/principiante>.

profesional, los años de inserción profesional, la actitud ante la práctica profesional, el tipo de conocimiento profesional o la capacidad de ver e interpretar el entorno.

Una cuestión se refiere a reconocer su inserción a la docencia como una *instancia/etapa* relevante *dentro del proceso de formación* de un profesor. Entre los estudios e investigaciones sobre esta etapa de iniciación en la docencia se reconocen dos perspectivas que se complementan. Una de ellas, la concibe como una etapa de transición entre ser estudiante y profesor. Vonk sostiene: “definimos la inducción [entendida como iniciación a la docencia] como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo...” (1996, citado por Marcelo y Mayor-Ruiz, 2000, p.15). De igual modo, Pol y Rodríguez (2013) plantean que esta etapa viene definida como “el proceso de transición de quien estudia para ser profesor hasta el logro de la autogestión profesional” (p.116). Entendemos que esto se relaciona con los planteos de Perrenoud (2006) que reconoce al enseñante principiante entre dos identidades, la de quien abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en la de un profesional responsable de sus decisiones. Coincidiendo con esta perspectiva, así define Sánchez esta fase:

La iniciación a la enseñanza es el período de tiempo que abarca los primeros años de experiencia docente en los cuales los profesores han de realizar la transición desde estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de mantener cierto equilibrio personal. (en Mayor y Sánchez, 2000, p. 20)³¹

En cambio, la otra perspectiva la considera una etapa en el marco del proceso de desarrollo profesional del profesor y la define como la fase de transición entre la formación inicial y la continua (denominada permanente³² por varios autores tales como Vezub, 2009; Imbernón, 2020; entre otros), considerada parte de un continuum de formación. Acordamos en pensar esta etapa/fase en el marco de un proceso de formación docente y nos resulta necesario precisarlo. Para ello nos apoyamos en los planteos de Sanjurjo (2014) que concibe:

...la formación docente como el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye su saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso

³¹ Con este planteo coinciden Marcelo (2007) y Serra (2009).

³² Imbernón (2021) plantea que la formación permanente o continua son sinónimos.

formativo trayectos diferenciables: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. (p.37)

Entre los trayectos diferenciables, cierta literatura focaliza sobre el estudio de una etapa identificada con los profesores principiantes que se denomina *etapa de inducción o iniciación en la enseñanza*³³ (Mayor y Sánchez, 2000; Marcelo, 2008, Bozu, 2009). En esta etapa se encuentran los primeros años de inserción en la práctica profesional y las autoras Mayor y Sánchez (2000) entienden que es una etapa de la vida profesional que marca y condiciona el futuro. En estos primeros años los docentes se insertan progresivamente en la lógica de la profesión y se la reconoce como una etapa bisagra:

...este período de iniciación reviste importancia porque se lo encuadra en el marco del desarrollo profesional y como bisagra entre la formación inicial y la permanente. Se supone que es una etapa de transición en la cual los docentes tienen dos tareas que cumplir: enseñar y aprender a enseñar (Feiman-Nemser, 2001). (Menghini, 2011: 76)

Vonk (1994, en Pol y Rodríguez, 2013) sostiene que el profesor novel transita por distintas etapas en su desarrollo profesional. Reconoce y describe siete etapas que van desde la etapa “pre-profesional” -que refiere al período de formación inicial- hasta la de la “desconexión” -definido como el período previo a la jubilación. En nuestro estudio nos centraremos en la etapa “antesala” que remite al primer año de la experiencia docente y a la etapa de “crecimiento” que se reconoce entre el segundo y séptimo año de trabajo. Lo cual no implica desconocer las etapas subsiguientes en este proceso: “1° fase profesional” que se ubica en los años transcurridos entre el séptimo año y hasta la madurez docente, la etapa de “reorientación” y la “2° fase profesional”. Esta última fase se refiere al período vital y profesional en que se puede calificar al profesor de verdaderamente experto, no sólo por el nivel de sus conocimientos teóricos, sino también por sus habilidades investigadoras, docentes y divulgadoras; a la vez podría iniciar actividades de mentoría a los profesores principiantes.

³³ Entendemos necesario aclarar que, a pesar de que no es el objeto de nuestro estudio, conocemos la existencia de *programas de inducción* (en el estado del arte se relevan algunos) que abonan a la construcción de las prácticas docentes de los profesores principiantes, otorgando atención a sus problemas y necesidades profesionales. Carlos Marcelo, en el prólogo de las publicaciones del último Congreso sobre Profesorado Principiante, plantea:

Los programas de inducción necesitan del compromiso de las escuelas y de sus directores para su desarrollo. Pero no basta con confiar en la capacidad de inducción informal de los centros educativos. La experiencia internacional nos enseña que los docentes necesitan experiencias formativas dentro de la escuela y fuera de ella, de observación, retroalimentación, reflexión y colaboración con docentes experimentados, pero también con docentes que se inician en la enseñanza. (2022, p.2)

Otra cuestión a destacar en esos inicios es *la dimensión temporal*. Algunos programas de formación de profesores principiantes, como el de la Universidad de Sevilla, consideran principiantes de iniciación a aquellos que no superen los tres años en la docencia y principiantes de consolidación a aquellos que no superan los cinco años en la docencia. Por tanto, una dimensión para definir a un docente principiante es la cantidad de años de dedicación profesional (Mayor y Sánchez, 2000). En tanto, distintas investigaciones nacionales e internacionales (Barco, 2000; Feixas, 2000, Mayor y Sánchez, 2000; Marcelo, 2008; Sanjurjo, 2011, Menghini, 2011; Jure, 2013, Salit, 2019) coinciden en determinar que se consideran principiantes a los docentes que cuentan con una antigüedad entre 1 a 5 años, es decir, que se encuentran transcurriendo los primeros cinco años de desempeño laboral en la docencia³⁴. En cambio, Vonk y Schars (1987) establecen que “los siete primeros años de ejercicio en el magisterio son los que más van a influir en el desarrollo profesional de un docente” (en Pol y Rodríguez, 2013, p.116). Advertimos que esta noción se complejiza al considerar otras dimensiones que configuran al principiante³⁵.

Una idea expresada por Menghini (2015) a partir de su indagación con profesores principiantes en el nivel secundario expone otra cuestión a considerar en los inicios. Sostiene que el ser principiante se concibe como un *estado o actitud* ante determinadas situaciones de la práctica que resultan nuevas y donde se advierte “la necesidad de aprender a resolverlas buscando otros criterios, parámetros, estrategias porque las conocidas hasta el momento ya no sirven o bien responden a otras realidades” (p.19).

Al mismo tiempo, varios estudios se centran en otra dimensión, que no se limita a los años en la docencia, para establecer diferencias entre los profesores principiantes y expertos; esa dimensión es el *tipo de conocimiento profesional*. Para Bereiter y Scardamalia (1986):

...los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento “superficial”, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con

³⁴ En la literatura se presentan consideraciones con respecto a la adopción del concepto de docente principiante que refiere aquellos docentes que se encuentren dentro de los cinco años posteriores a la graduación, ya que muchos estudios han demostrado que -dependiendo del nivel, especialidad y/o modalidad para el cual fueron preparados- ingresan al trabajo docente con anterioridad a su titulación (Menghini, 2013), o bien, demoran entre dos a cinco años en insertarse al sistema de educación formal (Sanjurjo, 2011).

³⁵ Esta dimensión temporal de la noción de principiante primó en los inicios de nuestra indagación, cuando decidimos qué profesores principiantes participarían de la investigación. Profundizamos respecto de esas redefiniciones en el Trabajo de campo.

la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel con muchas conexiones inter e intranivel. (en Marcelo, 2003, p.23)

Por tanto, esta dimensión no se centra en los años transcurridos en el trabajo sino en el nivel de conocimiento y destreza que no se adquiere de manera natural, en tanto que requiere de una dedicación especial y constante, en términos de los autores. Estos planteos se relacionan con la explicación que recupera Perrenoud (2010) de Carbonneau y Héту (1996) que distinguen a un experto de un principiante a partir de comparar la visión de un automovilista; la visión diurna se corresponde con la de un experto, mientras que la visión nocturna con la de un principiante. Para el experto:

...el campo que aprehendemos presenta una gran apertura. Tenemos la impresión de tener ojos alrededor de toda la cabeza y al menor movimiento que se produzca en ese campo es inmediatamente detectado e inmediatamente se programa una parada por si acaso. (en Perrenoud, 2010, p.34)

En tanto, para el principiante el campo se ve limitado por la luz que proyectamos y cualquier otro haz de luz podría deslumbrarlo, limitando así una visión amplia. Es decir, *la capacidad de ver e interpretar el entorno*, en nuestro caso la práctica docente, se distingue entre un docente principiante y uno experto.

Llegados a este punto, creemos necesario profundizar cómo los trayectos diferenciados en la formación mencionados intervienen o se ponen en juego en la construcción de las prácticas de los docentes principiantes. En relación con esos inicios en la docencia es importante recuperar lo señalado por distintos estudios e investigaciones sobre la incidencia de la biografía escolar y la socialización profesional en relación con otros trayectos sistemáticos y formales tales como, la formación inicial y continua. Entendemos necesario atender al alto impacto de aquellos aprendizajes que influyen y dejan marcas en la manera que los profesores asumen las prácticas docentes (Sanjurjo, 2014). De ello resulta que comprendemos importante relevar la biografía escolar de las profesoras principiantes participantes en la presente investigación, ya que, como producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de estudiante se constituye en un saber regulador de sus prácticas docentes (Sanjurjo, 2011). Hay que relevar también la formación inicial, en nuestro caso el cursado del PCE que es la etapa de preparación formal institucionalizada, que de forma sistemática se propone formar en los saberes especializados habilitantes para la práctica profesional (Davini, 2015). Es posible que los

aprendizajes realizados como estudiante en los anteriores niveles del sistema educativo se puedan contradecir o afianzar en esta etapa. También cabe relevar el desarrollo profesional³⁶ de los profesores principiantes, formación que todo docente realiza a lo largo de toda la trayectoria profesional en distintas oportunidades y a través de variados dispositivos (Vezub, 2010). Más allá que nuestro estudio se centra en la etapa de iniciación, consideramos que los diferentes dispositivos que trabajan la práctica como espacios de socialización de experiencias, lecturas, escrituras, cursos, seminarios, jornadas, talleres, entre otros “es una fuente inagotable de nueva formación, fundamentalmente, si se logra un permanente ejercicio reflexivo sobre ella” (Sanjurjo, 2014, p.38). En tanto que, Fullan (1987) lo define como un “aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje” (Marcelo, 1999, p.128); Eirin Nemiña, García Ruso y Montero (2009) incluyen “experiencias formales, como asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc. e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados, experiencias y vivencias” (p.6). Sanjurjo (2014) realiza una aclaración necesaria respecto al concepto de desarrollo profesional. Plantea que esta categoría intenta agregar a la conocida conceptualización de ‘formación continua’ la idea que la formación es una práctica que supone una implicación directa del que se forma y no es un proceso en el cual sólo se recibe conocimientos desde afuera. Y finalmente, es importante considerar la socialización profesional, definida por Davini (1995) como un “proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales” (p. 111), un proceso donde el docente desarrolla habilidades y actitudes relacionadas con la concreción práctica de su conocimiento y, simultáneamente, se identifica con los valores, creencias y modalidades de aquellos que constituyen sus “otros significativos” (Glazer, 1966), sostiene Sanjurjo (2011).

Para concluir, en nuestro estudio reconocemos a las profesoras principiantes como sujetos sociales que transitan un trayecto sustantivo de su formación profesional en las instituciones del Nivel Superior. Nos interesa focalizar en los procesos y es por ello que

³⁶ Entendemos importante mencionar que la definición de *desarrollo profesional* carece de un significado unívoco entre académicos e investigadores (Menghini, 2015). Asumimos la referida en este apartado.

asumimos como principiantes a las profesoras que se encuentren dentro de los primeros siete años de ejercer prácticas docentes en el Nivel Superior, etapa que es parte de un proceso amplio de formación que lo configura. Asimismo, atendemos a las otras dimensiones como la actitud, la capacidad de interpretar el entorno y el conocimiento profesional.

IV. Marco teórico metodológico



pablobernasconi73³⁷

³⁷ Imagen extraída del Instagram de Pablo Bernasconi. Sin embargo, esta ilustración pertenece a su libro "Retratos". Se puede apreciar en el sitio de este autor integral: <https://www.pablobernasconi.com.ar/retratos-2/#&gid=1&pid=5>

“Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar.”
Michel Foucault

En este apartado entendemos necesario explicitar desde qué lógicas y enfoques sostuvimos este quehacer investigativo, ya que no hay una sola forma legítima de abordar la investigación social y educativa. Del mismo modo, justificamos qué instrumentos de recolección de información construimos, cómo concebimos el proceso de análisis de las evidencias empíricas relevadas y la construcción de conocimiento a partir de lo indagado.

En primer lugar, para abordar un objeto tan complejo como las prácticas docentes, esta investigación se llevó a cabo desde una *lógica cualitativa* buscando comprender cómo es el proceso de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu. Se procuró en este *proceso interpretativo de indagación* describir, identificar y analizar los procesos de construcción de las prácticas docentes “en situaciones naturales³⁸, intentando dar sentido e interpretar los fenómenos en los términos del significado” (Vasilachis, 2006, p.24) que las profesoras les otorgan. En este sentido, esta investigación cualitativa es *naturalista*. A lo largo de este proceso de investigación se valoró e intentó identificar la perspectiva de las profesoras principiantes participantes al indagar y buscar comprender cómo construyen sus prácticas docentes en sus contextos institucionales y sociales, recuperando los sentidos, los significados, las experiencias y el conocimiento que éstas sustentan en sus participaciones. Por lo expuesto, la investigación se basa en un *enfoque interpretativo* pues aspiramos comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes, desde la perspectiva de los docentes principiantes; privilegiando “lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalidades, la captación del significado y sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas” (Morse, 2005 en Vasilachis, 2006, p.49). Asimismo, resulta *multimetódica*, ya que el relevamiento de material empírico se dio a partir de variedad de instrumentos de recolección de datos -encuestas para seleccionar los casos, entrevistas en profundidad, grupos focales y narrativas-, procedimientos e

³⁸ Cuando hacemos referencia a situaciones o contextos “naturales”, aludimos a que como investigadoras nos aproximamos a las situaciones, a las acciones/prácticas, a los procesos de formación, a los acontecimientos reales y concretos para comprenderlos en toda su complejidad, intentando no controlarlos, alterarlos, modificarlos o influir sobre estos (Vasilachis, 2006).

instrumentos que nos permitieron abordar prácticas y procesos con análisis y explicaciones flexibles y sensibles al contexto social en que los datos eran producidos³⁹.

Un rasgo de la investigación cualitativa que se sostuvo en este proceso fue *la reflexividad en la investigación* (Flick, en Vasilachis, 2006). En todo el proceso, desde las comunicaciones iniciales hasta las conversaciones grupales se reconocieron las subjetividades de los sujetos implicados, de quien investiga y de las profesoras participantes⁴⁰. Habría que decir también que en esta investigación se concibe a las profesoras principiantes participantes como sujetos con capacidad de conocer y que, desde su participación comprometida, aportaron a la construcción y reconstrucción de conocimiento. A propósito de esto, Vasilachis aporta la siguiente idea

Es la completa y compleja identidad de quien investiga, al igual que la de los participantes, la que se pone en juego, la que se transforma en el proceso de conocimiento. De allí el carácter ético de lo que denomino como interacción cognitiva en la que los sujetos iguales construyen cooperativamente el conocimiento mediante un aporte que es el resultado de la implementación de distintas formas de conocer. (2006, p.36)

Es decir, en este proceso de construcción de conocimiento se concibe a las profesoras participantes como sujetos que en la *interacción cognitiva*, en la comunicación de su hacer, al ampliar y profundizar su conocimiento acerca de sus prácticas docentes, ya sea en los distintos intercambios con quien investiga como con sus pares de la investigación⁴¹. Hay que explicitar además, que a lo largo del proceso investigativo se sostuvo una *vigilancia epistemológica*, atendiendo a la relación sostenida como investigadoras con nuestro objeto de estudio, procurando que nuestra implicación no se configure en un obstáculo en el proceso.

En segundo lugar, desde una lógica de investigación cualitativa que privilegia la profundidad sobre la extensión, decidimos centrarnos en un *estudio de casos*. Stake plantea que esta modalidad de investigación estudia “la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (1998, p.11). El caso en nuestro estudio es colectivo pues está conformado por cuatro profesoras principiantes en el Nivel Superior, graduadas del PCE de la UNLu y se centra

³⁹ En el apartado del Trabajo de campo se expondrá con más detalle esto, ya que el primer contacto con las participantes como las entrevistas en profundidad se iniciaron en plena pandemia de Covid-19.

⁴⁰ Estas reflexiones se podrán encontrar tanto en el apartado sobre el Trabajo de campo como el Diario de investigación que se adjunta en el Anexo, allí se fueron explicitando las reflexiones sobre las acciones, las impresiones de lo relevado, las nuevas relaciones establecidas como parte de las interpretaciones durante el trabajo.

⁴¹ Esto se desarrollará en el apartado de Trabajo de Campo.

en la construcción de sus prácticas docentes. Como plantea Stake (1998), en este estudio nos interesa la particularización, no la generalización. Nos centramos en comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes de estas cuatro profesoras principiantes. Se toma un caso particular para conocerlo en profundidad, y así construir conocimiento al describir e identificar los conocimientos profesionales que conforman sus prácticas docentes, indagar cómo intervienen las instancias del trayecto formativo en éstas, identificar los factores que consideran al tomar las decisiones pedagógicas, analizar la articulación teoría-práctica al asumir sus prácticas e identificar los aprendizajes profesionales que reconocen en sus espacios de trabajo. Por lo expuesto, en este estudio nos centraremos en comprender los procesos de construcción de estas prácticas docentes en particular.

En cuanto al relevamiento de información definimos los siguientes instrumentos:

- Encuesta
- Entrevista en profundidad
- Grupo focal

“Los instrumentos de recolección de datos son artefactos para poder obtener información de la realidad”
(Yuni, 2005, p.170).

Yuni sostiene que la encuesta es “la técnica de obtención de datos mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar” (2014:65) y el instrumento de recolección de datos en la misma es el cuestionario. Esta denominación acuerda con los planteos de Visauta quien designa *la encuesta* al procedimiento y el término cuestionario para al formulario definitivo que se aplica a los sujetos (en Roget, 2013).

En este sentido, el cuestionario es un instrumento propicio para obtener conocimiento de este grupo de profesores, graduados del PCE de la UNLu y que se inician en su trayecto profesional, permitiendo relevar información sobre qué cantidad de graduados han iniciado la docencia en el Nivel Superior, en qué instituciones, áreas y sus motivaciones para ingresar a trabajar en el nivel.

En relación con el tipo de instrumento y su implementación, Yuni advierte que “la eficacia de este tipo de encuestas depende de la claridad con que se hayan elaborado las preguntas y de la estrategia que se implemente en el seguimiento de la misma” (2014, p.66). El autor señala como desventajas la existencia de un alto porcentaje de respuestas ilegibles, preguntas mal comprendidas o no contestadas y un bajo nivel de devolución al investigador.

Por otra parte, para comprender cómo construyen las prácticas docentes en sus inicios las profesoras definimos realizar *entrevistas en profundidad* con cada una de ellas pues este instrumento nos permite obtener una gran riqueza informativa, intensiva y contextualizada (Valles, 1999).

La entrevista cualitativa al ser flexible y dinámica nos permitirá comprender “las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1990, p.101). Las profesoras principiantes en este tipo de entrevistas son informantes en el más verdadero sentido de la palabra. Es decir, los reiterados encuentros nos posibilitan que se releve la perspectiva de cada una de las profesoras principiantes respecto a cómo construyen sus prácticas docentes en el Nivel Superior.

Las reflexiones de Stenhouse (1984) sobre su propia experiencia como investigador respecto de la práctica de entrevistar nos aportan a repensarla:

Parte de mi trabajo consiste en no dar a la gente la simple impresión de que cuentan con mi oído, mi espíritu y mis pensamientos, sino crear en ellos el sentimiento de que desean explicarse, hablar de sí mismos, porque ven que la entrevista es en cierto sentido una oportunidad: oportunidad de expresar a alguien cómo ven ellos el mundo. (en Woods, 1986:84)

Esto se relaciona con lo importante de crear el clima de la situación de entrevista, construir “una situación que se asemeje a aquellas en que las personas hablan naturalmente entre sí sobre cosas importantes” (Taylor y Bogdan, 1990, p.120). Por lo expuesto atenderemos a que la situación sea relajada y en tono de una conversación (Denzin y Lincoln, 2015), o sea, una relación que se desarrolla a nivel personal entre quien entrevista y las profesoras. Al respecto, Valles (1999) plantea que la entrevista en profundidad tiene la ventaja de la intimidad que se construye con el entrevistado y es una oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas en un marco de

interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo. Como investigadoras, buscaremos establecer una conversación con cada una, reconociéndonos “un instrumento de la investigación” (Taylor y Bogdan, 1990), atendiendo a la escucha, a la repregunta o a la pregunta en pos de ampliar nuestra comprensión de lo que expresan.

Antes de concretar las entrevistas es necesario elaborar un guion que contiene “los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas” (Valles, 1999, p.204). Este guion consiste en un esquema con los puntos a tratar que no es cerrado y a la vez un orden que puede alterarse en el transcurso de la conversación. En el mismo sentido, este tendrá reajustes luego de cada nueva entrevista y se ampliará a partir de los primeros análisis e interpretaciones.

Asimismo, la grabación de cada entrevista es una posibilidad con acuerdo previo con cada profesora, con la aclaración que será un material utilizado sólo a los fines de esta investigación y se mantendrá el anonimato de sus participantes.

Hay que mencionar, además, que en este estudio se definió el uso de la técnica de entrevista grupal, en formato *grupo focal* (Valles, 1999), ya que esta contribuye a “la obtención de información cualitativa” (Morgan, 1988, p.12) sobre cómo se construyen las prácticas docentes de las cuatro profesoras principiantes en el Nivel Superior. Entendemos que la concreción del grupo focal es importante como técnica, ya que, como sostiene Valles (1999) condensa el concepto de *interacción grupal*. Esta técnica se basa en un grupo focal que posibilita la exploración y generación de nuevo material cualitativo. Este relevamiento de información tiene que ver con la presencia de un entrevistador/moderador/investigador y de las profesoras participantes en un contexto del grupo.

La situación de grupo hace que las respuestas a las intervenciones surjan como reacción a las respuestas o intervenciones de otros miembros presentes en la reunión. Se trata del “efecto sinergia” provocado por el propio *escenario grupal*, y que resulta en la producción de información que pudiera no producirse en las entrevistas individuales entre entrevistador entrevistado”. (Stewart y Shamdasini, 1990 en Valles, 1999: 305)

Esto coincide con lo planteado por Jarret (1993) respecto a que se da “el efecto audiencia” en los grupos focalizados donde cada participante resulta estimulado por la presencia de los otros hacia quien orienta su actuación. Por tanto, sostiene que *la interacción es el*

método en esta técnica. En el mismo sentido, Kamberelis y Dimitriadis (2015) plantean que los grupos focales son invalorable en la promoción de sinergia entre los participantes y que con frecuencia conduce al descubrimiento de nueva información que no siempre es relevada de manera individual.

En relación con la *actuación del moderador* Valles (1999) sostiene que se pueden agrupar en dos momentos fundamentales la dinámica de grupo denominados: “provocación inicial” y “provocación continuada”. En relación a la “provocación inicial” y puesta en marcha de la discusión grupal, recupera a Ibáñez (1979) quién plantea que “no basta poner el tema sobre la mesa es preciso anudar a él el deseo de y/o el interés de discutirlo” (en Valles, 1999, p.320). En este sentido, se advierte al moderador a atender al cómo se estimula o propone el tema de conversación y a la necesidad de actuar de manera que trascienda la dinámica de pregunta-respuesta (profesoras principiantes- investigadora en este caso) y consiga la interacción grupal, característica de la técnica. Durante la “provocación continuada” se espera que el moderador mantenga y controle la discusión, dice Ibáñez (en Valles, 1999), esto supondría que anime a la discusión sin que ésta se aleje en exceso del tema previsto. Por tanto, en el desarrollo del grupo focal se promoverá una *interacción horizontal* (Kamberelis y Dimitriadis, 2015), *entre pares*, colegas en este caso, donde la influencia del investigador sólo se limitará a controlar los temas y a que fluya la interacción.

En cuanto al proceso interpretativo, habría que decir que acordamos con Vasilachis (2006), que es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional, una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto, entre otras cuestiones. Es decir, debe darse una relación con la teoría -cuestión que se prevé desde lo metodológico- dándose un *proceso en espiral*, donde las estrategias cualitativas no están aisladas y conforman un conjunto coherente. Por tanto, el proceso de *construcción de conocimiento* no es lineal, sino *en espiral y ascendente*. Yuni, así explica este proceso:

...no se parte de una teoría que se va a contrastar, sino que se va a elaborar una teoría sustantiva (que dé cuenta de las características del fenómeno en un contexto, en una situación histórica y bajo ciertas condiciones institucionales) a partir de los datos. (2005:100)

En el proceso de investigación el análisis e interpretación de los datos guarda una relación con cada una de las distintas decisiones y actividades desarrolladas. Habría que decir

también, que este proceso de construcción de conocimiento sobre el objeto de estudio se da en el marco de la flexibilidad y simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2005) que complejiza el proceso, aunque son rasgos que lo configuran.

En relación con el trabajo conceptual, éste es central en el proceso de investigación porque todo el proceso está mediado conceptualmente, desde que construimos el problema de investigación, recortando la realidad social a estudiar, los instrumentos elaborados para relevar información y en el análisis interpretativo. Acordamos con Achilli en concebirlo como “un *proceso de construcción* que desde una flexibilidad teórica permite un juego de modificaciones entre ‘lo observable’ y lo conceptual en el que se van construyendo *categorías analíticas* de diferentes niveles” (2005, p.91). Este proceso de análisis e interpretación de los datos debe aportar a la ampliación de la información y no a su reducción.

A lo largo del proceso de análisis se van generando distintas producciones escritas que tienden a relacionar lo relevado en el trabajo de campo, el material empírico construido, con referentes teóricos que abonen a mejores comprensiones en nuestro estudio. Al mismo tiempo, se seleccionan ciertas categorías generales para el análisis, lo que abona al proceso interpretativo que vincula los análisis con conocimientos construidos en el campo de las prácticas docentes. Por consiguiente, en el análisis de los datos relevados se realizan interpretaciones, buscando recurrencias, diferencias y hasta ausencias en las distintas evidencias empíricas construidas. Estas elaboraciones definen la vuelta al campo para profundizar las indagaciones y ampliar las comprensiones. Esta estrategia de triangulación en el análisis e interpretación de los datos resulta crucial (Yuni, 2005), tanto al interior de los datos relevados en cada entrevista en profundidad y grupo focal, como al confrontarlos en las distintas instancias de construcción de la empiria.

Sin embargo, conocemos que en el campo de la investigación cualitativa existen nuevas definiciones en relación con la escritura que proponen procesos creativos analíticos. Richardson (en Denzin y Lincoln, 2017) plantea ir más allá de reconocer los “tres lados” al enfocar el objeto de estudio, y en vez de triangular, sugiere “cristalizar”. Esta noción de cristalización busca superar el reconocer en nuestro objeto sólo dos dimensiones, desplazándose de una geometría plana a una teoría de la luz.

El imaginario central es el cristal, que combina simetría y sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, cambian y son alterados, pero no son amorfos. Los cristales son prismas que reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños matrices que zarpan en diferentes direcciones. Lo que vemos depende de nuestro ángulo de reposo. (p.135)

Por lo expuesto, el ángulo desde el cual se busca conocer al objeto de estudio promoverá reconocer ciertas dimensiones, aspectos, relaciones que lo constituyen. Por lo expuesto, la construcción de conocimiento que sostiene esta investigación nos permitirá comprender y conocer acerca las prácticas docentes de profesoras principiantes, aunque sabemos que siempre hay más por conocer desde otros ángulos.

Finalmente, entendemos necesario explicitar que como investigadoras comprendemos que en este proceso “*la realidad es construida*”⁴² por las personas de la situación” (Vasilachis, 2006, p.44) que se investiga; por tanto, existen múltiples realidades (Stake, 1998), la de las profesoras participantes, la nuestra como investigadoras y la de los que leen e interpretan este estudio.

⁴² La cursiva nos pertenece, no corresponde a la cita.

SEGUNDA PARTE

V. Trabajo de campo

V.1. Relato de entrada al campo

Nuestro estudio se centra en las prácticas docentes de profesores principiantes en el Nivel Superior graduados del PCE de la UNLu. Por ello, en una primera instancia, definimos que sería un estudio de casos colectivo (Stake, 1998) en el que participarían más de un profesor. Por tanto, como entrada al campo decidimos la utilización de una encuesta para la selección de los docentes que, como estrategia extensiva (Achilli, 2005), nos permitió relevar información variada de los profesores graduados de este profesorado de la UNLu. En este sentido, ser graduado o graduada de este Profesorado configuraba un primer criterio de selección de nuestros casos. Era importante para este relevamiento resolver cómo conseguir el contacto con estos docentes y es por ello que nos comunicamos con la Coordinadora de la carrera⁴³ que nos facilitó los correos electrónicos de los graduados. Teniendo el listado realizamos una primera selección a partir de los siguientes criterios:

- Haberse graduado en los últimos 10 años, 2007 a 2017.
- Trabajar en instituciones del Nivel Superior, universitario y no universitario.

Entendimos que podía ser amplia la cantidad de docentes principiantes que se encontrarán dentro de estas condiciones, por lo que previmos la elaboración de una encuesta descriptiva de autoadministración que fue enviada por correo electrónico a los graduados entre los años 2007 y 2017 del PCE de la UNLu. Esto aseguraba los dos primeros criterios de selección de los docentes -ser graduado del Profesorado y haber egresado entre 2007 y 2017-. A su vez, la encuesta tenía como primera consigna que solo respondieran quienes cumplieran el requisito de ser docentes en el Nivel Superior⁴⁴, asegurando el tercer criterio de selección.

⁴³ Agradecemos a la Coordinadora del PCE, Betania Oreja Cerruti, por facilitarnos esos datos que aportaron a los inicios del trabajo de campo.

⁴⁴ Algunos pueden haber optado por trabajar en el nivel secundario -ámbito al que habilita el título de profesor expedido por la universidad-y otros podrían no tener experiencias laborales aún en instituciones educativas.

Al elaborar el cuestionario nos centramos básicamente en traducir la categoría de docentes principiantes en un listado de preguntas que nos brindara información sobre estos graduados del Profesorado y su trabajo en el Nivel Superior. Es decir, se trataba de “un procedimiento en el cual se traduce el concepto teórico a observables empíricos y, por lo tanto, es de fundamental importancia ya que de la congruencia entre ambos dependerá la validez del cuestionario” (Yuni, 2014:67). La mayoría de las preguntas del cuestionario se centraron en la categoría que refiere al docente que transita los primeros en la docencia, ya que lo que buscamos era obtener la mayor información sobre las características concretas de este grupo de docentes, favoreciendo la elaboración de nuevos criterios de selección.

Yuni (2014) propone realizar una prueba piloto del cuestionario antes de administrarlo en su versión definitiva. La misma tiene por función evaluar tanto la comprensión de las preguntas y las categorías de respuestas, el orden de las preguntas y la duración de la encuesta. De ahí que realizamos pruebas piloto del cuestionario a cuatro profesores principiantes graduadas del PCE de la UNLu -compañeras de trabajo- y a partir de sus devoluciones efectuamos los ajustes necesarios al instrumento definitivo a partir de los resultados obtenidos⁴⁵. En esta instancia buscamos identificar si las preguntas eran comprensibles y si las respuestas eran significativas a los fines de nuestro relevamiento.

En relación con la implementación del instrumento, durante el 2018 enviamos un mail a los profesores graduados para solicitarles su participación como encuestados en el proyecto de investigación. El envío lo realizamos a 105 docentes principiantes que se habían graduado del PCE entre el 2007 y el 2017. En el texto del mail explicamos el sentido de la encuesta en el marco del proyecto de investigación, la importancia de la participación al completar el cuestionario⁴⁶ y les agradecemos la colaboración. De los

⁴⁵ El análisis de las pruebas piloto del cuestionario se realizó en el marco del Taller de Análisis y reflexión de la práctica de la Maestría. Tanto las devoluciones de la profesora de los textos borradores como del trabajo final aportaron a esta instancia de relevamiento y análisis. Este trabajo nos permitió reconocer que el cuestionario relevaba información significativa sobre las características concretas de este grupo de docentes y cada ítem aportaba los datos que buscamos recabar. Asimismo, nos permitió tener en cuenta ciertas cuestiones para atender al momento implementar el instrumento en el trabajo de campo, como el momento del año del envío, ya que varios docentes manifestaron no tener disponibilidad de tiempo de hacerlo al final del ciclo escolar. Otra de las cuestiones que advertimos y modificamos es la cantidad de años desde la graduación, anteriormente se habían previsto sólo cinco años. En este sentido, lo ampliamos a los últimos 10 años -2007 a 2017 -dado que entendimos que podían darse situaciones donde a pesar de haberse graduado hace una década, los profesores podían estar transitando las primeras experiencias laborales en la docencia en el Nivel Superior.

⁴⁶ Ver Cuestionario en Anexo, p.12-15.

mails enviados⁴⁷, 8 fueron devueltos informando que no correspondían a un usuario. Por tanto, contábamos con un total de 97 posibles respuestas, de las cuales 46 fueron concretadas. En los casos que no recibimos respuesta por parte de los algunos encuestados, realizamos un segundo y tercer envío de recordatorio a fin de reducir al mínimo el porcentaje de cuestionarios no cumplimentados (Yuni, 2014)⁴⁸. En estas respuestas recibidas, nos encontramos con distintas situaciones que no correspondían con los criterios de nuestra selección de docentes principiantes. En algunos casos tenían más de cinco años de antigüedad en el Nivel Superior o no trabajaban en este. Por tanto, les respondimos dando cuenta de esto y agradeciendo el interés por completar la encuesta.

El análisis de los 46 cuestionarios recibidos nos permitió una primera aproximación a la inserción de los graduados del PCE en su campo profesional. A partir de esa información relevada se destaca que el 82% se encuentra trabajando en el Nivel Superior, ya sea Universitario y no Universitario. A la vez, si examinamos ese porcentaje de inserción laboral identificamos dos ocupaciones según la institución: como profesor en los Institutos de Formación Docente (ISFD) y como ayudante docente en la universidad. A esto se agrega que, casi la totalidad de los graduados que tienen un cargo como Ayudante docente⁴⁹ se han incorporado al trabajo en equipos docentes de la universidad de la que egresaron (UNLu), siendo relevado un solo caso que trabaja en otra institución.

Del análisis de las encuestas resultó que sólo 14 cuestionarios⁵⁰ correspondían a profesoras⁵¹ principiantes que cumplieran con los requisitos de nuestro estudio. El primero consiste en ser graduadas del PCE de la UNLu, el segundo trabajar como docentes en el Nivel Superior -Universitario y/o No Universitario- y el tercero encontrarse en los primeros cinco años de desempeño laboral en la docencia, es decir, ser principiantes⁵².

⁴⁷ Ver texto de la comunicación por mail en Anexo, p.11.

⁴⁸ En el Diario de investigación, ver en Anexo, p.248, comparto inquietudes surgidas en relación con esta instancia de comunicaciones con los profesores y decisiones tomadas junto con la directora.

⁴⁹ En el Convenio Colectivo de Trabajo, en su artículo 7, se mencionan las categorías instituidas para el Personal Docente Universitario de las Instituciones Universitarias. Estas son: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos o Profesor Jefe de Trabajos y Ayudante o Profesor Ayudante.

⁵⁰ En el Anexo, p. 17, pueden leerse los 14 cuestionarios recibidos.

⁵¹ Se utilizará el femenino para referirnos a “los docentes principiantes graduados del Profesorado de Ciencias de Educación de la UNLu”, por ser todas mujeres.

⁵² Al momento de este relevamiento, comprendíamos el concepto de docente principiante a partir de los aportes de distintas investigaciones nacionales (Sanjurjo, 2011, Menghini, 2018) que coincidían en determinar que se consideran principiantes a los docentes que cuentan con una antigüedad entre 1 a 5 años, es decir, que se encuentran transcurriendo los primeros cinco años de desempeño laboral en la docencia; aunque no desconocemos que algunos autores se refieren a estos docentes como noveles o novatos. Sin embargo, a lo largo del proceso de investigación volvimos sobre esta

En primera instancia relevamos en qué año, entre el 2007 y 2017, se habían graduado estas catorce docentes principiantes. Registramos una profesora graduada en los años 2010, 2011, 2012, 2013, 2016 y 2017, tres en el año 2014 y cinco en el 2015. Otra cuestión que se desprendió del análisis de los datos⁵³ es que, poniendo en relación el año de graduación y el año de inserción laboral en el Nivel Superior, reconocemos que la mitad de las profesoras en Ciencias de la Educación -siete- se insertaron en instituciones del nivel próximas a su titulación. Las restantes profesoras lo hicieron a partir del segundo y tercer año de graduadas.

En cuanto al tipo de Instituciones del Nivel Superior en las que se han insertado laboralmente estas docentes principiantes: nueve docentes (63%)⁵⁴ trabajan en Instituciones de Nivel Superior No Universitario, una profesora trabaja en un equipo docente en la UNLu (7%), y las cuatro docentes restantes (30%) trabajan en los dos tipos de instituciones del Nivel Superior, tanto en la universidad como en ISFD. Al organizar la información según el cargo docente de estas profesoras en las instituciones donde realizaron su ingreso, identificamos que cinco eran docentes en la categoría de Profesora ayudante⁵⁵ en el Departamento de Educación de la institución de la cual egresaron (UNLu). En tanto, trece habían ingresado a trabajar en ISFD de la provincia de Buenos Aires (específicamente en los distritos de Merlo, Moreno, San Miguel, Haedo, Pilar, San Isidro, José C. Paz, Luján, Mercedes, San Andrés de Giles y San Fernando). Con respecto a esto último, señalamos que la mayoría de las Instituciones Formadoras son públicas; de un total de veinte instituciones mencionadas, sólo cuatro son privadas.

Al analizar las asignaturas en las que se desempeñan como profesoras en los ISFD - todas correspondientes a los planes de formación docente de distintas carreras de profesorado de la provincia de Buenos Aires- se distingue que estas materias pertenecen tanto, al Campo de la Formación General⁵⁶ (Didáctica General, Didáctica y Curriculum,

categoría desde otros marcos teóricos y desde la perspectiva de las profesoras que participaron de la investigación. Este es desarrollado con más profundidad al analizar lo relevado en el segundo grupo focal.

⁵³ En el Anexo, p.17, puede leerse el Cuadro de volcado de la información relevada en las encuestas que aportó a estos análisis y la definición de nuevos criterios.

⁵⁴ Los porcentajes son sobre el total de las catorce docentes principiantes.

⁵⁵ En el Convenio Colectivo de Trabajo, en su artículo 7, se mencionan las categorías instituidas para el Personal Docente Universitario de las Instituciones Universitarias. Estas son: Profesor Titular, Profesor Asociado, Profesor Adjunto, Jefe de Trabajos Prácticos o Profesor Jefe de Trabajos y Ayudante o Profesor Ayudante.

⁵⁶ Para ordenar las asignaturas se tomó como referencia la denominación de los Campos de los últimos Planes de Profesorado aprobados en la Provincia de Buenos Aires.

Perspectiva Filosófica-Pedagógica-Didáctica, Perspectiva Político Institucional, Teorías sociopolíticas y educación, Historia y prospectiva de la educación, Dimensión ética de la praxis docente, Reflexión sobre la práctica docente, Pedagogías críticas de las diferencias y Psicología y desarrollo del aprendizaje) como al Campo de la Formación en la Práctica profesional (Prácticas en terreno I, II y III). Todos estos cargos son de profesora, es decir, en sus prácticas docentes la enseñanza es la actividad primordial. En tanto, en la universidad el cargo que ocupan incluye la docencia, la investigación y la extensión.

A partir de la información relevada, de las razones expresadas por las profesoras sobre su inserción en el Nivel Superior No Universitario surge el interés en la formación docente. Esto es manifestado a través de distintas expresiones que hemos organizado en tres aspectos que destacamos: reconocen al espacio de la formación docente como una instancia para el desarrollo del pensamiento crítico y la transformación, destacan sus prácticas profesionales en la formación docente como parte de su desarrollo profesional y realizan alusiones donde subrayan su formación de grado. En cuanto a las razones que manifiestan las profesoras que las llevaron a trabajar en el Nivel Superior Universitario destacamos dos aspectos: el trabajo docente en la universidad como una instancia de formación y que sea colegiado.

Estos análisis de los datos obtenidos reafirman nuestra decisión del cuestionario y dan cuenta que esta técnica nos ha aportado información relevante sobre el área de la realidad para nuestro estudio (Yuni, 2014). Resultó un instrumento propicio para obtener conocimiento de este grupo de profesoras que se inician en su trayecto profesional. En síntesis, este primer análisis cuantitativo y cualitativo, acerca de la realidad de las docentes principiantes del PCE, nos ha permitido describir al conjunto de las graduadas que participaron en esta encuesta desde algunas dimensiones personales, laborales e institucionales relacionadas con su inserción laboral; conociendo así características comunes al grupo y detectando algunas de sus particularidades. Esto nos permitió elaborar nuevos criterios de selección y así definir qué profesoras serían invitadas a participar de la investigación.

Las catorce profesoras que contestaron la encuesta cumplían con las características profesionales, pero al momento de elegir los casos sostuvimos dos nuevos criterios. Uno era la predisposición manifiesta al momento de participar de la encuesta, ya sea, en los

intercambios por mail como en el desarrollo de cada ítem del cuestionario; y otra era el tipo de instituciones en que trabajaban -un caso sólo trabaja en universidad, otro sólo en Institutos Superiores de Formación Docente y dos de ellas en ambas instituciones del Nivel Superior. Entendimos que esta variedad de espacios de trabajo entre las profesoras aportaría a poder abordar la complejidad de nuestro objeto de estudio, las prácticas docentes en el Nivel Superior de profesores principiantes.

Las profesoras seleccionadas fueron:

Ana⁵⁷: Esta profesora sólo trabaja en una Universidad Nacional y se ha graduado en el 2014.

Emilia⁵⁸: Esta docente se ha graduado en el 2015 y sólo trabaja en Institutos de Formación docente públicos.

Soledad: Es una profesora graduada hace 10 años y cursó los Talleres de Docencia del PCE con otra propuesta didáctica a la cursada por los demás casos, debido al cambio del profesor responsable en los equipos docentes de esas materias del Plan de formación - cuestión que la distingue en este grupo. Además, sólo trabaja en dos Institutos de Formación docente públicos.

Victoria: Esta docente se ha graduado en el año 2014 y trabaja en ambas instituciones del Nivel Superior, en Institutos de Formación Docente -uno público y otro privado- y en una Universidad Nacional. Se destaca que tuvo desde el primer momento muy buena predisposición en completar la encuesta y en su escrito ha profundizado los distintos ítems.

Una vez que realizamos la selección de los casos, decidimos realizar la invitación a estas cuatro profesoras a inicios del año 2020. Sin embargo, como es de público conocimiento, a partir del 20 de marzo de ese año se inicia un contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO)⁵⁹ a partir del Covid-19. Claramente esto nos movilizó como sujetos

⁵⁷ Cada profesora participante en la investigación seleccionó un nombre propio para mantener su anonimato.

⁵⁸ La profesora decidió elegir su nombre de pila como participante en la investigación.

⁵⁹ En fecha 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de La Salud (OMS), declaró el brote del virus SARS-CoV-2 como una pandemia. En la Argentina, mediante el Decreto N° 297/20, se dispuso el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” (ASPO) durante el 20 y el 31 de marzo del corriente año para los y las habitantes del país y para las personas que se encontraran transitoriamente en él. Este plazo, fue sucesivamente prorrogado a través de los Decretos Nros. 325/20, 355/20, 408/20, 459/20 y 493/20 y, con ciertas modificaciones según el territorio, por los Decretos Nros. 520/20, 576/20, 605/20 y 641/20 hasta el 16 de agosto del 2021, inclusive. Luego siguió el “distanciamiento social

en su sentido amplio, pero a la vez promovía diversas reflexiones sobre las tareas que nos propusimos a los fines de este estudio, especialmente en el relevamiento de información.

A partir de esta situación repensamos lo previsto en el trabajo sobre el relevamiento de información. Claramente no sería posible un encuentro presencial para invitar a las docentes a ser parte de la investigación y es por ello que decidimos hacerlo por llamada telefónica. Ese primer contacto lo concretamos con cada una de las profesoras⁶⁰ a inicios de las medidas de ASPO. Fue gratificante escuchar en cada docente principiante una aceptación a la invitación y mostrarse muy dispuestas a emprender este trayecto compartido.

V. 2. Presentación de los casos

Primera persona⁶¹

Yo, primera persona del singular.

Yo tengo

Pero Yo no soy Tengo

porque

si un huracán se lleva todo

y me deja tan solo con lo puesto.

Yo seguiría siendo.

Yo estoy.

Pero, atención,

porque aunque cambie de lugar,

aunque cambie de barrio y de ciudad

yo sigo siendo. (...)

preventivo y obligatorio” (DISPO) que permitió que distintas actividades económicas comenzaran a funcionar. Sin embargo, es importante aclarar que las clases presenciales permanecieron suspendidas en todos los niveles y en todas las modalidades hasta que se dispusiera el reinicio de las mismas en forma total o parcial, progresiva o alternada, y/o por zonas geográficas o niveles o secciones o modalidades, previa aprobación de los protocolos correspondientes, lo que se dio durante el 2022 de distinta forma en las diversas jurisdicciones, niveles e instituciones. En el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), conformada por Ciudad de Buenos Aires y distritos del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, esto se sostuvo durante todo el año 2020 y a mediados del 2021 se iniciaron algunas experiencias de retorno a las instituciones y grupos de estudiantes (burbujas) según las posibilidades institucionales y el contexto más amplio. En tanto, el trabajo de las instituciones educativas se realizó mediada por las tecnologías de la comunicación -teléfonos celulares, computadoras, televisores, tabletas, entre otros- u otras modalidades construidas -por ejemplo, cuadernillos en papel para distribuir en las familias.

⁶⁰ Desde los inicios del trabajo de campo, considerando las posibilidades de sostener las distintas tareas en el proceso, ideamos que sean cuatro las profesoras invitadas a participar de la investigación. Sin embargo, al analizar las encuestas se daba la situación de que una profesora hacía pocos meses que había ingresado en el Nivel Superior y nos pareció interesante incorporarla, por tanto, definimos invitar a cinco docentes. Pero al llamarla supimos que ya no estaba trabajando en el nivel, y juntas acordamos que no cumplía con los criterios atendiendo a nuestro objeto de estudio.

⁶¹ Poema de Liliana Bodoc, escritora y poeta argentina que se especializó en literatura juvenil y adulta (1958-2018).

Yo soy yo cuando Soy.

No soy Tener.

No soy Estar.

Yo soy

Ser

en primera persona del singular.

Antes de centrarnos en el análisis e interpretación de las entrevistas en profundidad realizadas a cada una de las profesoras, nos parece importante presentar a cada una a partir de su propia voz, *quiénes son* estas profesoras principiantes que aceptaron participar de la investigación. Nos interesa describirlas a partir de recuperar datos precisos que relevamos en distintas instancias del trabajo de campo (encuestas, entrevistas, grupo focal). En este sentido, se especifica sobre su edad y antigüedad como docente en el Nivel Superior al inicio del trabajo de campo, la elección del PCE de la UNLu, su trayecto formativo y fecha de graduación, sus inicios en la docencia en el Nivel Superior en cuanto a cargos e instituciones, las razones de esta elección y toda aquella información relevante que nos permita conocer a cada una de las profesoras.

V. 2. 1. Caso Ana

La profesora Ana egresó del PCE en el año 2014. Al momento de contestar la encuesta tenía 30 años. Así cuenta su trayecto

En 2007 ingresé [a la carrera], en el 2014 me recibí de la Licenciatura, porque estuve 9 meses con la monografía, yo digo que es mi primera hija después viene Abi [su única hija]. Estuvimos un largo rato con esa monografía y el Profesorado lo hice en el 2013, me recibí de los dos juntos. Primero hice la licenciatura, hice la monografía mientras estaba cursando el profesorado. (Ana, p. 27)

Al inicio del trabajo de campo⁶² registra una antigüedad de 2 años en un cargo docente como Ayudante de Primera en un área de trabajo del Departamento de Educación de la UNLu, su ingreso es en 2016. Antes de esto, trabajó en un cargo administrativo en la misma institución. En relación con la elección de la carrera manifiesta que

En realidad, la elección de la carrera [en Ciencias de la Educación] fue como una segunda opción (...) Yo quería estudiar Psicología (...) En la expo UNLu vi la oferta y el plan de estudios de la carrera, en principio vi la Licenciatura y la orientación de Psicopedagogía era lo que más se acercaba a lo que quería estudiar. (Ana, p, 22)

⁶² El inicio del trabajo de campo fue en el año 2018 cuando enviamos los cuestionarios por mail a graduados del PCE.

En principio la elección del Profesorado no fue la primera, inclusive hasta el 5to año de la carrera pero por cuestiones de dudas, de si lo podía hacer o no, cuestiones de inseguridades que las tuve siempre. (Ana, p23)

Sin embargo, sostiene que sigue eligiendo ser profesora en el Nivel Superior Universitario, lo toma “*como un trabajo y como una tarea con un compromiso con otro y la verdad que en ese sentido lo sigo eligiendo*”, aunque agrega que le “*gustan más las tareas de investigación*” (Ana, p.23)⁶³.

En el Nivel Superior sólo trabaja en la universidad, en un área de trabajo y en un equipo docente. Tiene una dedicación simple [cargo de 9 hs. semanales] y otra dedicación semiexclusiva [cargo de 20 hs. semanales] como Ayudante de primera (GF, p.188). En cuanto a sus tareas en el cargo aclara que “*todas [son] en la misma Área⁶⁴ (...) y se hacen tareas de extensión que van en ese sentido y hasta dictamos cursos extracurriculares, por ejemplo, para los no docentes de la universidad*” (Ana, p. 25). En este sentido, en sus prácticas docentes (además de su trabajo en asignaturas optativas de las carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social) se incluyen los talleres y cursos que desde el equipo docente se ofertan como propuestas de extensión a distintos destinatarios: estudiantes de escuelas secundarias, mayores de 25 años, entre otros.

En su formación de grado, realizó en primera instancia la Licenciatura en Ciencias de la Educación, con orientación en Psicopedagogía, mientras que aclara que “*los talleres de docencia fueron lo último que yo hice como recorrido en la carrera*”. Es decir, una vez concluida la Licenciatura, cursó el tramo del Profesorado que incluye dos talleres de docencia y dos asignaturas optativas (IV y V). Expresa cómo fue tomando decisiones en la carrera de grado y que las fue transitando con un grupo de compañeros, con el que trabajaba en equipo, “*estábamos muy acompañados*”, y eso le permitió no perder el hilo de algunas materias y sostener la cursada. En este sentido, sostiene

De hecho, las elecciones que fui tomando a lo largo de la carrera fueron delineadas como siguiendo determinadas actividades, propuestas; siempre lo miraba desde ese plano, ver lo que hacía el compañero y ver lo que aportaba e iba eligiendo en función de eso. Incluso también el profesorado, ahora que lo voy pensando, también tiene que ver con elecciones de mis compañeros, conversar con uno, con otro y demás, me fue dando seguridad para hacerlo. Entré sola a la universidad, pero después de eso siempre estuve acompañada. (Ana, p.26-27).

⁶³ Cabe aclarar que el cargo de Ayudante de Primera en la universidad no sólo considera las tareas docentes, sino que incluyen de investigación y extensión.

⁶⁴ El Área de trabajo dentro de la División Pedagogía Universitaria es Prácticas de lecturas y escrituras académicas.

La participación en el equipo docente se da a partir de compartir previamente otras instancias de trabajo como estudiante en actividades que se promovían desde el área. A eso se agrega que la docente responsable del equipo docente fue su tutora en su monografía⁶⁵, en la que indagó sobre representaciones de los estudiantes al ingreso a una carrera. “*Fue como una mini experiencia de investigación*”, afirma.

En la encuesta que inicia el trabajo de campo, Ana manifestó que eligió trabajar el Nivel Superior universitario “*dada la afiliación que he construido con la institución que me formó y continúa formándome en el cargo de docente auxiliar*”. Asimismo, manifiesta “*compromiso con la formación de futuros docentes y formadores de docentes*” (Encuesta a Ana, p. 17) e interés en la especificidad del área donde trabaja.

V. 2. 2. Caso Emilia

La profesora Emilia egresó del PCE en el año 2015. Al momento de responder la encuesta tenía 37 años y tres años de antigüedad como profesora en el Nivel Superior en institutos de formación docente. En la primera conversación ella comenta su trayecto de formación inicial como Profesora de Artes Visuales, el sentido que le otorga a la tarea de enseñar y cómo son los inicios en la formación universitaria:

...terminé el ciclo que era... magisterio y ya haciendo el último año, se había terminado mi proceso de prácticas y toda la residencia, que la había disfrutado muchísimo, como que me daba cuenta que lo que yo quería hacer era eso, que podía haber enseñado cualquier otra cosa... era una excusa lo de Artes Visuales, a mí me gustaba enseñar, venía por ahí el asunto... Y entonces... mi hermano a la par, estaba terminando magisterio en la Escuela Normal y se había contactado con gente que estudiaba Ciencias de la Educación en la universidad [UNLu]. Y había empezado a cursar una materia como oyente, para ver si le gustaba y me dice: -Te va a gustar. La primera que cursa él es Introducción a la problemática Educacional. -Te va a gustar porque te va a romper la cabeza. (...) Bueno, yo dije, hay que ver qué es. Entonces me anoté. Primero Introducción... de a poquito empecé a meterme en lo que era el primer año de la carrera. Pero, ni siquiera pensando en que iba a terminar un Profesorado y una Licenciatura, me anoté para ver qué era. (Emilia, p. 48)

En el grupo focal, presentándose ante el grupo de profesoras, comenta cómo fue su trayecto de formación:

Me acordaba que tuve como muchas entradas, muchos inicios a la carrera... Esa, con dos materias... Después como ya trabajaba, las trayectorias se hacen... como muy distintas... Dejé de cursar un año y pico y después volví, ahí metí dos o tres materias más... y después finalmente

⁶⁵ El Plan de Estudios de la carrera de Ciencias de la Educación prevé, a partir del quinto cuatrimestre, elaborar una monografía sobre un tema a elección.

en el 2011 empecé, esta es la mía, tengo que meterla acá y me empecé a encontrar con todas Uds., de ahí hasta que me gradué, no paré. (GF, p.188)

Relata que al elegir qué orientación cursar selecciona sabiendo que Educación de Adultos y Psicopedagogía no eran opciones, ya que no les gustaban. Inicia la orientación de Planeamiento con un par de asignaturas, así lo cuenta en la entrevista inicial:

...cursé un cuatrimestre y me di cuenta que no era lo que yo pensaba... que venía por otro lado, más por lo normativo.... Y la única opción que me quedaba era probar Tecnología Educativa. Era lo que me quedaba. Yo siempre digo que descubrí la orientación por descarte. Me anoté en un taller para ver cómo era, ahí conocí a mi tutora del trabajo final [monografía]. (Emilia p.50)

A la vez comenta su decisión de cursar el tramo del Profesorado

No eran dos opciones, licenciatura o profesorado. Sabía que el profesorado era otra cosa, que era la práctica activa en los institutos o en el nivel secundario... (...) y creía que ahí era el lugar... (...) dónde tenés la acción más directa, dónde estaría el efecto más directo de tu formación, bueno... en la formación docente, entonces voy a hacer el profesorado. ¡Fue genial! (Emilia, p.51)

A partir de una titulación previa como Profesora en Artes Visuales trabajó como docente en el nivel inicial, primario y secundario. Pero al graduarse como Profesora en Ciencias de la Educación concursó en institutos de formación docente. Tiene una primera experiencia en el 2013 en el ISFD XU que dura un año (Encuesta, p.17), en 2016 ingresa a dos de los institutos donde actualmente trabaja. En el grupo focal comenta en qué instituciones y unidades curriculares trabaja:

...trabajo en el [ISDF] XT en Lengua y Literatura en Didáctica General y Problemática socioinstitucional, en primer año. En el [ISDF] XR, trabajo en Especial, en una materia que me encanta que es Arte y Educación, que combina todo lo que aprendí acá [PCE, UNLu] y mi formación anterior. (GF, p. 188)

Además, trabaja en otra asignatura en el Profesorado de Especial, en el Profesorado de Inglés y dos en el Profesorado de Matemáticas de la misma institución. En tanto, en otro instituto (Escuela de Artes, en palabras de Emilia) tiene una asignatura de segundo año y dos espacios de práctica con estudiantes de primer año (GF, p.188).

En cuanto a su formación continua, en la encuesta expuso que hizo un curso de especialización “Educación y aulas virtuales” de la Universidad Nacional de Córdoba. Mientras que durante el 2022 decide ingresar a la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes, que se dicta en modalidad virtual.

Respecto a sus razones para trabajar en el Nivel Superior, en nuestro primer intercambio la profesora manifiesta:

Estaba interesada en abordar espacios de formación docente ya que consideraba que mi recorrido por la carrera de Ciencias de la Educación me posibilitaba la oportunidad para desempeñarme con solidez en estos ámbitos. Además, ya no me interesaba profesionalmente seguir trabajando en el nivel medio. (Encuesta, p.17)

V. 2. 3. Caso Soledad

La profesora Soledad egresó del PCE en el año 2010. Al momento de contestar la encuesta tiene 33 años y dos años y medio de antigüedad como profesora en el Nivel Superior en institutos de formación docente. De su formación inicial comenta

Cursé primero la Licenciatura con orientación en Planeamiento y al año siguiente hice el Profesorado, ese año se cursaba en Luján, 2008/2009 [2007/2008]⁶⁶, esos fueron los años en los que cursé. (Soledad, p.87)

En su elección inicial de la carrera de Ciencias de la Educación “*tenía pensado hacer las dos, digamos el Profesorado y la Licenciatura desde el inicio, no sabía en qué orden*” (Soledad, p.88). Finalmente egresa primero de la Licenciatura y luego cursa los dos talleres de docencia que conforman el tramo del profesorado. La profesora valora su formación en la universidad: “*fue un aporte a mi personalidad más allá de ser docente, a la construcción de la identidad de uno*” (Soledad, p. 89) y agrega

...creo que nos aportó un montón, yo sentí que la universidad me abrió la cabeza en un montón de sentidos (...) yo iba a una escuela parroquial, estaba como muy vinculada con el tema de la religión y ciertas miradas que ya en el primer año de la carrera fue un vuelco total, me hizo repreguntarme un montón de cosas de la vida en general más allá de la educación. (Soledad, p.89)

Manifiesta que su ingreso al Nivel Superior no fue una decisión fácil pues se encontraba trabajando como profesora en la escuela secundaria y en equipos de orientación escolar. Además,

...sentía que no estaba preparada todavía para trabajar en el Nivel Superior, sentía que me faltaba más recorrido, más experiencia, y la decisión fue quizás porque muchos de mis compañeros que se habían egresado, al menos en la misma época (...) ya habían empezado a trabajar, entonces como que desde ese lugar me alentaban a que me presentara para concursar y demás. (Soledad, p. 90)

⁶⁶ En la misma conversación, casi finalizando el encuentro se corrige y sostiene que cursa el último año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el 2007 y en el 2008 del Profesorado.

En septiembre de 2015 ingresa a través de un concurso docente al cargo de profesora de una asignatura, Perspectiva Pedagógico-Didáctica, en tres profesorados del ISFD XY. Por tanto, sostiene que en “*el año 2016 fue el primero que tuve que desarrollarlo completo*” (Soledad, p. 90). Dos años después concursa en otros dos institutos, ISFD XW y XZ, tomando nuevas unidades curriculares, entre estas horas del campo de la práctica (Soledad, p. 115; GF, p.188). Sobre el trabajo docente sostenido en las instituciones, la profesora manifiesta “*siento que estoy constantemente aprendiendo y encontrando mi forma de ser en la docencia*” (Soledad, p.99). En la primera conversación manifestó: “*cuanto me recibí no pensaba en más nada, o sea que me dediqué a trabajar*”. No obstante, luego cursó dos Seminarios de Posgrado ofertados por el Departamento de Educación de la UNLu y otro en la UNIPE.

V. 2. 4. Caso Victoria

La profesora Victoria egresó del PCE en el año 2014. Al momento de contestar la encuesta tiene 29 años y tres años de antigüedad como profesora en el Nivel Superior en institutos de formación docente y como Ayudante de Primera en un área de trabajo del Departamento de Educación de la UNLu.

En su trayecto como estudiante obtuvo una pasantía y una beca CIN dentro de un proyecto de investigación en el área donde actualmente trabaja en la universidad (Victoria, p.139). Asimismo, fue Ayudante de segunda por dos períodos, también en el área. Estas experiencias formativas en su trayecto como estudiante definieron su elección por el Profesorado:

Y en la medida que yo participé de ese espacio y se me abrió como una perspectiva un poco más amplia y empecé a conocer y aprendí a ver que, lo me pasaba a mí no era algo que me pasaba a mí, sino que otros lo vivían de diferente manera... ahí dije: “pucha qué importante es reflexionar sobre esto de enseñar y aprender”, qué importante que es ponerse a pensar en esto y en cómo enseñar, qué es esto de enseñar, bueno y ahí dije bueno, voy a hacer el profesorado. (Victoria, p. 139)

No obstante, decide cursar en simultáneo el Profesorado y la Licenciatura. En este último caso, elige la orientación de Educación de Adultos.

Hice adultos, Educación de adultos entonces hacía, hice un Taller docencia, cursando dos materias de la orientación y el segundo taller [Taller de Docencia II] cursando otras dos o tres

materias de la orientación (...) las hice así en simultáneo y o sea me recibí de los dos, de licenciada y de profesora con la monografía. (Victoria, p. 140)

Así comenta su ingreso al Profesorado

...ingresé al profesorado, también atravesada por todas estas experiencias... por alguna experiencia también en la docencia, así como OE [Orientadora Educacional], yendo a buscar pibes que se escapaban de las escuelas. (Victoria, p.141)

Su primer ingreso en el Nivel Superior fue como suplente en un espacio del Campo de la práctica de un Profesorado de Educación Inicial de un instituto privado, con una duración de ocho meses. También trabajó como tutora en dos postítulos. Solo un año como profesora en una asignatura en un Postítulo presencial: Especialización Docente de Nivel Superior en Jardín Maternal en un Instituto de Ciudad de Buenos Aires y durante un año en una asignatura de un Postítulo virtual en Educación Primaria y TIC para formadores del nivel, perteneciente al programa “Nuestra Escuela” ofertado por el Instituto Nacional de Formación Docente (Infod). Esta última experiencia laboral se da en simultáneo con su ingreso como Ayudante de Primera en la UNLu durante el 2015. Desde 2017 trabaja en el ISFD XS en dos asignaturas, en las cuales continúa. La profesora así lo cuenta: “*doy materias pedagógicas: Pedagogía, Perspectiva Filosófico-Pedagógica para distintos profesorados, Lengua y Literatura, Biología e Historia*” (GF, p. 188). En relación con su formación de posgrado, si bien inició cursando tres seminarios de la Especialización en Procesos de lectura escritura de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (Encuesta p.17), actualmente tiene una beca doctoral de Conicet⁶⁷ e integra un proyecto de investigación amplio que indaga sobre la lectura y escritura en situación de elaboración de tesis (Victoria, p. 160).

En los inicios del trabajo de campo, en la encuesta, Victoria comenta sobre las razones de su elección de trabajar el Nivel Superior:

...tener la posibilidad de trabajar en el nivel superior no universitario ha sido -y continúa siéndolo- uno de los espacios que más me movilizan e interpelan. Me resulta difícil pensar en razones puntuales que convocan mi interés por este sitio en particular. Creo, sin dudas, que una de las razones que me llevan a trabajar en el nivel es que constituye una oportunidad de aprendizaje y formación que reconozco como sumamente valiosa, en lo personal y profesional. Al mismo tiempo, considero que la formación de docentes es una de las piedras angulares de nuestro sistema educativo, ya que permite continuar con la defensa y con la lucha por una

⁶⁷ Cabe aclarar que la profesora previamente obtuvo una beca doctoral en el marco de PIT, financiado por la Agencia de Ciencia y Tecnología, en diciembre de 2019, a la que renuncia en abril de 2023 pues acepta la beca de Conicet a la que se había postulado.

educación más democrática, participativa y de calidad. Esta también es una razón que me moviliza a trabajar en este espacio. (Encuesta Victoria. p. 17)

V.3 Entrevistas en profundidad a las profesoras

Dado que buscamos comprender el proceso de construcción de las prácticas docentes, la entrevista en profundidad nos permitió relevar las ideas, reflexiones, decisiones, experiencias, entre otras cuestiones desde la perspectiva de cada profesora. Luego del primer contacto y aceptación de cada una de las profesoras, lo primero que les enviamos por mail fue el texto de una ponencia presentada en un Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la docencia⁶⁸ donde expusimos el proyecto de investigación. Entendemos que el compartirles ese escrito⁶⁹ les permitió comprender el sentido del trabajo compartido e involucrarse aún más en el proceso. Es importante mencionar que al escribir el proyecto de investigación el contexto en el cual previmos el estudio era otro, no estábamos atravesados por la pandemia⁷⁰ y todo el relevamiento de información estaba pensado en modalidad presencial. La realidad nos interpeló como sujetos y promovió, tanto en nosotras en el rol de investigadoras como en las profesoras, reconfiguraciones de las prácticas.

Para cada entrevista inicial se atendió a las condiciones materiales de esta (tiempo y espacio). En este sentido, se previó concretarla cuando cada profesora tuviese el tiempo y la disponibilidad para conversar. Se acordó un tiempo no mayor de dos horas, que se respetó en cada encuentro. Dado el contexto de ASPO definimos que una manera posible era realizarla a través de una plataforma virtual -meet, hangouts o zoom- y en un encuentro sincrónico. Las distintas conversaciones mediadas por las tecnologías fluyeron, a veces con delay, pero esto no interfirió en su desarrollo⁷¹.

⁶⁸ En el Diario de investigación, ver en Anexo p. 252, comparto reflexiones sobre cómo esta primera participación como ponente en este Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la docencia me aportó al proceso de investigación.

⁶⁹ Ponencia “*Las prácticas docentes en los inicios de la docencia en el Nivel Superior. El caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLu*”, presentada en el VII Congreso virtual internacional Profesorado principiante e Inducción a la docencia, febrero 2019.

⁷⁰ En el Diario de investigación, ver en Anexo p.256, comparto reflexiones sobre cómo la pandemia nos atravesó en este contexto.

⁷¹ Es necesario reconocer que tanto las entrevistadas como la entrevistadora contaban con dispositivos y banda ancha de wifi, es decir, condiciones necesarias para que la conversación sincrónica fuese posible.

Elaboramos un guion de temas sobre los que conversar con las profesoras, pero en todo momento la atención estuvo en lograr comprender sus significados, perspectivas, experiencias y definiciones sobre sus prácticas docentes; por lo que se realizaron preguntas puntuales para ampliar. Asimismo, destacamos la buena disposición de cada una de las entrevistadas, ya que ante los distintos temas propuestos se expresaron densamente. Estas entrevistas en profundidad nos permitieron revelar cómo las profesoras reconocen el proceso de construcción de sus prácticas docentes, distinguir las situaciones donde toman decisiones e intervienen, los contextos institucionales y sociales que configuran sus prácticas, entre otras cuestiones que profundizaremos en el análisis e interpretación de cada entrevista. Al mismo tiempo, comprendemos que asegurar el anonimato favoreció que se sintieran sin condicionamientos en expresar información. Para ello, se les ofreció a las profesoras elegir un nombre para su caso y se cambió el nombre de los colegas e instituciones mencionadas en el material relevado.

Durante las entrevistas buscamos no abrir juicios sobre el relato de las profesoras, procuramos no interrumpir y aprovechar las pausas en la conversación para retomar los temas a tratar. Nuestra atención se focalizó en “cultivar el arte de escuchar, no sólo oír y recordar. El escuchar implica ‘aparentar que se escucha’ con un lenguaje corporal ligeramente exagerado y atención al contacto ocular” (Woods, 1986, p.93), en esa oportunidad mediado por las tecnologías. Nuestra inquietud era prestar atención a lo que cada profesora decía, abriéndonos a ver las cosas de un modo particular, desde su perspectiva, vigilando no anteponer la nuestra, en el marco de una actitud sensible durante la conversación. En cada encuentro se buscó mostrar interés⁷² por las temáticas a conversar previstas en nuestro guion.

El guion construido de la entrevista inicial⁷³ contiene los temas claves a ser explorados y nos permitió relevar información sobre cómo intervienen las instancias del trayecto formativo en la construcción de sus prácticas docentes. Es por ello que se indagó sobre su biografía escolar, su formación inicial en el PCE y las experiencias laborales como profesoras en el Nivel Superior. Al mismo tiempo, en relación a sus prácticas docentes,

⁷² Woods destaca tres atributos personales que se requieren al entrevistar: la confianza, la curiosidad y la naturalidad.

⁷³ En el Anexo, p.18, puede leerse el guion de la entrevista inicial.

se buscó conocer cómo las desarrollan y cómo intervienen los aspectos institucionales en éstas.

Al finalizar la entrevista inicial con cada profesora no podíamos confirmar cuántas veces volveríamos a solicitarle nuevos intercambios. El contexto de pandemia y los cambios en la cotidianidad nos hizo decidir que las nuevas preguntas las sostendríamos por medio de mail, de manera asincrónica. Eso nos permitía respetar las disponibilidades de cada profesora y en estos intercambios se evidenció la buena predisposición de cada una en ampliar sobre temas conversados. Cada profesora realizó envíos por distintos canales según su preferencia: por mail o WhatsApp, por escrito o en audios que luego se transcribieron. Esta modalidad hizo que el relevamiento de los datos se realizara durante el 2020-2021⁷⁴.

Los distintos intercambios que siguieron a la conversación inicial tuvieron que ver con realizar ampliaciones sobre alguna experiencia mencionada, explicitar el sentido de algunas expresiones y exponer qué reconfiguraciones se dieron de sus prácticas docentes durante la pandemia. En ciertas oportunidades se les solicitó ampliar con relatos sobre ciertas experiencias mencionadas (en Ana y Soledad). También relevamos un escrito académico que se fue ampliado con comentarios y reflexiones a posteriori en el caso Emilia. Decidimos solicitar ciertos relatos a partir de nuestros primeros análisis de la entrevista inicial. Identificamos que ciertas experiencias mencionadas requerían ser profundizadas, el relato o la narración como género específico del discurso es una forma posible de escritura dentro de la investigación cualitativa. Desde esta lógica de investigación los relatos son datos textuales narrativos en los cuales se cuenta una secuencia de acontecimientos significativos para el narrador y poseen una lógica interna que tiene sentido para éste (Coffey y Atkinson, 2003). En nuestro caso las profesoras ampliaron ciertas experiencias de su formación que les solicitamos. Es importante destacar que la construcción de los relatos la realizaron desde sus percepciones actuales, dado que consideramos a la narrativa como:

...una particular reconstrucción de la experiencia (del plano de la acción al sintagmático del lenguaje), por lo que -mediante el proceso reflexivo- se da significado a lo sucedido o vivido.

⁷⁴ Ver Diario de Investigación en Anexo, p.271, allí compartimos un fragmento de una ponencia que analiza nuestras prácticas de investigación durante la pandemia.

Todo relato biográfico organiza en una secuencia cronológica y temática los acontecimientos vividos. (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2003, p.20)

Como nuestro estudio se centra en comprender cómo se construyen las prácticas docentes entendimos que estas narrativas nos proveen formas de interpretación de experiencias vivenciadas en la formación, lo cual es congruente con el enfoque hermenéutico que sostenemos en la investigación. En el mismo sentido, estos relatos solicitados se sustentan en el planteo de Bruner (2001) que sostiene que la capacidad narrativa sirve a los humanos para organizar la experiencia y “en su forma autobiográfica consiste en dar sentido global al pasado y presente, entre lo que el narrador era y es, estableciendo una consistencia, que a pesar de las posibles transformaciones, mantengan la identidad” (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2003, p.21). Entendemos que esta instancia de escritura de un relato resulta un momento de reflexión significativo sobre la práctica docente al darle sentido y una interpretación a esa experiencia.

A lo largo de cada entrevista en profundidad estuvimos atentas a sostener una relación con las profesoras. En ese sentido es que les manifestamos en varias oportunidades nuestra gratitud por su participación y compromiso en las distintas instancias de la conversación, las manteníamos al tanto del trabajo y/o mandábamos saludos de fin de año⁷⁵. En cuanto al análisis de las entrevistas, este proceso se dio de forma espiralada y ascendente (Yuni, 2006), donde el análisis de lo relevado provocaba nuevas indagaciones, tanto empíricas como teóricas. Proceso que continúa con lo relevado en los dos momentos del grupo focal y que concluye formalmente⁷⁶ al entregar este Informe.

Luego de concretar el primer encuentro, leímos minuciosamente las entrevistas destacando ideas y poniéndolas en relación con categorías o proposiciones generales tomadas de nuestro marco teórico y los objetivos de la investigación. En este sentido, se destacan: los momentos de la biografía escolar, la formación inicial del Profesorado, la formación continua, las decisiones en sus prácticas docentes, los aprendizajes en sus prácticas docentes, la socialización docente, cómo atraviesa lo institucional sus prácticas, entre otras cuestiones. A su vez, este primer análisis promovió que elaboremos consignas

⁷⁵ Ver Diario de Investigación en Anexo, p.263, donde transcribo algunos intercambios con las profesoras.

⁷⁶ De todas formas, entendemos que para la instancia de la preparación de la defensa de esta tesis podremos encontrar nuevas relaciones y/o marcos teóricos que promuevan mayores comprensiones.

con nuevas indagaciones para cada una de las profesoras. Así lo explicamos en una ponencia que refiere a nuestras decisiones como investigadoras durante el trabajo de campo atravesado por la pandemia;

Como buscamos comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes, desde la perspectiva de los docentes principiantes (...) es que estas entrevistas en profundidad resultan un instrumento central para el relevamiento de la información. En este sentido, luego de los primeros análisis de estas conversaciones iniciales, formulamos nuevas preguntas y algunas propuestas de escritura de narrativas según cada caso. Esto llevó a nuevos análisis, a triangular lo relevado en cada entrevista con la nueva información brindada.

El contexto nos llevó a atender especialmente los canales de comunicación con las docentes. Desde el inicio el mail fue el canal privilegiado, el cuestionario se envió por ese medio; sin embargo, al transformarse ellas en los casos de la investigación, cada una de las profesoras ofreció el teléfono celular como un medio que aporte a comunicaciones más mediatas. Es así como las nuevas informaciones relevadas muchas veces se dieron por ese canal con mensajes que audio que luego fueron transcritos para su análisis. También se profundizó las entrevistas con audios enviados por mail o con narrativas escritas (Violi, 2021, pp.8-9).

Es decir, la primera conversación fue sincrónica, pero los nuevos intercambios se realizaron asincrónicamente atendiendo al contexto de pandemia. De este modo, analizamos estas decisiones;

Consideramos que las entrevistas iniciales por aplicaciones de videoconferencias favorecieron un primer encuentro, pero las profundizaciones resultaron oportunas por otros medios. Es decir, destacamos la posibilidad que brinda la tecnología de responder en otros tiempos y con otros recursos tecnológicos, mail o mensajes de WhatsApp, que les permite a las profesoras principiantes disponer de un tiempo necesario para elaborar sus respuestas, que resultan valiosas reflexiones para sus prácticas docentes (Violi, 2021, p.12).

Según nuestro derrotero, continuamos con la profundización del análisis de la información relevada en las entrevistas en profundidad de cada profesora, triangulando la empiria y profundizando los marcos teóricos que abonan nuevos elementos interpretativos. Estas anticipaciones de sentido (Achilli, 2005) en el marco de cada entrevista se confrontan con las otras, realizando nuevas relecturas del material empírico, lo que abonó a evaluar constantemente el significado construido, a ampliar ciertas descripciones, a relacionar otros elementos y a profundizar el estudio del marco teórico en un proceso de análisis e interpretación recursivo.

Dado que el desarrollo de las entrevistas en profundidad se sostuvo durante el 2020 y 2021, fue importante relevar cómo desarrollaron sus prácticas docentes durante ese período de pandemia y de aislamiento preventivo que promovieron nuevas definiciones. En ese sentido es que se envió por mail a cada profesora consignas para que expliciten

sobre cómo estaban transitando esas nuevas experiencias de trabajo docente. Allí indagamos sobre sus preocupaciones en el desarrollo de sus prácticas docentes, sobre qué cuestiones reconocen como importantes al proyectarlas y a las que no renunciarían a pesar del contexto, cómo fue el devenir de sus decisiones en las prácticas durante este tiempo de pandemia y cómo interviene la dimensión institucional en estas decisiones. Esos análisis nos permitieron construir un guion para desarrollar el grupo focal con las cuatro profesoras para ampliar la comprensión de cómo construyen sus prácticas docentes en los inicios en la docencia en el Nivel Superior.

A continuación analizamos la entrevista en profundidad realizada a cada una de las profesoras y exponemos las primeras interpretaciones buscando recurrencias, diferencias y hasta ausencias en lo relevado en cada una. En esta instancia tomamos distintas categorías generales que atraviesan la construcción de las prácticas docentes de las profesoras: momentos de la biografía inicial, la formación del profesorado, la socialización profesional, el desarrollo profesional, el trabajo docente en el Nivel Superior, el trabajo docente en pandemia, como otras que se construyen en el análisis particular de cada entrevista. En ese proceso de análisis, primeramente, entendimos que los análisis se profundizarían con interpretaciones de cada entrevista, pero al avanzar reconocimos que para profundizar las interpretaciones era necesario tensionar los análisis entre las entrevistas de las cuatro profesoras. Por tanto, definimos ampliar la información y las interpretaciones en un proceso espiralado ascendente, estableciendo nuevas relaciones e interpretaciones.

V.3.1. Descripción analítica de la entrevista a Ana⁷⁷



La primera conversación⁷⁸ con Ana se concretó en mayo del 2020 en los primeros meses de la ASPO. Por sugerencia de la profesora se realizó a través de la plataforma Hangouts. Luego los intercambios se dieron de manera asincrónica por mail. Teníamos claro que en el inicio de la conversación “el romper el hielo” era una instancia importante y que es favorable establecer un intercambio informal para luego avanzar lentamente en la formulación de preguntas no directivas (Yuni, 2005). Es por ello que, la primera cuestión a la que nos referimos fue a la ponencia en la cual se exponía el proyecto de investigación, ante lo que la profesora planteó:

A: *...a mí me parece interesante lo que estudias porque nos contempla como parte de la población, entre comillas, docente, que es como que estamos ahí iniciando (...) hay cosas que uno se tiene que poner a pensar, repensar lo anterior... un montón de cosas que hacen a la tarea.*

E: - ¿Cuándo decís “lo anterior”, pensás en tu formación inicial?

A: *-Sí, el trayecto como estudiante y también un poco de otras experiencias que uno fue teniendo, algunas suplencias en otros niveles, y mismo, algunas participaciones en la universidad, entonces... ayuda a pensar. (Ana, p. 22)*

Este intercambio al inicio de la entrevista evidencia varias cuestiones: su interés por la temática en estudio, su reconocimiento como profesora principiante y cómo su participación le abona a “*repensar*” sus prácticas docentes. Ana tiene un cargo de Ayudante de primera en la universidad. Entre sus tareas se encuentra la investigación, la extensión y la docencia. En la entrevista ha explicitado en varios momentos que las tareas de investigación son las que “*más le gustan*”, sin embargo, con respecto a ser profesora dice:

...cuando doy clases o cuando tengo la oportunidad de acercarme a un estudiante en esa situación... Me siento cómoda, siento que lo puedo hacer y tengo herramientas. Ahora cuando me pongo a pensar lo que hago, porque reviso siempre, ahí es donde me surgen dudas, si yo puedo hacerlo, si no puedo hacerlo, los conocimientos que tengo que tener para eso. Creo que lo llevo para el lado de mis inseguridades propias, por mi tipo de personalidad. Pero me da cuenta que con el tiempo se van aprendiendo muchas cosas, así que...es como que es mi trabajo y lo tomo como un trabajo y como una tarea con un compromiso con otro y la verdad que en ese sentido lo sigo eligiendo. (Ana, p. 23)

⁷⁷ A cada profesora al finalizar la entrevista en profundidad se le propuso construir la carátula de presentación de su caso a partir de nuestra propuesta de diseñar una composición a partir de palabras/ideas que las identifica como profesoras principiantes en el Nivel Superior.

⁷⁸ En el Diario de investigación, ver en Anexo p.257, comparto mis primeras impresiones en esta primera conversación a través de un intercambio con la directora de la tesis.

En esas expresiones hace referencia a aspectos que configuran sus prácticas docentes. Nos interesa focalizar en esas ideas de “revisar siempre” sus prácticas, en reconocer “aprendizajes”, considerar sus prácticas docentes como “una tarea con un compromiso con otro” y el ser docente una profesión que eligió y sigue “eligiendo”.

“Lo sigo eligiendo”

Nos parece importante detenernos en sus inquietudes respecto a la elección de ser profesora en Ciencias de la Educación, ya que manifiesta que “en un principio la elección del Profesorado no fue la primera [opción], inclusive hasta el 5to. año de la carrera [donde se elige ciclo de Profesorado u orientación de Licenciatura], pero por cuestiones de dudas (...) inseguridades que las tuve siempre” (Ana, p. 23). Y expresa que “descubrir mi camino fue todo un proceso largo” (Ana, p. 23) en el que reconocemos que se entran varias cuestiones.

En primer lugar, en relación con su formación inicial distingue el ciclo del Profesorado del resto de las unidades curriculares del Plan de Estudios⁷⁹. Este consiste en el cursado de los dos Talleres de docencia en los últimos dos cuatrimestres de la carrera. En cuanto a la carrera de Ciencias de la Educación sostiene:

Lo que más destaco es esta cuestión de observar, ir al campo, escuela, equipo, hemos transitado por un montón de instituciones y escuelas también, y lo que más rescato es esto, no solo poder mirar, sino observar cosas y tomar notas, registrar y darme cuenta de los motivos de algunas situaciones, el análisis digamos, que nosotros profundizamos en la carrera y que eso me aporta ahora, como soy Ayudante de primera. Mi tarea esencial es esa, reparar en el grupo y qué necesidades tienen los estudiantes y en función de eso qué propuestas se le pueden hacer, más allá de la especificidad del área. (Ana, p.24)

En tanto, destaca del ciclo del Profesorado:

...la variedad de los recursos para usar en las clases, esto de la planificación que la tomamos como un insumo, como una herramienta de nuestro trabajo pero en realidad... lo que me ayudó es pensar varios planes, como plan A, plan B, plan C. (Ana, p.24)

Sobre la elección de cursar el ciclo del Profesorado argumenta, además, que en la carrera hacía “mucho reflexión teórica” (Ana, p. 23), que su “miedo era la práctica” (Ana, p. 23) y que entendía que “la tarea en sí de estar frente a un curso era lo que me completaba

⁷⁹ Recordamos que el Plan de Estudios del Profesorado y la Licenciatura tienen ocho cuatrimestres en común. Ana concluyó la Licenciatura en Psicopedagogía, con un tramo de seis unidades curriculares que corresponden a esa Orientación y luego cursó el Ciclo de Profesorado de dos cuatrimestres.

la formación” (Ana, p. 23). A partir de la voz de Ana inferimos que entiende que mientras los talleres de docencia le brindaron conocimientos desde la práctica para construir/idear las propuestas de enseñanza, las demás unidades curriculares aportaron conocimientos “teóricos” para elaborar análisis de sus prácticas docentes.

En segundo lugar, también comenta que esta elección tiene que ver con los intercambios con su grupo de pares: “*con elecciones de mis compañeros, conversar con uno, con otro y demás, me fue dando seguridad para hacerlo*” (Ana, p.27). También incluye como parte de su formación inicial, su participación en actividades y propuestas sostenidas desde espacios colectivos, como la propuesta de jugoteca del Centro de Estudiantes. En este punto, es importante resaltar cómo el trabajo con otros se configura en ese proceso de formación. Asimismo, concluye afirmando “*entré sola a la universidad pero después de eso siempre estuve acompañada*” (Ana, p.27).

Finalmente, Ana reconoce que participar de distintas actividades sostenidas por un equipo docente de la carrera fue la antesala de su decisión de presentarse para ingresar como Ayudante de primera al equipo. Así lo cuenta: “*me invitaron a participar en algunas actividades que se estaban haciendo en el área y de ahí arranqué, así que estoy casi desde los inicios (...) en muchas actividades empecé a participar a mitad de carrera*” (Ana, p.27). Además, la monografía⁸⁰ que elaboró fue dirigida por la profesora responsable del equipo docente, desarrollando una “*mini experiencia de investigación*” (Ana, p. 27) que se convirtió en el cierre de esa participación como estudiante antes de tomar un nuevo rol dentro del equipo.

“Con el tiempo se van aprendiendo muchas cosas”

A partir de las ideas de Ana que titulan este apartado, nos proponemos identificar los distintos aprendizajes que configuran sus prácticas docentes, ya que entendemos a la formación docente como un trayecto, un espacio flexible y de construcción (Anijovich, 2014) en el cual el período de ser principiante es parte. En este sentido, al estudiar cómo se construyen las prácticas docentes en los primeros procesos de socialización profesional

⁸⁰ La monografía es una actividad académica obligatoria del Plan de Estudios del PCE. Resolución H.C.S. N° 366/19 de la UNLu.

indagamos cómo intervienen las distintas instancias del trayecto formativo. Una de ellas es la biografía escolar que como producto de complejas internalizaciones realizadas en la vida de estudiante constituye un saber regulador de las prácticas docentes (Sanjurjo, 2011).

Durante la primera conversación Ana manifiesta: “*en mi secundaria (...) había un profesor de Sociología, que me gustaban sus clases, estaba cursando Ciencias de la Educación en Luján, en la universidad*” (Ana, p.22). Estas ideas, que expresan una valoración de las prácticas docentes de ese profesor, nos llevó a proponerle que relate sobre esas experiencias que interpretamos como formativas. Este intercambio, como los posteriores, los sostuvimos en una conversación asincrónica por medio del mail. Esto le escribimos: En nuestra primera conversación comentaste que te gustaban las clases del profesor de Sociología (...) ¿Qué cuestiones destacas de sus formas de enseñar? Reflexionando hoy sobre su enseñanza, ya como profesora y colega, ¿qué cuestiones reconocés en tu propia práctica que se relacionan con ello?

Te propongo escribir una narrativa, reconstruida desde la memoria, sobre las clases de ese profesor y a posteriori que escribas tus reflexiones sobre sus prácticas docentes (Ana, p. 37).

Así inicia sus reflexiones:

...revalorizo mi experiencia de formación con él porque me ayudó a ser observadora en ciertas cuestiones vinculadas a la práctica del docente en el aula. Sus clases fueron un puntapié inicial para reflexionar sobre la enseñanza y definir mi formación universitaria vinculada a las Ciencias de la Educación. (Ana, p.37)

En sus palabras evidenciamos cómo las prácticas de ese profesor han dejado huella, una “*marca*”⁸¹ en Ana, quien alude que le ha aportado en la definición de la carrera a seguir e inferimos que le “*ayudó a ser observadora*” en su ser docente. Y lo relacionamos con lo que planteó como aprendizajes en su formación inicial “*destaco (...) esta cuestión de observar, ir al campo*” (Ana, p. 24) y con aspectos que menciona respecto de sus tareas dentro del equipo docente;

⁸¹ Souto define “marca”:

Entendemos por marca algo que imprime un paso, un cambio, deja o señala una nota distintiva, subraya, acentúa, modifica la intensidad, dejando una huella en la memoria, para recordarla u olvidarla. Marca que no es indeleble, testimonia un acontecer, eventos que se inscriben y dejan una impresión distinta, que permiten captar la duración. (2021: 31)

Siempre mi rol fue de observadora, en casi todas las actividades, entonces ahí es donde yo veo que se fue fortaleciendo mi ojo de ver qué cuestiones manifiestan los estudiantes y qué cuestiones podríamos proponer porque veía que algunas cosas no estaban del todo claras. (Ana, p.35)

Asimismo, en su relato identificamos cuestiones que subraya de esa experiencia, tales como;

Recuerdo muy poco sobre sus estrategias de enseñanza. Creo que él exponía pero daba lugar a la pregunta del estudiante, sus clases se caracterizaban por las exposiciones dialogadas. (...) Siempre invitaba a los estudiantes a participar, poner en común en la clase lo que habíamos avanzado. Nada fuera de lo común, nada distinto de lo que hacíamos en todas las demás materias. Sin embargo, el lugar que le otorgaba al estudiante era muy particular, yo percibía que su intención era que, en el aula, todos participemos, todos seamos iguales. (Ana, p. 37)

En las reflexiones sobre la práctica docente plantea;

*A partir de lo narrado, puedo decir que hoy, como colega, intento retomar de las prácticas de este profesor su **compromiso con el estudiante** y su **preocupación sobre la trayectoria** de cada uno, su **empatía**, su generosidad para compartir sus conocimientos y experiencia. En este sentido, intento que las consignas de trabajo y mis intervenciones en el aula favorezcan la reflexión por parte del estudiante, **planteando interrogantes, preguntas que ayuden a pensar**. Además, **intento que se animen a participar, dándoles el espacio para la toma de la palabra**. Contemplo estos aspectos en cada una de mis planificaciones, dado que considero que son de suma importancia para **acompañar el proceso de aprendizaje de los estudiantes**⁸². (Ana, p.38)*

Reconocemos que en las palabras que resaltamos se reiteran cuestiones que nos lleva a identificar el lugar de preponderancia que ocupa el estudiante en la relación enseñanza y aprendizaje para Ana. Por eso, adquiere tanta fuerza lo que escribe en su carátula: “*dar lugar a la voz*”, “*generar la duda*”, “*tomar la palabra*”. Al concluir el relato afirma: “*Precisamente esto fue lo que dejó huella en mí: la duda como motor para la enseñanza y el aprendizaje*⁸³” (Ana, p.38).

Otro momento relevante para Ana es su trayecto formativo como profesora. Reconoce en ese período de socialización profesional aprendizajes que influyen y dejan marcas en la manera que asume las prácticas (Sanjurjo, 2014), como tomar la palabra dentro del equipo docente. Dice: “*ahora me animo a plantear ciertas cosas en todo sentido*” (Ana, p. 30), planteando posiciones, propuestas, intervenciones didácticas, recursos a utilizar, entre otros. Afirma;

Hay cosas que vamos aprendiendo y que el mismo contexto te lo va marcando, como ya te dije hay cosas que creíamos que se entendían y no... las reformulaciones...Lo que más aprendo siempre es con otro y del equipo y siempre busco ampararme o que alguien valide lo que hago (...) siempre me doy lugar a la duda y trato de buscar por mis medios... y que eso es algo que

⁸² La letra negrita es nuestra.

⁸³ La letra negrita es del original.

también, entre lo que uno cursó en la carrera y lo que van aportando los otros, fui cambiando... las habilidades de búsqueda, de explorar por mí... porque antes estaba como media perdida. (Ana, p. 30)

Señalamos que uno de los aprendizajes que Ana reitera es el aprender con otros, “*con un otro*”. A la vez, reitera el “*darse lugar a la duda*” lo que la motoriza a otras búsquedas en la construcción de sus prácticas docentes. Y reconoce como sus “*habilidades*”, sus conocimientos fueron cambiando a partir de sus experiencias de trabajo. Las reuniones del equipo docente se convierten en un espacio formativo de intercambio teórico que aportan tanto a las tareas de docencia como de investigación. Además de bibliografía se comparten experiencias de formación de posgrado de la docente adjunta del equipo, “*le propusimos también que nos comparta su experiencia de tesis de doctorado (...) Está bueno que nos comparta esas experiencias para tener una idea, así que por ahora trabajamos lo que nos propone ella*” (Ana, p. 32).

Finalmente, Ana reconoce a las Comisiones Asesoras Permanentes del Departamento de Educación (CAPs)⁸⁴ como espacios que aportan a su formación. Alude que su participación fue breve por cuestiones de tiempo, pero identifica a esos espacios como instancias de formación que aportan a las decisiones que toma en relación con su práctica docente, así como un período donde sostuvo un trabajo administrativo en el Departamento de apoyo a la docencia. A partir de la recuperación del trabajo compartido en el equipo de trabajo y en espacios institucionales colegiados, señala la importancia del desarrollo profesional en interacción como contraposición al trabajo en solitario (Vaillant, 2021).

“Es mi trabajo y lo tomo como una tarea con un compromiso con otro”

A lo largo de la entrevista reconocemos distintas expresiones y comentarios que dan cuenta de las preocupaciones/inquietudes en sus prácticas docentes con respecto a ese otro que es el estudiante, a “*reparar en el grupo*” de estudiantes, atender sus necesidades. Así lo expresa: “*las preocupaciones pasan por las necesidades que están manifestando y*

⁸⁴ Las Comisiones Permanentes Asesoras tienen, como su nombre lo indica, la función de asesorar en diferentes áreas -Académicas, Extensión, Investigación, Posgrado, Interpretación y Reglamento y Presupuesto- al Consejo Directivo Departamental. Estos espacios colegiados están conformados por representantes del claustro de profesores, de auxiliares y de estudiantes.

que nosotros observamos (...) de los estudiantes". (Ana, p.29); *"se fue fortaleciendo mi ojo de ver qué cuestiones manifiestan los estudiantes y qué cuestiones podríamos proponer porque veía que algunas cosas no estaban del todo claras"* (Ana, p.35). Este compromiso en su práctica docente, con ese "otro" estudiante y en su proceso de aprendizaje se reitera en distintas ideas que expuso tanto en su carátula como en todas sus intervenciones en la entrevista en profundidad, en los mensajes escritos, en el grupo focal. Identificamos que ese compromiso se centra en un componente (Edelstein, 2011) de sus prácticas docentes, los estudiantes. En tanto busca *"dar lugar a la voz"*, *"generar la duda"*, sostener *"acompañamiento del proceso"*, dar *"orientación en el proceso"*, *"promover autonomía"* y tener *"empatía con el estudiante"*. Esas búsquedas las trabaja en el equipo docente en tanto espacio colectivo en el que reflexionan sobre las prácticas docentes y, especialmente, sobre las intervenciones docentes a tal punto que ese interés lo transforman en objeto de investigación:

...la principal preocupación, yo siempre la tuve como parte de mi práctica, con qué otro trabajo y qué le puedo ofrecer [al estudiante], entonces es una preocupación que teníamos y tenemos actualmente. Después las intervenciones, ya estuvimos pensando también que serían objeto de investigación, por ejemplo, en los señalamientos que hacemos en los trabajos, nosotros trabajamos sobre la producción de nuestros estudiantes. Entonces los señalamientos ya son objeto de investigación, qué tipos de señalamientos, cómo lo hacemos y demás que están vinculados con esto que te digo de tener en cuenta que puede llegar a entender el estudiante del señalamiento, por qué a veces no lo retoma. (Ana, p.29)

La voz de Ana expresa preocupaciones/inquietudes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dando cuenta de prácticas reflexivas en las decisiones que toma en sus intervenciones, en la intención de sus acciones (Davini, 1996) en cuanto busca enfocarse *"en que ellos [los estudiantes] puedan llegar a entender y que puedan llegar a hacer..."*, pero a la par sostiene que *"estamos cada vez más con menos certezas"* (Ana, p.29). Y agrega:

...estamos pensando todo el tiempo qué indicaciones, qué intervenciones podemos hacer para que se comprenda, qué es lo que les estamos planteando a los estudiantes y en esta modalidad es lo que más estamos pensando; es algo muy complejo porque además de invitar a pensar algo que nunca se había reflexionado, estamos reparando siempre en el cómo hacerlo y ahí es donde nuestras intervenciones son fundamentales y las pensamos como un acompañamiento que a veces terminan siendo más directivo que... y bueno ahí es donde estamos pensando cómo mejorar. (Ana, pp. 25-26)

En esas expresiones evidenciamos que sus prácticas docentes son sociales, que su quehacer profesional se desarrolla en relación con un otro estudiante y colegas,

atendiendo a situaciones singulares en las cuales se distingue una actitud reflexiva sostenida que promueve la mejora de los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje.

“Me pongo a pensar lo que hago, porque reviso siempre”

Reconocemos que esa “revisión” de sus prácticas de enseñanza, expresado también en términos de “pensar/repensar”, son evidencias de las reflexiones que sostiene con sistematicidad sobre su práctica profesional. En el análisis de los siguientes relatos identificamos características de esa actitud reflexiva. Una de ellas es que la reflexión sobre sus prácticas se da en el encuentro con otro, en espacios colegiados.

...yo creo que pensar con otro ayuda siempre y bueno... mis reflexiones, algunas cuestiones de cómo me veo yo frente al grupo eso si lo hago más en soledad, pero lo que es bien profundo... lo llevamos siempre al equipo (...) entonces eso colabora a que la revisión sea constante, ya forman parte de la práctica. (Ana, p.24)

Comprendemos que la organización institucional hace que su trabajo docente se inscriba en el marco de un equipo docente y esto resulta un aporte a la construcción de su práctica. Para confrontar sus ideas siempre requiere de ese “otro” como anclaje y aporte a sus construcciones.

...para trabajar siempre intento buscar un modelo que no siempre es el de mi jefa, por ejemplo, o el de mi compañera, siempre intento hacer un anclaje en algo y decir yo esto lo cambiaría, me cuesta esto de pensar en cero. (Ana, p. 30)

...siempre necesito un comentario de otro y después sí me pongo a pensar... “esto lo puse acá y no fue para atrás ni para adelante, ni llegué a tal cosa que era lo que quería, la próxima lo voy a poner al principio por cuestiones de la planificación que uno ve que a veces funciona y a veces no”, siempre estoy acompañada de otro que me vio obviamente, que son mis compañeros. (Ana, p.31)

En esos procesos de reflexión sobre sus prácticas se evidencia una articulación entre la práctica situada y la teoría, que se da tanto en el devenir de esas experiencias como en instancias de investigación que abonan a profundizar las reflexiones a partir de la acción pedagógica. En términos de Dewey (1999), reconocemos una mentalidad abierta para “revisar” sus prácticas, atendiendo a los procesos de los estudiantes en tensión con sus propósitos pedagógicos y marcos teóricos y, a la vez, responsable en el sentido de hacerse cargo a partir de sus evaluaciones, de las intervenciones para provocar aprendizajes en los estudiantes. Comprendemos que esas prácticas reflexivas conforman la postura de la

profesora (Perrenoud, 2010), pues la reflexión es un componente duradero que se sostiene en distintas situaciones de su práctica profesional⁸⁵.

...tenemos previsto diseñar un nuevo proyecto de investigación vinculado directamente con nuestras prácticas de enseñanza de lectura y escritura académicas. Esta iniciativa surge a partir de la necesidad de ajustar/repensar nuestras intervenciones didácticas en la “corrección” de las producciones de los estudiantes (invitamos a revisarlas a partir de comentarios al margen de sus escritos con señalamientos para reflexionar sobre sus prácticas de escritura). Para ello, estamos analizando material teórico y participamos de reuniones en las que compartimos nuestras propuestas. (Ana, p.38)

Identificamos que ese trabajo de revisión que se desarrolla articulado con la investigación de la práctica en el marco de su equipo docente la construyen como profesora. En esta descripción de sus quehaceres en el campo de la investigación respecto de sus intervenciones didácticas reconocemos cómo desde el equipo docente que integra se promueve la indagación, la construcción de conocimiento provisional y exploratorio (Stenhouse, 1987) sobre sus prácticas docentes. Y ese conocimiento profesional lo construye articulando referentes teóricos y experiencias de su propia práctica.

Todos los aportes mencionados redundan en mi práctica como docente y como investigadora. Me ayudan a comprender la perspectiva teórica desde la que pensamos y enseñamos las prácticas de lectura y escritura académicas y a partir de ella permiten ajustar mis intervenciones, sobre todo en los encuentros con los estudiantes destinados al acompañamiento en la escritura de diversos géneros y la modalidad de las devoluciones sobre sus producciones (Ana, pp.38-39).

Esa actitud investigadora (Stenhouse, 1987) de Ana, esa disposición que expresa respecto a examinar sus intervenciones didácticas, promueve la construcción de nuevas posibilidades de acción, fundamentadas a partir de la reflexión de la experiencia y el estudio. Se evidencia una formación en la práctica profesional donde se articula la docencia con la investigación.

Otras instancias de formación

⁸⁵ En el grupo focal Ana manifiesta cómo la reflexión sobre la práctica docente excede los espacios institucionales y sostiene reflexiones en otras instancias como por ejemplo al aprender un idioma.

... lo voy pensando y digo, hasta me ayuda a mí en mi propia práctica de...no sé, suponete estaba cursando inglés, nada que ver el objeto, pero vos decís: “Ah, bueno, entonces voy a ir por este lado”, mejor el propio objeto que nosotros manejamos en la lectura y la escritura en situaciones de estudio y en la universidad, vos decís te hace pensar tu propia práctica, así como loco, pero estás todo el tiempo... estás revisándolo. (GF, Ana, p.212)

En el análisis de la conversación en profundidad recuperamos distintas instancias del proceso formativo de Ana. A partir de profundizar en su biografía escolar identificamos huellas de un profesor de su escuela secundaria. Ahondamos en su formación inicial donde recibió una formación intencional y sistemática para ejercer la docencia como Profesora en Ciencias de la Educación (Sanjurjo, 2014), aunque la profesora distingue en ese trayecto el Ciclo del Profesorado del tramo común. A la vez, relevamos sus inicios como Ayudante de primera, los rasgos que configuran sus prácticas profesionales, cómo la reflexión e investigación sobre éstas en espacios colegiados aportan a la construcción de conocimiento. A la vez, identificamos procesos de socialización en esos trayectos. En este apartado destacamos otras instancias de formación de su práctica profesional. Relevamos estudios sistemáticos posteriores al grado que se desarrollan en simultaneidad con otros dispositivos analizados como el trabajo en equipo, la lectura de publicaciones académicas, la participación en eventos académicos y la escritura colaborativa.

La profesora manifiesta haber realizado un seminario de posgrado a distancia ofrecido por el Departamento de Educación. Los criterios de su selección tuvieron que ver con ser accesible por su modalidad virtual y la disponibilidad horaria para el cursado. Así explica su elección: *“buscaba una propuesta que contribuyera a la reflexión sobre el uso de recursos en el aula, en este caso la lectura de imágenes en los libros de texto”* (Ana, p.38). A pesar de ser un seminario al que asiste de forma individual para recibir una formación y una acreditación, a diferencia de una formación situada (Imbernón, 2021), consideramos que resulta un aporte en la construcción de sus prácticas pues se entrama con su postura reflexiva sobre sus prácticas (Perrenoud, 2010). Sobre esta experiencia formativa concluye: *“Esta concepción de las imágenes como texto es uno de los aportes de este curso y que resignificó en mi práctica”* (Ana, p.38). Además, manifiesta que ha participado de distintos encuentros académicos donde expone producciones en coautoría sobre temáticas afines a sus prácticas de enseñanza y de investigación.

Siempre es en coautoría y bueno... sobre alguna inquietud del equipo también... Y las publicaciones, y todos, ya empezaron a ser una inquietud personal también... De empezar a producir más, hacemos mucho, y lo que me falta es eso, publicar... (Ana, p.36).

Reconocemos una intención de compartir *“un hacer”*, lo que denota que la profesora concibe una construcción de conocimiento que busca exponer. Afirma, *“siempre lo que*

hacemos es tratar de comunicar lo que estamos haciendo, o sea, en investigación, en extensión, o alguna inquietud que tengamos puntual” (Ana, p. 36).

Prácticas docentes en contexto de pandemia

En la conversación inicial intercambiamos sobre sus prácticas docentes en los inicios de la pandemia. Sin embargo, como lo que buscamos relevar es un proceso, indagamos a partir de nuevos interrogantes que le enviamos por mail. Esas nuevas indagaciones buscaban comprender el desarrollo de sus prácticas durante ese nuevo escenario generado por la contingencia sanitaria. Referían a las preocupaciones en el desarrollo de sus prácticas docentes en ese contexto, las cuestiones que reconocía como importantes al momento de proyectar sus prácticas, a las que no renunciaría a pesar del contexto y cómo fue el devenir de sus decisiones en las prácticas durante ese período. En esta última consigna le propusimos comparar las decisiones durante el 2020 con cómo proyectó su trabajo en el 2021. Finalmente, le solicitamos que comente cómo interviene la dimensión institucional en esas decisiones y si reconoce oportunidades en el desarrollo de sus prácticas docentes en ese contexto. Nos pareció apropiado esa asincronía, ya que favorecía la disponibilidad y respetaba sus tiempos para elaborar las ideas. Nuestro envío concluía con el siguiente texto;

A partir de lo ya comentado, te invito a ampliar tus reflexiones sobre tus prácticas docentes en este contexto, con ideas no expuestas si lo crees necesario.

Como siempre, elegí el medio que más te favorezca para responder -por audio, por mensajes de audio de WhatsApp, de forma escrita u otro. (Ana, p.40)

En sus escritos Ana manifiesta que las tareas del equipo durante el 2020 se centraron en la docencia, postergando las de investigación. Al mismo tiempo, en el equipo docente se dio una reorganización del trabajo a partir del nuevo contexto⁸⁶. Así lo explica:

...al tener divididas las tareas yo también propuse lo que estaba a mi alcance y que es lo que también me gusta es tener comunicación con los estudiantes. Así que yo soy la que manejo el mail, contesto las inquietudes, la que mando, la que pienso cómo mandarlo, lo compartimos y vamos diseñando en conjunto el texto del mail, y tenemos reuniones virtuales... así que bueno,

⁸⁶ Durante esta emergencia se estableció la medida de ASPO y la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles del sistema educativo a pocos días del comienzo del año lectivo en el mes de marzo. En la UNLu, los distintos equipos docentes tuvieron que reorganizarse rápidamente para sostener la educación remota a partir de sus posibilidades.

en ese sentido las prácticas no son frente al grupo porque no estamos teniendo encuentros virtuales por ningún medio. (Ana, p.33)

Mis prácticas están como muy... casi automatizadas con el tema de los mails, pero yo hago señalamientos igual que todos, lo que sí vemos, lo que vamos expresando todos es el tiempo que lleva, el estrés que lleva modificar todo lo que habíamos planteado... pero bueno... y más la incertidumbre de cómo vienen los estudiantes, entonces pensamos... fue como leernos la mente, de plantearlo todos en el mismo momento: "vamos a tener que hacer una evaluación hasta acá de cómo vienen y qué cambiar"... todas pensábamos lo mismo. (Ana, p.33)

En tal sentido, en el marco del trabajo docente Ana centra sus prácticas en la "comunicación con los estudiantes". Los intercambios con el equipo se sostienen, pero en formato virtual y las propuestas de enseñanza se desarrollan en modalidad virtual asincrónica; elaboran videos, presentaciones para contextualizar las actividades y "explicitando todo (...) con los envíos" (Ana, p. 33).

En tanto, aclara que el trabajo docente durante el 2021 cambia la modalidad de la cursada de las clases, aunque se sostiene la modalidad no presencial. Se incorporan encuentros sincrónicos, "zoom de tres horas", en los que comparte el espacio con sus compañeras. Sobre ese cambio, destaca que mantuvieron "clases virtuales", "tomando la decisión que el taller sea una asignatura". Alude a que entiende que ese cambio virtual se decidió en el equipo a partir de una "imposición institucional de mantener las clases virtuales" (Ana, p.42).

Con respecto a sus preocupaciones como profesora en ese contexto sostiene;

La mayor dificultad que yo veía y compartimos es que no nos alcanzaba el tiempo para tratar todo lo que queríamos tratar y nos poníamos a reflexionar sobre la diferencia que hay con una clase presencial. Ya en la presencialidad teníamos esta dificultad, y ahora se está volviendo cada vez más complicado poder desarrollar que no sea de un modo, digamos dialógico, sino que termina siendo más expositivas las clases. Ese es otro aspecto que yo me di cuenta que me preocupa que es la modalidad de taller que se está convirtiendo en (...) clases más expositivas. (Ana, p.40)

Hay varias cuestiones que se identifican en este relato de Ana. Por un lado, se reitera la inquietud respecto a sostener una enseñanza donde prime lo "dialógico", que está en estrecha relación con "dar lugar a la voz" del estudiante que explicita en su carátula. Por otra parte, sostiene que las clases son "más expositivas" como modo de resolución de situaciones críticas de la enseñanza. Esas estrategias no condicen con la perspectiva constructivista de enseñanza que buscan sostener dentro del equipo docente. Inferimos que situaciones en un marco incierto/diverso primeramente, se resuelven a partir de esquemas internalizados a partir del habitus profesional en términos de Perrenoud (2010).

Pero destacamos que luego, por la preocupación de la profesora, se sujetan a la reflexión. Por último, aparece una preocupación respecto del tiempo en las prácticas de enseñanza, que “no alcanza” para la propuesta pedagógica. Preocupación que sostiene, y que no es privativa de este contexto, sino que es algo que la interpela en la modalidad presencial.

Hay algunas cosas que tenemos que ser muchísimo más explícitas y se nos va también el tiempo, porque, entre paréntesis, eso también... el manejo del tiempo es complicado, el tiempo es tirano... El manejo del tiempo... se va, se va. Por eso sostenemos que un cuatrimestre no alcanza ni siquiera para sensibilizarlos en la reflexión. (Ana, p.29)

En esas preocupaciones sobre la enseñanza reconocemos una relación con el planteo de Pérez Gómez (2015) respecto a que “la dificultad pedagógica no está en la transmisión, sino en tutorizar personas, en comprender cómo está apropiándose cada aprendiz del conocimiento y cómo lo utiliza para comprender y actuar” (p.30). Una de las acepciones de tutor refiere a la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura, cuestión que coincide con uno de los tópicos que Ana explicita en su carátula. Esto nos lleva a preguntarnos si es posible equiparar los tiempos de la enseñanza, en términos de acompañar/orientar procesos, con los del aprendizaje en las cursadas “cuatrimestrales”. En este sentido, identificamos el compromiso manifiesto por el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que promueve reflexiones en el equipo docente que integra. Sin embargo, en algunas oportunidades las prácticas docentes en el contexto de pandemia las vivenció con estrés, especialmente en los momentos de resolver “urgencias” o “más imprevistos de los que sucedían en la presencialidad”. A esto hay que agregar sus experiencias en relación con la enseñanza: “el contexto hace que planifiquemos y volvamos a planificar, y volvamos a ajustar, y volvamos a reprogramar sobre las mismas clases, sobre la marcha... muchas horas de trabajo para no tener los resultados que nosotras esperamos” (Ana, p. 41). Señalamos que reitera sistemáticamente la idea de “revisión” y “con otros”.

Justamente, las decisiones que fui tomando fueron muy sobre la marcha, mucho cambio, mucha revisión, mucho ir y vuelta con mi equipo y con colegas... Algunas ideas que surgían que yo misma descartaba porque yo misma creía que no eran posibles... o intentamos una vez y no salió como esperábamos... Esa fluctuación es la que más caracterizaba mis decisiones en este contexto. (Ana, p.42)

En esas situaciones de la práctica descritas se infiere la postura reflexiva (Perrenoud, 2020) de la profesora, en términos de revisiones/ajustes. Consideramos que las

reflexiones sobre la práctica que sostiene en el marco de las definiciones del equipo docente son constructoras de sus prácticas reflexivas.

En el contexto que impuso la ASPO, otra cuestión que la “*estresó bastante*” es que el contexto requería que aprenda “*cuestiones básicas sobre la marcha*” respecto a “*las tecnologías*” para proponer “*clases que sean significativas*”, aunque optaron por usar cuestiones básicas de manejo común como el Google Drive y el Zoom. A pesar de esto, plantea que “*algunas cuestiones prácticas me costaron llevarlas a cabo*” (Ana, p. 41).

Finalmente, explicita que en el contexto de pandemia sus prácticas se vieron restringidas a las tareas de docencia; quedando pendiente el proyecto de investigación presentado por el equipo docente, tareas de extensión y las participaciones a eventos académicos. Sin embargo, en los últimos intercambios (2021) dio cuenta de que pudieron avanzar durante el 2021 con el proyecto de investigación, relevando devoluciones/correcciones a los estudiantes, objeto de su estudio, que aportaron a nuevas decisiones en sus intervenciones, articulando sus tareas de docencia e investigación que son una preocupación en el equipo. “*Siempre intentamos establecer esta relación entre lo que investigamos y el desarrollo de las prácticas...*” (Ana, p.43). En esas expresiones explicita y reitera la relación dialéctica entre la teoría y la práctica que abona a la construcción de conocimiento profesional.

En cuanto a las cuestiones importantes a las que no renunciaría a pesar del contexto, los irrenunciables⁸⁷, destaca dos cuestiones: “*el diálogo con los estudiantes, no perder esa posibilidad y no perder la posibilidad del trabajo en equipo*⁸⁸, a pesar de ser de manera virtual” (Ana, p. 41). Ambas cuestiones implícitas en la carátula y sobre las que vuelve en distintos momentos de la entrevista. Inferimos que el trabajo colaborativo es un aspecto inherente en la construcción de las prácticas docentes en Ana y que la interacción con los estudiantes es una inquietud permanente que las atraviesa y caracteriza, rasgos que entendemos que conforman la postura reflexiva de la profesora.

⁸⁷ En nuestros intercambios, en las consignas a elaborar por las profesoras indagamos las “cuestiones importantes a las que no renunciaría a pesar del contexto” (Ana, p.40).

⁸⁸ Sobre “el trabajo en equipo” que refiere la profesora Ana como una “cuestión importante” profundizaremos en los análisis del grupo focal.

En relación con el diálogo, lo comprende tanto en relación con los estudiantes como con sus compañeras docentes.

Me parece que hay que darse tiempo para poder conversar con colegas y con los propios estudiantes aunque las tecnologías no estén favoreciendo mucho la comunicación. Paradójicamente, el diálogo se torna cada vez más complicado, pero yo creo que hay que seguir apostando a eso y eso es algo que me importa bastante. (Ana, p.42)

Las condiciones de trabajo que atraviesan la práctica son revisadas y analizadas permanentemente en situaciones singulares como cuando señala que aumentó más de 10 veces la inscripción de estudiantes a la asignatura⁸⁹. Interpreta que al ser la cursada en modalidad virtual se amplió las posibilidades a estudiantes de otras delegaciones de la universidad (Ana, p.43). Afirma que a pesar de sufrir desgranamiento, “*fue una sobrecarga terrible*”, explicando que:

...este año se profundizó bastante porque tuvimos más trabajos para corregir... cincuenta de ciento ochenta inscriptos... la verdad que fue difícil de sobrellevar con la modalidad que nosotros queríamos adoptar del dictado del taller. (Ana, p. 43)

No obstante, más allá de las dificultades que describe reconoce que en ese contexto de ASPO, son oportunidades en la formación profesional cuando sostiene:

...el desafío que se plantea en la resolución de los imprevistos, como te mencioné... Si bien, digamos, se plantean muchos imprevistos, muchas cuestiones que solucionar... creo que el desafío es importante reconocerlo porque es lo que nos pone a prueba todo el tiempo para poder crecer, entonces en ese sentido es una posibilidad... de aprender, de mis compañeros que siempre me aportan y me forman... aprender nuevos modos de manejarme en ciertas situaciones... y creo que el hecho que el mismo contexto hace que debamos registrar, seguir qué proceso hace cada estudiante. Creo que es un aspecto positivo en cierto modo porque es lo que nos hace comprender las situaciones que están atravesando estos estudiantes y bueno, tratar de considerar el contexto para poder desarrollar mis prácticas. (Ana, p.43).

Inferimos que ante su postura reflexiva en la acción (Schön, 1992; Perrenoud, 2010), la “*resolución de imprevistos*” la concibe como una instancia que configura sus prácticas y “*una posibilidad de aprender*” y de reflexionar sobre la acción. No solo reconocemos que la profesora Ana sostiene prácticas reflexivas en espacios colegiados, sino que al reflexionar interpela sus propias prácticas. Por eso, en las prácticas de investigación busca ampliar sus comprensiones sobre sus propias prácticas para la toma de decisiones fundamentadas en pos de su mejora, atendiendo a sus propósitos de enseñanza y a los

⁸⁹ “En 2019, por ejemplo, eran 15 inscriptos, aunque no terminaban todos, terminaban no sé... 10 como mucho. La verdad que sí es un incremento...” En el 2021 “eran 180 inscriptos, fue bajando obviamente, se fue desgranando a 70 y pico, más o menos, y después tenía eso que iban dejando o no sostenían por lo menos la conexión a las clases... era muy intermitente la participación (Ana, p.43).

destinatarios. Consideramos que estas instancias de reflexión que Ana recorre en toda la entrevista construyen su conocimiento profesional de la práctica docente.

“Atendería al estudiante y al tiempo de la enseñanza”

En el marco del grupo focal⁹⁰ realizado con las cuatro profesoras elaboramos una consigna (Anexo, p. 203) que proponía que cada una explicitara reflexiones sobre qué cuestiones atenderían si tuviese la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez en el Nivel Superior. En esas intervenciones aparecen con fuerza el estudiante y el tiempo de la enseñanza. En su relato Ana refuerza un posicionamiento que configura sus prácticas docentes, el compromiso con el estudiante, el destinatario de la propuesta, cuestión analizada y que hasta identificamos en sus memorias sobre las prácticas docentes de un profesor de la escuela secundaria. Así expresa esta reiteración en el grupo focal:

...como punto de partida el más importante contemplaría o atendería el perfil del estudiante, el destinatario de la propuesta (...) propondría tareas en las que se ponga en juego la participación de ese estudiante, no solo en cuestiones de resolución de actividades, sino más bien que se ponga en juego la voz del estudiante (...) atendería [al] acompañamiento de esa trayectoria y de seguimiento. (GF, Ana, p. 205)

Esas cuestiones que destaca tienen estrecha relación con ideas que escribió en su carátula: “dar lugar a la voz”, “acompañamiento en el proceso”, “orientación en el proceso” y “empatía con el estudiante”. Además, se reitera como preocupación en sus prácticas docentes la cuestión del tiempo de la enseñanza,

...otra de las cuestiones que pensé es diseñar una propuesta didáctica que ponga en relación el tiempo que a veces es escaso, que es muy problemático, el manejo del tiempo es una particularidad muy... es un factor muy importante a tener en cuenta con la selección de los contenidos o sea, acotar digamos, acotar en beneficio del estudiante, pero en beneficio también de la propuesta ¿no? o sea de ver que se trabaje lo importante, pero se trabaje en profundidad y eso en relación con el tiempo que es bastante problemático es un desafío digamos, yo lo plantearía como un desafío, pero haría foco en esas cuestiones. (GF, Ana, p. 205)

En esa referencia sobre el tiempo destinado para el desarrollo de una propuesta Ana establece una relación directa con la selección de los contenidos -propone acotar y que se trabaje en profundidad- y con los procesos de los estudiantes, por lo cual, da cuenta de la complejidad de la práctica docente y las dimensiones a considerar.

⁹⁰ En un apartado posterior a estas descripciones analíticas de las entrevistas en profundidad a cada una de las profesoras ahondaremos en el análisis e interpretación de los temas abordados en los dos momentos del grupo focal.

En la elaboración de esa construcción ficticia a partir de nuestra propuesta reconocemos componentes interdependientes (Davini, 2009) que son importantes para la profesora. Uno de los componentes que subraya es el destinatario de la propuesta, lo epistemológico subjetivo en términos de Edelstein (2011). A la vez ese componente se entrama con los otros, los contenidos que son seleccionados, atendiendo al perfil del estudiante, a las actividades de aprendizaje, a las intencionalidades como docente y a los tiempos que establecen los calendarios académicos.

Los procesos de construcción de la práctica docente en los inicios de la docencia

Ana se percibe como profesora principiante, se reconoce transitando los primeros años en la profesión docente en el Nivel Superior. Así lo manifiesta *“A mí me parece interesante lo que estudias porque nos contempla como parte de la población, entre comillas, docente, que es como que estamos ahí iniciando”* (Ana, p.22). A lo largo de la entrevista en profundidad reconocemos una docente que se identifica en un trayecto inicial del desarrollo profesional, ha superado el primer año y atraviesa una etapa de crecimiento profesional (Vonk, 1994, en Pol y Rodríguez, 2013), ya que hay rasgos que configuran sus prácticas docentes. En primer lugar, reconocemos huellas de su biografía escolar y aprendizajes/experiencias de su formación inicial de profesorado. En los recuerdos sobre las prácticas de un profesor de secundaria Ana da cuenta de cómo el componente estudiantes incide en la configuración de sus prácticas profesionales. Comprendemos que ese otro, destinatario, es un componente central para la profesora y a partir del mismo se configuran los contenidos a enseñar, las intervenciones didácticas, las actividades de aprendizajes, el tiempo de enseñanza y los recursos puestos en juego. Al reconocer/considerar a ese otro y su proceso de aprendizaje la interacción y lo dialógico conforman una modalidad ineludible en la construcción de conocimiento. Respecto a su formación inicial destaca aprendizajes en ese trayecto como aportes para el análisis de sus prácticas y para programar la enseñanza. Asimismo, reconoce aprendizajes en la socialización con sus pares como en la participación como estudiante en actividades académicas organizadas por el equipo docente en el que trabaja actualmente.

Otro rasgo que construye sus prácticas docentes en esa etapa de crecimiento profesional es que su trabajo se desarrolla integrando un equipo docente donde interactúa con colegas que transitan la misma etapa y otras con más trayectoria profesional -como las profesoras adjuntas. Ana reconoce aprendizajes en este trabajo colaborativo que implica intercambios y construcción de conocimiento en tareas de docencia, investigación y extensión.

Finalmente, la postura reflexiva (Perrenoud, 2010) atraviesa sus prácticas docentes. Lo evidenciamos al momento de sus definiciones de la práctica, en el trabajo colaborativo sostenido, en la articulación de la práctica situada y la teoría, en actividades y/o espacios de formación, entre otros aspectos.

V.3.1. Descripción analítica de la entrevista a Emilia



La primera conversación con Emilia se concretó a mediados del 2017 en el marco del Seminario de “Procesos de socialización de las prácticas”, espacio curricular de la Maestría que requería realizar una entrevista a un docente, indagando diferentes aspectos que aportarían a comprender la socialización profesional. En esa instancia, el proyecto de tesis estaba aprobado y comprendimos que esa experiencia formativa podría aportar a nuestro trabajo de campo. Definimos entrevistar a Emilia para la realización de la entrevista por su disposición para conversar sobre las temáticas y porque se encontraba en los inicios en la docencia en el Nivel Superior, cuestión central para nuestro objeto de estudio. Concretamos el encuentro en su casa. Para la entrevista sostuvimos el guion que nos dio la docente responsable del Seminario, que tenía como objetivo recoger información sobre la socialización profesional de un docente. Las dimensiones de la temática que se indagaron en esa conversación eran la formación inicial, la experiencia laboral, las relaciones entre formación inicial y profesionalización, la experiencia laboral y la relación con pares. Dado que estas dimensiones contribuyen a nuestro estudio sobre las prácticas docentes es que concebimos esa entrevista como inicial y luego definimos nuevas indagaciones a partir del análisis de la información relevada.

En ese trabajo final del Seminario expuse cómo se desarrolló.

Entiendo que ambas estábamos bien predisuestas a esta conversación, en términos de Woods (1986). Desde el momento que la consulté para realizar la entrevista, aceptó con gusto. Y al momento de concretarse, ella previó estar en un lugar más privado para no tener interrupciones y preparó el mate para compartir el momento.

Personalmente, estaba ansiosa con la realización de esta entrevista pues deseaba que fuese un aporte significativo para el desarrollo de la propuesta del Seminario; y además, me atraía la idea de conversar con una docente sobre temáticas que me resultan interesantes. También iba con la preocupación de ser una buena entrevistadora. Tenía presente que en ese rol se procura “cultivar el arte de escuchar. No se trata de sólo oír y recordar. El escuchar implica ‘aparentar que se escucha’ con un lenguaje corporal ligeramente exagerada y atención al contacto ocular” (Woods, 1986: 93). En este sentido, busqué que la entrevistada sienta que me interesaba conocer sobre su trayectoria de formación y su socialización profesional, sus reflexiones sobre estas experiencias, su perspectiva, entre otras. El deseo de saber⁹¹ sobre lo relatado puede reconocerse, durante la conversación, en las repreguntas y en los pedidos de ampliar ideas.

Mientras realizaba la entrevista, disfruté de su “contar” y sus pensamientos; me interesé por lo que decía, a pesar de conocer ciertas cuestiones por compartir algunos trayectos formativos con ella. Pero es importante aclarar que estuve atenta a sostener mi lugar de entrevistadora pues, por momentos, tanto el propio relato como la pasión y convicción expresada por la entrevistada, hacía que me cueste sostener la objetividad necesaria en la situación.

⁹¹ Woods destaca tres atributos personales que se requieren al entrevistar: la confianza, la curiosidad y la naturalidad.

Durante la entrevista, comentó cuestiones muy interesantes en relación con su condición de docente principiante- tema de mi proyecto de tesis- que hacía que se me vengan a la mente varias ideas y reflexiones sobre mis indagaciones.

La verdad es que la conversación fluyó y mi guion de entrevista ayudó a poder volver a algunos aspectos que requerían ampliación o una mención especial. (Trabajo final, 2020)⁹²

En el devenir de la entrevista en profundidad fuimos tomando decisiones sobre las indagaciones a partir del análisis de lo relevado. Luego de esa primera conversación se sucedieron intercambios por mail y WhatsApp para ampliar aspectos que nos interesaba profundizar. Nos pareció apropiado esa asincronía pues favorecía los intercambios en ese contexto, era flexible, atendía a la disponibilidad de la profesora y respetaba sus tiempos para elaborar las ideas.

Entre otras cuestiones, le solicitamos la ponencia escrita en coautoría con una profesora compañera y presentada en unas Jornadas de Educación⁹³ mencionada en la primera conversación. Al leerla nos pareció significativo para nuestro estudio que pueda volver sobre esos análisis respecto de su práctica docente y compartirnos su lectura, ya que había transcurrido un tiempo desde su presentación. Por tanto, le compartimos unas consignas como comentarios en el texto para que ampliara. La ponencia tiene como título “La planificación compartida en la formación docente: El programa como recurso didáctico y como protagonista en el proceso de aprendizaje de los estudiantes” (Emilia, p.60)⁹⁴. En las consignas les propusimos que comentara qué significaba esa vuelta a su producción y qué reflexiones le generaba luego de ese tiempo transcurrido entre su escritura y esta relectura. Asimismo, realizamos preguntas puntuales sobre ciertas ideas. Algunas hacían referencia a cuánto sostenía de esas ideas sobre sus prácticas docentes, qué nuevas reflexiones les promovía, cómo surge la planificación colaborativa y las clases articuladas con otras unidades curriculares, cómo interviene lo institucional en esas decisiones y cuál es la relación entre sus prácticas y las referencias teóricas que exponen a lo largo del

⁹² Estas preocupaciones e inquietudes respecto a la conversación con la profesora se sostuvieron en las demás entrevistas, aunque con el aporte de esa experiencia sobre la que reflexionamos en relación a nuestro estudio.

⁹³ En el Diario de investigación, ver en Anexo p. 260, comparto los intercambios con Emilia respecto a mi solicitud de la ponencia.

⁹⁴ En el Anexo (p. 60) puede leerse este escrito con variedad de comentarios que dan cuenta de los intercambios y las ampliaciones de la profesora. Las ampliaciones fueron por WhatsApp y transcritas como respuesta en nuestros comentarios en el escrito.

escrito. A partir de sus ampliaciones por WhatsApp, repreguntamos, pero volvimos a una idea que sostuvo en la conversación inicial:

En nuestra conversación, cuando contabas tus inicios en la formación docente expresaste: “Ahora voy a ser docente en Nivel Superior”.

¿Qué significación tiene para vos esta expresión, “ser docente en el Nivel Superior”?

Luego, releendo o al volver a escuchar tu respuesta, ¿te propongo que reflexiones si estas ideas han cambiado pensando en tus primeros años de trabajo en el Nivel? (Emilia, p.80)

“A mí me gustaba enseñar, venía por ahí el asunto”

Una cuestión que Emilia enuncia en la entrevista inicial y que interpretamos que configura su identidad, es su “*gusto por enseñar*”. Así lo explicita en dos pasajes de la entrevista:

...se había terminado mi proceso de prácticas y toda la residencia, que la había disfrutado muchísimo, como que me daba cuenta que lo que yo quería hacer era eso, que podía haber enseñado cualquier otra cosa... era una excusa lo de Artes Visuales, a mí me gustaba enseñar, venía por ahí el asunto. (Emilia, p. 48)

Me gustaba enseñar entonces creía que ahí iba a estar la clave. Por eso te digo, podía haber enseñado cualquier otra cosa, si hubiera hecho el profesorado de historia no me hubiera ido mal, porque lo que me gustaba era enseñar. (Emilia, p. 48)

En la carátula expone las ideas de “*enseñar*” y “*ser docente*” y también manifiesta que la elección del Ciclo del profesorado tenía que ver con una redefinición como docente: “*Si vos hacés el profesorado (...) Cómo vos redefinís esto que... Ahora voy a ser docente en Superior, ahora voy a planificar mis clases de esta manera, ahora quiero que se aproximen al conocimiento de esta manera...*” (Emilia, p.55). Le solicitamos que ampliara esa idea de pensarse como docente en Superior, buscando los significados por ella otorgados. Emilia sostuvo que;

Ser docente del Nivel Superior, primero creo que implica asumir un posicionamiento ético ideológico frente a la formación docente. Más allá del contexto, pensar a la escuela que uno quiere, desea, utópicamente anhela, implica pensar cómo formar a los docentes... Creo que esa expresión tiene un nivel de responsabilidad social, me animaría a decir, ética e ideológica en la formación. Bueno, sobre esa pregunta entiendo que no cambió ni mi idea, ni mi reflexión, a pesar de tener un recorrido un poquito más extenso en el nivel. (Emilia, p.80)

Esta perspectiva que subraya Emilia acerca del posicionamiento docente y de la formación de docentes la reconocemos en distintas instancias de la entrevista, cuando

expresa “no cambia”, señalando la centralidad que le otorga a la enseñanza dentro del posicionamiento epistemológico y político de la práctica docente.

Volviendo al escrito de la ponencia, Emilia explicita que su posicionamiento político construye sus prácticas. Hace referencia sobre esto al exponer las razones por las cuales selecciona algunos contenidos, desecha otros y sostiene como argumento: “*El posicionamiento político ideológico que asumimos como docente*” (Emilia, p. 63). Interpretamos a partir de su voz que busca explicitar su concepción de la práctica docente en su quehacer diario, consciente que sus prácticas aportan a la formación de las futuras prácticas de sus estudiantes:

...la intención es poner el eje de la formación docente como central (...) y eso empieza a guiar las prácticas, las propuestas, a proponer... la reflexión activa sobre las tareas que desarrollamos... Me parece que dentro de mis preocupaciones está la idea de mostrarles a los futuros profesores cómo trabaja un profesor. (Emilia, p. 81)

A la par, al analizar la ponencia reconocemos que ese posicionamiento epistemológico, teórico, político atraviesa la construcción metodológica (Edelstein, 2011) de la propuesta, ya que explicita definiciones en cuanto a la selección y organización de los contenidos a enseñar, sus propósitos como docente y los modos de enseñar atendiendo a los aprendizajes de los estudiantes. Es decir, desde sus concepciones/significados sobre la enseñanza y la formación docente construye sus prácticas.

“Yo creo que aprendí eso en la universidad”

Tanto en la conversación inicial como en intercambios posteriores destacamos en sus relatos distintas experiencias formativas en su formación inicial que han dejado huella y configuran sus prácticas docentes. Emilia tiene doble titulación, es profesora de Artes Visuales y en Ciencias de la Educación. Identificamos que ambos trayectos formativos los considera al pensar las prácticas docentes. Sobre su primer trayecto formativo plantea que:

...lo que me llevo del profesorado de Artes Visuales es la formación en didáctica, la filosofía... como que esas áreas... colaboraron mucho en como yo pienso ahora, yo pienso mis propuestas pedagógicas... mi trabajo... Me dí cuenta que tenía mucha relación en torno... desde Didáctica... Cómo se construye el conocimiento escolar. (Emilia, p.53)

Respecto a su formación en la carrera de Ciencias de la Educación recuperamos una distinción que sostiene sobre su formación de grado; entre “la carrera” -el tronco común que son los cuatro primeros años de las carreras-, “la Licenciatura” -que refiere al año de Orientación- y el Ciclo de Profesorado. En la Licenciatura destaca las prácticas de lectura y escritura académica en la elaboración de distintos textos y propuestas en las unidades curriculares de la orientación;

El impacto que noto de la licenciatura es la dinámica de... acercarte mucho al texto académico, que lo hacés muy intensivo, más en el desarrollo de la monografía... tener estrategias de acercarte al texto académico y tener la estrategia de la escritura académica. Porque la licenciatura se basó mucho en eso, en escribir, producir... lectura... intensivo... La carrera uno la hace pero hay otras dinámicas... el parcial, la evaluación que tiene que ver con un coloquio, y no te enfrentas a la escritura. (Emilia, p. 54)

Porque en el profesorado también, escribis, hacés un informe pero la práctica de escritura académica yo la entendí, la desarrollé, en lo que fue la licenciatura... en la monografía de lleno es... Porque el desafío es ese, como cada taller, cada seminario se cierra con una propuesta que tiene que ver con producir algo. Y ahí está la lectura académica y la escritura de... que es más autónoma pero donde hay que responder a ciertos criterios, ciertas maneras de ordenar el conocimiento, con códigos que tienen que ver con la escritura académica, que yo hasta el momento los desconocía. Es más, me dio mucho trabajo eso. Tuve que hacer un recorrido... (Emilia, p.54)

Varias cuestiones que sostiene se reiteran en otros pasajes de la misma conversación. La profesora destaca que en la orientación de la Licenciatura es donde su formación en escritura y lectura académica resultó “intensa”/”distinta”, en comparación con el trayecto anterior de la carrera, y resultó un trayecto de aprendizajes en ese aspecto. Enfatiza que ese proceso de aprendizaje fue “una joyita” que se llevó;

Nada que ver. Me dio otro camino, otra manera de escribir, otra manera de leer, otra manera de intercambiar lecturas con compañeros, colegas. Totalmente distinto. Eso sí es exclusivo de la orientación, no sé qué pasa en las otras o de mi aproximación a la monografía y la tutora que tuve... mi tutora también laburó mucho conmigo el tema de la escritura, como yo comunicaba esa idea que era una idea nueva, que uno toma de alguien, pero que es tuya, es propia, es nueva... como que trabajé mucho eso. Y eso es como una joyita que vos te llevás de ese recorrido... Yo no lo había tenido con tanta intensidad en otros espacios. (Emilia, p. 54-55)

Asimismo, manifiesta que el contexto de la cursada de un taller de la orientación fue lo que la definió a realizar la monografía⁹⁵ porque:

...descubrí esta opción me pareció que era potable para seguir por ahí, me había interesado el tema, tenía un desarrollo sobre el tema, me parecía que podía poner el foco en algunas cosas

⁹⁵ En el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado la monografía se encuentra para cursar en el V cuatrimestre y puede leerse como aclaración de pie de página: “El alumno deberá elaborar una MONOGRAFÍA sobre un tema a elección, según Reglamento específico” (Resolución del HCS N° 680-13).

que a mí me interesaban y además como que había encontrado la persona que me podía acompañar en ese proceso. (Emilia, p.51)

En el relato Emilia destaca a su tutora de monografía, a esa docente que “acompaña” sus procesos de formación. Entendemos que esas experiencias se convierten en huellas en su trayecto de formación: “*conocí a mi tutora del trabajo final y fue como un klik*” (p. 50). El trabajo de indagación y análisis de la temática de la monografía resultó para Emilia un proceso formativo pues le permitió conocer y reflexionar sobre la formación profesional, aquello por lo que se inscribió en la carrera, aquello que fue a buscar.

Siempre digo, mi carrera terminó con el tema que yo fui a buscar a la universidad, y está bueno porque hacés como un cierre del ciclo. ¿Yo qué fui a buscar? Formación profesional. ¿De qué se trató la monografía? Bueno, qué hace un docente... por qué decide formarse, por qué buscamos formación a pesar de ya tener un título docente, cuáles son las opciones de acuerdo a las condiciones laborales, tiempo, el género, el contexto social... la educación a distancia como estrategia, como el camino, como posibilidad, hasta como condición de igualdad. (Emilia, p.52)

El desarrollo de este trabajo monográfico se dio en simultáneo con su ingreso a los talleres de docencia del Ciclo del Profesorado y en su relato dice “*mi monografía también se resignificó bastante con la cursada del taller... dio ... un vuelco*” (Emilia, p.51). Lo que expresa da cuenta de cómo esas dos instancias de formación inicial se articularon y aportaron a su construcción como docente. Reconoce que en el trayecto del Ciclo del Profesorado también se abordan las prácticas de lectura y escritura, pero insiste que “*el recorrido por la práctica*” es lo que lo define.

Y en el profesorado el gran impacto es el recorrido por la práctica, es eso... vos te ponés a pensar... la carrera tiene un tronco común, si vos hacés el profesorado, el tronco común es común, tanto al profesorado como a la licenciatura. Si vos hacés el profesorado, ¿cuál es tu impacto mayor? Y el desarrollo de los dos talleres. Digamos... Cómo vos redefinís esto que... Ahora voy a ser docente en Superior, ahora voy a planificar mis clases de esta manera, ahora quiero que se aproximen al conocimiento de esta manera. (Emilia, p.55)

A partir de la voz de Emilia, interpretamos que el trayecto de formación de la Licenciatura se centra en un abordaje teórico y el Ciclo de Profesorado práctico donde las prácticas docentes son el objeto de estudio.

Sabía que el profesorado era otra cosa, que era la práctica activa en los institutos o en el nivel secundario (...) Decís, la escuela está mal, la formación docente está mal, bueno, dónde te tenés que insertar... ahí... ahí... podés cambiar. Bueno, lo que a mí me enseñaron no sirve... la teoría y práctica no se relacionan, dónde tenés la acción más directa, dónde estaría el efecto más directo de tu formación, bueno... en la formación docente, entonces voy a hacer el profesorado. ¡Fue genial! (Emilia, p.51)

En esas expresiones sobre la formación docente interpretamos que la profesora expone su interés en el cursado de los Talleres de Docencia, porque allí se da la “*práctica activa*”, “*la acción más directa*”. Comprende que las prácticas docentes en el Nivel Superior promueven “*cambios*” o “*efectos más directos*” en el sistema educativo, destacando que en los talleres de docencia aprendió “*mucho de lo que hago hoy... Muchísimo... estrategias que sigo teniendo en cuenta hoy...*” (Emilia, p. 55). Y reconoce a esa formación como “*genial*” porque esos aprendizajes dejan huellas, marcas a las que se vuelven, se revisan.

Diría que básicamente... todo lo que fue en torno al desarrollo del profesorado de cómo organizar una clase, yo trato de ponerlo en práctica hoy. Más, cuando hay cosas que me hacen ruido vuelvo a leer cosas que leímos o pienso cómo hicimos ciertas cosas... como que lo tengo muy presente. Y de hecho me doy cuenta que, en el instituto, quienes pasaron por el proceso del profesorado, damos clase de manera muy igual y los estudiantes lo reconocen. (Emilia, p.55)

Emilia explicita que “*volver a ciertas lecturas*” teóricas y “*pensar ciertas prácticas*” le aportan al momento de definir sus prácticas, en un ida y vuelta entre la teoría y la práctica o revisar la teoría de la práctica, del quehacer, en términos de Freire (1994). Además, sostiene que las profesoras graduadas del PCE de la UNLu comparten un habitus docente (Boudieu, 1991; Perrenoud, 2006), es decir, estructuras de pensamiento y acción internalizadas que organizan sus prácticas: “*hacen preguntas parecidas*”, “*el parcial tiene la misma onda*”, “*pone el título igual que Ud. y también nos dice el autor*”:

...veo que se repite en compañeras [docentes graduadas del profesorado de la UNLu], la forma de organizar esto que es el Tain, estos talleres institucionales que tenemos, donde nos encontramos con Silvia y EEE, tenemos las mismas ideas, hasta de cómo organizar el espacio, de cómo poner las sillas... Yo les digo... esto es lo que te dejó la universidad, a mí no me pongas las sillas una detrás de la otra, a mí haceme una rueda, que nos veamos todos la cara. (Emilia, p.55)

Esas prácticas que se reiteran en ese grupo de profesoras, para Emilia tienen que ver con la formación inicial, con lo que le “*dejó la universidad*” y lo potencia diciendo;

Creo que lo que se repite es esto... Cómo vos pensás que se construye el conocimiento y eso es producto de la universidad. Yo creo que aprendí eso en la universidad... y eso es buenísimo y vos te das cuenta que eso se transmite, que los estudiantes se dan cuenta de eso que es una repetición como positivo. (Emilia, p.56)

Emilia desde los aprendizajes realizados en la universidad y la reflexión sobre la práctica explicita lo que Sanjurjo (2014) plantea acerca de la construcción del habitus profesional en cuanto hay aspectos singulares en cada docente que se construyen con otros, colectivamente. Por ello, consideramos que le otorga fuerza, importancia a las estrategias

que aprendió en los talleres de docencia referidas a “*cómo organizas la clase*”, “*cómo me paro frente a una clase*”, “*el programa es una brújula*”, “*no les explico como un dogma, la autora dice tal cosa...*”, “*Bueno, yo leí este texto y me parece que de acá se pueden llevar esto, pero esto es lo que yo leí, uds. léanlo en su casa y hagan su experiencia propia*” (Emilia, p.56). Más allá de reconocer a esa formación inicial como “*genial*”, “*buenísima*”, Emilia sabe que el título de profesora no la construye de una vez y para siempre como docente, sino que es un proceso de construcción permanente como sostiene Barco (1989).

“Siempre aprendo, creo que es una predisposición”

Un aspecto que distinguimos en la práctica docente de Emilia es su disposición, su estar atenta, abierta a aprender en las distintas instancias de su trayecto formativo. Inició como profesora de Artes Visuales en los tres niveles del sistema educativo. Antes de ingresar al Nivel Superior trabajó en inicial, primaria y secundaria. En referencia a esas experiencias profesionales expresa: “*siempre tuve como experiencias muy beneficiosas, como que siempre aprendí, lo que no quería en primera instancia. Aprendí eso que no quería ser...*” (Emilia, p. 52). Identificamos que su identidad profesional se va construyendo a partir de su reflexión sobre la práctica docente. Además, reconocemos la convicción que sostiene acerca de que somos sujetos de aprendizaje y que las titulaciones habilitan para el trabajo docente, pero que la formación docente es un continuum.

Para mí el cierre del profesorado es haber cursado los dos talleres (...) lo que yo vine a buscar para ser profesora va por acá... pero también sentía esta condición como que bueno... todavía me falta aprender un montón, acá aprendí mucho, en este recorrido, en este año y en los dos cuatrimestres, pero acá está... está como latente eso... Como que todavía me falta aprender. (Emilia, p.56)

Esos planteos de Emilia los relacionamos con lo que aborda Camilloni (2007) acerca de que un profesor se hace, no nace con talento para enseñar, por tanto la construcción de conocimiento profesional es constante. Es más, esos planteos los sostiene en la ponencia cuando asume que “*el título docente no nos instituye para siempre como profesionales de la educación (Barco, 1989)*” (Emilia, p.61). En este sentido es que valora positivamente las instancias de concurso docente para su ingreso al Nivel Superior, ya que las concibe como una ocasión para seguir aprendiendo.

Cuando pienso la propuesta... cuando pienso la defensa, la entrevista... Siempre pienso que aprendo. Por ejemplo, en el concurso me habían corregido un par de cosas en extensión y en investigación... pero por qué en este punto... (...) Entonces uno se pone en esa actitud que vas a buscar... vas a potenciar eso para la próxima hacerlo mejor... para aprender cómo hacerlo bien... armar una propuesta que sea acorde. (Emilia, p. 53)

Consideramos que esa disposición, ese estar atenta a aprender, a revisar, a volver sobre lo que hace, sobre lo que le señalan también está presente en las clases, en el momento de preparación para la clase, en la interacción con el grupo de estudiantes, en las temáticas que aborda, en cómo las aborda.

Intento como posicionarme también desde ese lugar... (...) Como que siempre lo veo que es... pensarte que en esa actitud vos también estás aprendiendo. Digamos que cuando vos les proponés [a los estudiantes] ese recorrido también estás aprendiendo... Yo a veces les digo: - Ahhh, ahora se me ocurrió que lo podemos relacionar con tal cosa y no lo había pensado cuando preparé la clase. (Emilia, p.56)

Al mismo tiempo, Emilia plantea que es en la práctica donde se sostiene su formación y en la reflexión, en interacción con colegas.

... pensar tu práctica desde otro lugar... Por ejemplo, como que empecé a conocer gente dentro de los institutos... Conocí a dos o tres personas... bueno, vamos a trabajar juntos, querés que organicemos nuestra propuesta pedagógica juntos... tenemos la misma materia, nos sentamos, charlamos, pensamos los textos... Como que éste es el aprender... ver como vos organizas todo lo que hace a tu práctica profesional en ese lugar que son los institutos de formación docente. (Emilia, pp.56-57)

Desde su planteo de “*pensar propuestas juntos*” promueve realizar programas de asignaturas en un trabajo colaborativo con otros docentes como instancias de aprendizaje y formación.

Por ejemplo, tenés la misma materia en distintos profesorados, bueno, vamos a darle un corte más o menos parecido, pensemos los textos juntos. Me pasa con EEE [compañera docente en el profesorado], tiene la didáctica en primero de Especial y yo en primero de Matemáticas, vamos a pensar juntas... qué te dio resultado, qué no... eso es aprender. (Emilia, p. 57)

Emilia define el pensar juntas como una “*formación colaborativa*”. Entiende el pensar juntas la propuesta de elaboración del programa de una asignatura conjuntamente con EEE que, además, de profesora compañera y graduadas del PCE, escribieron juntas una ponencia presentada en unas Jornadas de educación en la que abordaron ese proceso compartido, respecto a definiciones y reflexiones sobre la propuesta pedagógica que desarrollaron.

A partir de esas evidencias relevadas, interpretamos que su disposición a “*aprender*”, a “*formarse*” permanentemente -ambas expresiones impresas en su carátula- dan cuenta de

la concepción que sustenta su práctica docente, de cómo se construye como docente en un proceso de aprendizaje continuo como sostiene Fullan (1987):

...el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera de la formación inicial, a la iniciación, al desarrollo profesional continuo mediante la propia carrera... el desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje. (en Sanjurjo, 2011, p.158)

“Se aprende ‘hacer docencia’ con otros”

Un aspecto que reconocemos en la concepción que tiene Emilia de la práctica docente es la convicción de construir/sostener un trabajo colaborativo con colegas, lo que considera una instancia de aprendizaje. Afirma *“Yo quisiera que mis clases fuesen (...) como fue el encuentro del Tain⁹⁶”* (p. 58). Esto significa que le interesa sostener situaciones de enseñanza con colegas antes que individualmente porque *“trabajar con otros para mí es genial”*. Así lo expresa:

... la gente de distintas carreras -inglés, matemática y especial- que pensamos todos sobre un mismo tema... Entonces me parece que estaba bueno porque había miradas distintas. Y además esto, trabajar con otros, porque vos cuando das clases como solito, el trabajar con otros para mí es genial. (Emilia, p.58)

Ese trabajo con colegas lo concreta ensayando un trabajo de pareja pedagógica: *“Yo voy a dar una clase de ella y ella viene a dar una clase mía, nos cruzamos con materias y profesorados”* (Emilia, p.58). Además, lo argumenta en la búsqueda de formalizarlo en propuestas pedagógicas.

Vos pensas una clase y la pensas en relación con un grupo, un contexto, los conocés, sabés quienes van a hablar... qué distinta es darla en otro grupo! Como que también es un juego nuestro, como que también es probar cómo te vas haciendo en la profesión... La reflexión de nosotros, de nuestra práctica. (Emilia, p.59)

En ese *“te vas haciendo en la profesión”* reconocemos la importancia que Emilia da a la construcción de conocimiento sobre la práctica y cómo la acción reflexiva la constituye,

⁹⁶ Los diseños curriculares vigentes en los profesorados Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Física de la Provincia de Buenos Aires tienen como eje distintivo y articulador “el Campo de la Práctica Docente”; el mismo tracciona los otros campos y los relaciona entre sí. En el Campo de la Práctica Docente se especifican tres componentes: Las herramientas de la práctica, La práctica en terreno y El taller integrador interdisciplinario. El taller integrador interdisciplinario (TAIN) es un espacio de encuentro que propone superar la fragmentación curricular y la ausencia de comunicación entre los actores involucrados a partir del Campo de la Práctica Docente, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo. El objeto de este taller es provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente.

entramada con su disposición “*para seguir aprendiendo*” (Emilia, p.59), cuestión que comparte con los estudiantes.

“*Y en realidad lo transparentamos, les decimos a los estudiantes que vamos a hacer eso y que queremos escribir sobre eso, que creemos que eso es importante, que ese es nuestro camino*” (Emilia, p.59). Emilia no sólo transparenta las decisiones que toma con sus estudiantes, sino que busca dejar registro de esas reflexiones y decisiones pedagógicas fundamentadas. La ponencia, referida más arriba, expone definiciones de dos profesoras respecto al desarrollo de la asignatura Didáctica General correspondiente al primer año de las Carreras Profesorado de Educación Especial y del Profesorado de Educación Secundaria en Matemáticas en el ISFD N° XR. Las reflexiones se centran en el programa como “*recurso didáctico y como protagonista en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*” (Emilia, p.60). Los nudos de la reflexión son la organización del contenido curricular -en cuanto a la selección y organización de los contenidos-, la distribución del tiempo pedagógico, la intervención docente, el abordaje de la bibliografía y la evaluación. Consideramos que son nudos potentes que se relacionan con “*reflexión, el qué, el cómo*” expresados en su carátula, dando cuenta de que comprende el trabajo compartido como parte de su formación y desarrollo profesional:

...una instancia de encuentro con otros, colectiva, compartida y también que los estudiantes tienen que poder tener acceso a eso que el docente planifica (...) Tiene que ser un registro claro y público de lo que uno pretende y de las estrategias que uno pone en juego. (Emilia, p.81)

Interpretamos que Emilia tanto en el escrito como en lo que sostiene en la entrevista muestra su compromiso ético y político con la formación de futuros docentes, exponiéndolo a través de su trabajo con otros, construido colectivamente y compartido con los estudiantes.

La reflexión, eje de su práctica docente

Una de las ideas que expresa Emilia en la carátula es “*reflexión*”, práctica que consideramos constituye su práctica docente porque al explicar los sentidos que le otorga dice: “*el proceso de reflexión me lleva a repensar mi vínculo con los otrxs... como docente principiante que se encuentra buscando siempre...buscando su identidad profesional, buscando acciones con sentido*” (Emilia, p. 45).

Sostenemos que la identidad profesional de la profesora, que se reconoce en los inicios de la docencia en el Nivel Superior, se construye en un entramado de trayectos de formación, en sus búsquedas personales, en las diversas interacciones entre “yo-otros” - expresión en su carátula-. Ese “otro” compañero o colega con quien escribe/reflexiona/comparte las propuestas pedagógicas, ese “otro” también son los estudiantes futuros docentes. En esas búsquedas de respuestas provisionarias reconocemos un pensamiento reflexivo en los términos de Dewey (1999), un estado de duda al idear sus prácticas y a la vez un acto de indagación. Cuando afirma “*Desde el relato de nuestra experiencia nos interesa recuperar cómo pensamos una posible respuesta a las problemáticas presentadas, considerando que no es la única salida posible*” (Emilia, p.61) da cuenta de las articulaciones entre sus acciones y la reflexión crítica sobre las mismas en un proceso reflexivo centrado sobre la acción (Schön,1992).

Asimismo, es importante destacar el valor que le otorga a la experiencia docente porque el “*haber estado ahí*” promueve reflexiones que “*hoy*” le permiten revisar/rever/cuestionar sus prácticas en el Nivel Superior:

... lo que colabora del profesorado de Artes Visuales es la experiencia de haber estado ahí, de haber estado en la escuela, de haber pensado propuestas... lo práctico... como que la práctica en sí colabora. Porque hoy yo lo pienso desde ahí. Este que ahora es mi estudiante, que va ser profesor de matemática, o de inglés, o en especial, o profesor de Artes Visuales, qué hace cuando se enfrenta... a planificar, o a desarrollar una clase, o pensar una propuesta alternativa que no sea dibujo con modelo, para los de Artes Visuales; cómo, desde dónde lo puede encarar. (Emilia, pp.53-54)

Esto da cuenta del valor que le otorga a las experiencias en la práctica pues las reconoce como instancias de formación e identifica que le “*falta más recorrido por la experiencia en sí*” (Emilia, p.57). Reconocemos a través de la fuerza que le otorga a sus experiencias profesionales la búsqueda sistemática de acciones con sentido. En el marco del grupo focal realizado con las cuatro profesoras en el que elaboramos una consigna (Anexo, p. 203) que proponía que cada una explicitara reflexiones sobre qué cuestiones atendería si tuviese la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez en el Nivel Superior. Emilia se centra en el “*qué*” y el “*cómo*” de la propuesta. Respecto al “*qué*” plantea que atendería al “*vínculo con el grupo, con la clase (...) [y] al abordaje de los contenidos como una reflexión*” (GF, Emilia, p. 204), pero aclara que buscaría establecer

relaciones entre “*los intereses de ese grupo en torno a los contenidos*”. En relación con el “*cómo*” dice:

... abordaría distintas estrategias (...) pensando en ese vínculo y la entrada de los contenidos con distintas posibilidades: la clase expositiva, el trabajo en grupo, la lectura andamiada del texto ¿no?, como el vínculo con el grupo, pero el contenido... con las estrategias. (GF, Emilia, p. 204)

En esas ideas identificamos intenciones educativas y formas de pensar las prácticas docentes al exponer diferentes componentes que conforman la organización de la enseñanza, guardando estrecha relación y congruencia entre ellos, ya que cada uno incide y/o modifica los otros (Davini, 2009). Esas reflexiones también las reconocemos en la ponencia escrita en coautoría en la que expone planteos sobre sus prácticas docentes fundamentados en referentes teóricos tales como Camilloni, Perkins, Fenstermacher:

Es fundamental “Preguntarse en cada momento qué es lo que nuestros alumnos deben saber es una preocupación que acompaña a la enseñanza en cada uno de los momentos del desarrollo” (Camilloni y otros, 2008: 8). (Emilia, p.63)

Nuestro desafío fue pensar estrategias didácticas para favorecer procesos metacognitivos (Perkins, 1985) para que los estudiantes logren tener el control de su propio proceso de aprendizaje, “aprender a estudiar” (Fenstermacher, 1989) recuperando el conjunto de actividades que los estudiantes realizan para aprender un contenido. (Emilia, p.66)

Tales reflexiones están sistemáticamente presentes en las diferentes instancias de relevamiento de la información en la presente investigación: “*cuidar, acompañar, garantizar, facilitar como esa entrada al Superior desde mis propias estrategias (...) esto que es pensar en una estrategia para estudiar, en una estrategia para poder participar*” (GF, Emilia, p. 204). Sostenemos que sus prácticas reflexivas la recorren tanto al escribir como al hablar de sus prácticas:

... haría reflexiones activas o autoreflexiones activas (...) Una instancia de autoreflexión sobre el programa, los contenidos, la bibliografía y los problemas que se van manifestando y otra reflexión más activa con los estudiantes como para ir ubicando esos intereses en relación con que los contenidos también te proponen. (GF, Emilia, p. 204)

Emilia reflexiona sobre los “*cómo*” enlazándolos con la posibilidad de pensar distintos instrumentos de evaluación, ya que los considera como “*un proceso de autoreflexión sobre mis intenciones para buscar evidencias del aprendizaje, o sea qué tipo de intenciones tengo para buscar esas evidencias que están aprendiendo y también lo haría extensivo con los estudiantes*” (GF, Emilia, p. 204). Esos planteos de Emilia evidencian esquemas reflexivos que conforman sus estructuras de pensamiento y sus prácticas, es

decir, una postura reflexiva (Perrenoud, 2010) en la que incluye a los estudiantes, futuros docentes. En esos procesos reflexivos el “yo-otros” se entraman en sus propuestas, es por ello que plantea “*reflexiones activas*” y “*autoreflexiones*”. Mientras que las “*autorreflexiones*” refieren a sus propias reflexiones que pueden ser construidas con colegas, como lo expone en la ponencia. Las “*reflexiones activas*” son las que promueve en los estudiantes a partir de sus intervenciones, como la siguiente;

Lo que está bueno por ahí es que cuando uno programa con el tiempo la clase, por eso yo decía el programa, como también hacer este ejercicio de autoreflexión en voz alta, decir: “bueno, en esta unidad están todas estas autoras ¡oh casualidad son todas mujeres!... Y todas están pensando sobre la enseñanza, entonces ahora nos vamos a anotar desde qué postura, de qué lugar cada una piensa la enseñanza, después ustedes van a sacar sus conclusiones, porque lo que dice Basabe y Cols está en el texto de Basabe y Cols, yo no quiero que ustedes vuelvan a decir lo mismo. Entonces jugaba con: posible pregunta de parcial: “Según las características que dicen Basabe y Cols ¿qué opina usted si lo pongo en un aula de primer año de escuela secundaria a explicar el teorema de Thales?” “¡Ah no, si nos va a preguntar eso yo me voy!”

“Y, pero ¿qué les voy a preguntar, si es un parcial a texto abierto?”. Yo quiero que hagan esa reflexión de esas concepciones, de esas categorías teóricas y que las podamos poner ahí como... (GF, Emilia, p.210)

Esa narración de una situación de clase en un Profesorado de Matemáticas evidencia cómo el “yo-otros” se tejen en sus definiciones, cómo sus reflexiones respecto a sus decisiones docentes las comparte/transparenta con los estudiantes promoviendo en ellos reflexiones sobre “*cómo se construye el conocimiento atendiendo al perfil del estudiante*” (GF, Emilia, p. 210). Esa promoción de “*reflexiones activas*” busca que los estudiantes se apropien de los planteos teóricos didácticos que aportan fundamento a sus prácticas. A la par propone la enseñanza en el marco de un trabajo colaborativo, “*con esas estrategias de enseñanza que vos proponés al interior de cada encuentro, ‘porque usted nos hace trabajar grupo’, entonces ahí se co-construye el conocimiento*” (GF, Emilia, p. 211). Consideramos que la potencia en Emilia es que concibe el aprendizaje con otros, tal como lo hace con su formación profesional.

...quería que jugaran con esas características de la enseñanza ¿viste?, claro, ahí yo daba como un relatiito chiquito de una clase, con esto del teorema de Thales, qué podían hacer si recuperaban esas característica que decían Basabe y Cols, pero claro, es como todo un proceso que vos hacés en ese momento, que es situado, porque lo estás haciendo con ese grupo, en esa situación y que ellos también empiezan como a auto construir: “ah, está bueno que se trabaje así”, “ah, en Matemáticas también los podría poner a trabajar en grupos ¿no?”, cuando piensan en sus propias prácticas de enseñanza, porque esto que vos decís, bueno, están en primero pero ya está, ahí se inició la formación, o sea ya estamos pensando en que, bueno, están en el camino de formarse, así que me parece que es válido que estén pensando o que estemos pensando colectivamente que todas esas reflexiones se van dando en cada encuentro, no es que

vos tenés la varita mágica y llegaste con toda la clase planificada y pensada, sino que ahí, en esa situación, vas reflexionando sobre esa didáctica. (GF, Emilia, p. 211)

Emilia al definir sus estrategias de enseñanza busca promover la construcción de conocimiento articulando la práctica docente con referentes teóricos del campo, sosteniendo el trabajo en grupos, lecturas andamiadas, parciales con textos abiertos con consignas/preguntas que buscan relacionar la teoría con la práctica profesional -cuestión que condice con cómo piensa su formación profesional. En sus intervenciones tiene presente el perfil del estudiante -en este caso profesor de Matemáticas- desde el primer año y concibe cada encuentro como un espacio de reflexión colectiva, en el que se incluye. Asimismo, reconoce la complejidad de la práctica docente, su singularidad e incertidumbre (Edelstein y Coria, 1995), dando cuenta que el devenir del encuentro puede variar, pero sistemáticamente persisten sus intencionalidades de formar al futuro docente. Ese relato de Emilia da cuenta que sus intervenciones son conscientes y planificadas, sin embargo, dan lugar a la creación en el momento de la interacción a otras intervenciones que surgen de sus reflexiones en la acción, en el intercambio con los estudiantes al reconocer los procesos de comprensión y aprendizaje. En este sentido, es que identificamos en esas prácticas la construcción de conocimiento experiencial, producto de los procesos reflexivos sobre la acción y en la propia acción (Schön, 1992).

“Esos distintos referentes teóricos nos ayudan a seguir reflexionando sobre nuestras prácticas”

Emilia reconoce la importancia de establecer diálogos con distintas construcciones teóricas (Carr, 1996), en tanto en el texto de la ponencia explicita distintos marcos teóricos buscando distanciarse de sus prácticas para objetivarlas, comprenderlas, interpelarlas, definir las en el contexto de situaciones singulares. Y es en el marco de esas prácticas reflexivas con una “otra” que articula referentes teóricos construidos en la práctica con los de su formación inicial, con la reflexión de sus prácticas situadas, singulares ideando/reafirmando posibilidades de intervención y construyendo así conocimiento profesional.

Yo creo que esos referentes teóricos se sostienen... te ayudan a desarrollar con fundamento las cuestiones diarias... Esa práctica docente diaria se sostiene en esos aspectos teóricos, esos aspectos teóricos nos dan la posibilidad de tomar decisiones... con un cierto sentido... con un

fundamento que creo que es más que interesante y que bueno, no sólo nos ayuda en lo que son las propuestas pedagógicas, sino profesionales, ideológicas... a que tengan un sustento, un fundamento, un encuadre donde uno mira el proceso de enseñar. Creo que esos distintos referentes teóricos nos ayudan totalmente a seguir reflexionando sobre nuestras prácticas, a diario, sobre nuestras decisiones, no sólo de cómo pensar la clase en sí, sino pensar en decisiones en un contexto más amplio que implica también el desarrollo de la docencia. (Emilia, p. 65)

Al indagar sobre qué referentes teóricos le aportan a la reflexión sobre sus prácticas hace referencia a la Didáctica Crítica, ya que sostiene que la ayuda a ampliar la mirada sobre el aula y a reconocer sus prácticas en el marco de “*un contexto social más amplio*”, recuperando marcos teóricos de su formación inicial. Al mismo tiempo, señala otros marcos teóricos que “*fuimos encontrando y que no habíamos leído en la formación [inicial], pero tiene algún cierto sentido con lo que nosotros venimos escribiendo*” (Emilia, p.66).

Volvemos a señalar, porque consideramos central para la presente investigación, que Emilia busca que las decisiones y argumentaciones acerca de su práctica sean fundamentadas y contextualizadas, tanto por los referentes teóricos de su formación inicial y los construidos en la formación continua como por las reflexiones sobre su práctica a partir de los que construye conocimiento profesional.

Prácticas docentes en contexto de pandemia

En referencia al desarrollo de las prácticas docentes en pandemia recuperamos las intervenciones de Emilia en el marco de un conversatorio en el que participó junto con compañeras del ISFD XR en junio del 2020. Ese encuentro fue una invitación del Taller de Docencia I del PCE⁹⁷ para que cuenten sus experiencias profesionales en el contexto de pandemia. Ese relevamiento nos pareció importante pues allí Emilia expuso las decisiones pedagógicas que tomó como profesora en ese contexto excepcional en el marco de una dinámica institucional determinada (p.71). A ese trabajo de revisión propuesto por la institución la invitamos a un nuevo intercambio asincrónico durante el 2021 que buscaba conocer cómo fue la construcción de las prácticas docentes en el

⁹⁷ Agradecemos a las docentes del Taller de Docencia I por facilitarnos este material importante para nuestro estudio. El equipo docente está integrado por Mónica Insaurralde como Profesora Asociada ordinaria, Claudia Agüero como Adjunta ordinaria y Mariana Violi como Jefa de Trabajos Prácticos ordinaria. Aclaramos que Emilia autorizó la incorporación de ese material en el presente estudio.

período 2020-2021 y relevar las decisiones/reflexiones durante ese proceso. Consideramos significativo que ampliara sobre cuáles fueron sus preocupaciones en el desarrollo de las prácticas docentes, las cuestiones que reconoce como importantes al momento de proyectar sus prácticas y a las que no renunciaría a pesar del contexto y cómo fue el devenir de sus decisiones en las prácticas en ese período (p. 82).

En el conversatorio explica cómo fue el trabajo y las definiciones que sostuvieron en la modalidad virtual. Una cuestión que subraya es que las decisiones en la nueva situación excepcional se realizaron sobre un trabajo colaborativo sostenido previamente:

...algunas decisiones las habíamos tomado antes, habíamos revisado el programa de las asignaturas, habíamos revisado la bibliografía, habíamos revisado muchas de las estrategias didácticas que poníamos en juego el año anterior y bueno, viendo un poco esto: “que le da resultado al otro”, lo habíamos empezado a revisar sobre todo para lo que era el primer cuatrimestre entonces, algún material ya armado teníamos, no empezábamos de cero (Emilia, pp.73-74).

Es decir, el trabajo colaborativo previo, propio de ese grupo de profesoras promovió que en esa situación singular se atiende a los distintos componentes de la construcción didáctica (Edelstein, 2011). Sin embargo, su preocupación se centró en definir el “*hilo conductor de cada clase*” que se subía a la plataforma. Explica que el desarrollo de las clases fue asincrónico a través de la plataforma que la Dirección de Nivel Superior de la provincia de Buenos Aires tenía a disposición y habilitada. Emilia explica que esa plataforma consta de aulas virtuales y estaba disponible antes de la situación de emergencia sanitaria. Específicamente comenta que antes del 2020 la utilizaban como repositorio y biblioteca digital con algunos intercambios por foro y señala que el aula virtual durante las medidas de ASPO y DISPO resultó uno de los medios institucionales por los cuales se “*daba clase*” y se sostenían los intercambios. En este contexto argumenta que esa modalidad llevó a nuevos “*aprendizajes colectivos*”, resaltando que “*el que sabía te ayudaba, mandabas un audio y te decían cómo (...) nos fuimos ayudando entre todos hasta que el instituto decide también que va a haber referentes para trabajar en estos espacios*” (Emilia, p. 72).

En esas revisiones de las “*propuestas pedagógico-didácticas*” Emilia sostiene que primaba como preocupación “*que sean claras*”, las clases que se subían a la plataforma contenían variedad de mediaciones, “*estrategias de acompañamiento*”: “*con textos introductorios, con videos, con clases audio o audio clases para que sea clara la*

propuesta de la clase” (Emilia. p.82) y agrega que a veces utilizaban como soporte power point y que se habilitó un grupo de WhatsApp para favorecer los intercambios. Consideramos que esas intervenciones buscaban adecuarse a la situación de distanciamiento y a entender a los estudiantes en esas condiciones.

Las intervenciones de Emilia en el conversatorio tuvieron la intención de explicitar lo que hizo desde el inicio del aislamiento por la pandemia:

...primera actividad de la cursada fue la lectura de este texto (...) en ese espacio de texto introductorio lo que hacemos es presentar la autora, ya habíamos presentado la materia, el programa y todo lo que significaba la cursada de Didáctica General en primer año. Pero como primera clase presentamos de ese texto introductorio, presentamos la autora, presentamos su línea teórica, contamos quién es, qué hace, qué no hace, en cada clase lo hacemos como si lo hiciéramos en el pizarrón, esto que decíamos siempre que la clase se inaugura con el título, con el apellido del autor, de la autora, eso para mí siempre tiene una referencia muy importante. Ponemos a la autora en contexto de la unidad uno, recuperamos el título de la unidad para que vayan también haciendo la lectura del programa, es un ejercicio que en primer año hay que enseñarlo, hay que enseñarlo, trabajamos mucho con el programa y a partir de ahí tienen esa primera clase ese texto introductorio que también al final recupera con qué se van a encontrar en esa clase. (Emilia, p. 75)

Reconocemos que las estrategias de intervención que Emilia describe detalladamente acerca de la presentación del texto, de la autora, del contexto de la producción de los planteos del texto, el trabajo permanente con el programa, con el título de la unidad buscan recuperar lo que hacía en la clase presencial.

También identificamos la importancia que le otorga a la planificación. Tema que lo aborda en la ponencia que se mencionó más arriba.

En la virtualidad tuvo aún más peso, tuvo un carácter significativo totalmente... Puso en jaque la idea de la planificación como algo cerrado, sino que todo lo contrario planificamos, replanificamos, ordenamos contenidos priorizándolos... Creo que es un eje central para pensar el contexto de la virtualidad y nuestras propuestas de enseñanza. Y también seguimos participando de propuestas donde planificamos en equipo, con materias asociadas, con docentes que dan las mismas materias en distintas materias, pero en el mismo instituto. (Emilia, p. 60)

Asimismo, reitera la importancia que le otorga a los espacios de trabajo colaborativo con colegas, reconociendo a la pandemia como una oportunidad para “*el trabajo en equipo y por campos, con colegas que dan las mismas asignaturas*” (Emilia, p. 84) y al mismo tiempo reflexiona/plantea una tensión entre los tiempos reales y los que requiere la reflexión sobre las prácticas docentes:

... la virtualidad nos llevó a correr en muchas situaciones, a cumplir con aspectos burocráticos de los que no nos ocupábamos y ahora son parte de nuestras prácticas. Eso la verdad que nos

quita mucho tiempo y espacio para reflexiones institucionales o con colegas o en equipos de trabajo, y es bastante preocupante desde mi punto de vista. (Emilia, p.84)

Otra cuestión que se sostiene es su predisposición a aprender en el desarrollo de sus prácticas. En sus reflexiones Emilia reconoce que faltan instancias para ello:

En torno a las decisiones, las fui construyendo según lo que cada materia fue demandando, y cada institución también fue proponiendo. Entonces son muy particulares para cada espacio en el cual me desempeño. Pero en líneas generales tiene que ver con asumir un trabajo que sea posible, responsable pero posible, que uno sienta que aprende en el proceso de enseñar. Creo que dentro de esas decisiones está el foco en este año. En el 2020 parecía que todo se hacía para responder, para poder cumplir, para poder sostener, para poder abordar lo tecnológico y me parecía que le estaba faltando esa otra instancia, la de aprender de nuestra propia práctica, espero que este año se pueda concretar. (Emilia, p.83)

Emilia atiende a las situaciones singulares de las distintas unidades curriculares e institucionales y reconoce en ese proceso aprendizajes. Sin embargo, reclama espacios para la reflexión con otros sobre las prácticas, pues los reconoce como formativos. Consideramos que identifica esos espacios como constructores del conocimiento de la práctica.

Otra de sus preocupaciones es “sostener el vínculo con las y los estudiantes”, especialmente en los cursos de primer año. Lo define como preocupación, pero al mismo tiempo, como un irrenunciable en su práctica docente. Explica que la deserción en los primeros cursos fue alta en el contexto de pandemia y que para ello “se pensaron estrategias para sostener el vínculo pedagógico” (Emilia, p. 83). Entendemos que esa preocupación promovió formas de “acompañar las trayectorias estudiantiles”, atendiendo a ir “construyendo los aportes específicos” de cada asignatura (Emilia, p. 79).

...estamos preocupados por llegar a todos y todas y eso no lo estamos logrando, no solo acá en este instituto sino en otros, eso es una gran preocupación, por eso muchos pensaron no sostener clases en vivo, no sostener la videoconferencia porque generaba más desigualdad (...) [se] bajó un poco el nivel de intensidad. No son obligatorias, es trabajar lo que ya se trabajó, es hacer una consulta en vivo, es encontrarnos, es vernos, es escucharnos (...) yo creo que ayudó a muchos. (Emilia, p.77)

Además, explica que para sostener los vínculos pedagógicos se incorporó el armado de un grupo de WhatsApp, “que es más masivo” porque es mayor la participación que en la plataforma o en el facebook institucional. Sin embargo, como evaluación del proceso concluye que a pesar de haber puesto en juego muchas estrategias y canales “no llegamos ni a la mitad de los que están inscriptos” (Emilia, p. 77). Agrega que sigue atenta a “acompañar a los estudiantes en la construcción de ideas” (Emilia, p. 85), a cómo

interviene en el foro, las devoluciones que realiza, cómo genera interacciones basadas en los contenidos a abordar en los distintos espacios de intercambio sostenidos. Estos aspectos analizados evidencian rasgos que dan cuenta de sus prácticas reflexivas, del compromiso con su tarea docente y con el sostenimiento de la trayectoria de los estudiantes.

Lo que la pandemia nos dejó: “Esas reflexiones, ese proceso que aún impactan”

Ante nuestra pregunta sobre a lo que no renunciaría a pesar del contexto de pandemia Emilia plantea:

... el trabajo en equipo, con colegas, con asignaturas del mismo campo... Seguir pensando esto que es, que las asignaturas tengan articulación, relación, porque hay una cuestión de base que es ver el hecho educativo como un hecho complejo que es multicausal y que para eso no sólo necesitas ni de la didáctica ni de la pedagogía, sino de todos esos aportes de esos campos que a veces quedan tan recortados. Esa es una cuestión que estoy teniendo en cuenta para proyectar las prácticas de este año [2021]. (Emilia, p. 83)

Sostiene que no renunciaría a lo “*que tiene que ver con el trabajo en equipo, que hay que hacerlo, que hay que sostenerlo, que hay que buscar instancias para que eso se dé...*” (Emilia, p. 81). El trabajo colaborativo y con colegas de otros campos son acciones importantes para Emilia, que reconoce como oportunidades en el contexto de pandemia.

El trabajo en equipos, o por campos, o con colegas que dan las mismas asignaturas... (...) porque en la presencialidad no se daba, porque no nos encontrábamos, porque no hacíamos clases compartidas... (Emilia, p.84).

En ese sentido, destaca que en el marco del trabajo colaborativo “*surge un poco con el contexto de la pandemia, pero después queda como la impronta institucional que genera un trabajo que se sostiene...*” (Emilia, p. 85), en relación con la redefinición del curso de ingreso⁹⁸. Emilia explica que esa nueva modalidad de trabajo colaborativo promovió una redefinición de formato del curso, pasando de taller inicial a “*encuentros iniciales*”, en los que participa toda la comunidad educativa.

⁹⁸ En la Provincia de Buenos Aires, las políticas para el ingreso y acompañamiento de los estudiantes en el Nivel Superior promueven sostener dispositivos institucionales para los estudiantes ingresantes a las distintas carreras. En uno de los institutos donde trabaja Emilia se redefinió el formato del curso de ingreso como “*encuentro inicial*”.

La verdad es que el cierre de los encuentros iniciales marca la entrada al instituto y no a una carrera en particular...la pertenencia institucional (...) Esto es uno de los puntos que desde el proyecto institucional, antes de la pandemia se estaba trabajando. (Emilia, p. 86)

Consideramos significativo el proceso de revisión y nueva propuesta para ese curso devenido en “*encuentro inicial*”. La profesora manifiesta que la revisión de los objetivos de ese curso inicial se da en el contexto de la pandemia desde la inquietud de profesores de uno de los profesorados en forma conjunta con la coordinadora de la carrera. A lo que agrega que a la vez varios de esos profesores compartieron el cursado de un Seminario de extensión de la UNLu sobre el acompañamiento a ingresantes. Reconoce que ese proceso de redefinición se dio a partir de poner en tensión las discusiones/reflexiones sobre los propósitos docentes respecto a la propuesta para estudiantes ingresantes en el marco de un trabajo colaborativo con los marcos teóricos de referencia del trayecto por dicho Seminario. Destaca que a pesar de que la propuesta de revisión se inició desde el colectivo docente de una carrera “*se fue replicando en otras*” y esa “*redefinición*” incluyó a las tres carreras de profesorado del Instituto.

...se cambiaron estas modalidades de talleres por “Encuentros” y asumen esta lógica, que aparezca lo lúdico, que aparezca este trabajo en equipo y colaborativo, de que podamos hacer lecturas de los planes de estudio, que podamos mirar el perfil y lo podamos contrastar con lo que los estudiantes quieren, desean y vienen a buscar; y lo que los profes también deseamos y podemos aportar... Bueno, ahí hay como una fisura muy interesante y creo que se movilizó en esta línea. (Emilia, p. 86-87)

Señalamos que en el relato de Emilia prima el trabajo colaborativo y la sistemática construcción del conocimiento profesional. Reconocemos a esos “*encuentros*” como instancias formativas tanto para los profesores que participaron de la revisión de las propuestas como para los estudiantes ingresantes. A la vez lo relacionamos con la concepción que sostiene acerca de que a enseñar se aprende, por lo cual aunque los objetivos se centran en el aprendizaje de los futuros docentes, el proceso de revisión de la propia práctica construye experiencias colaborativas en los profesores.

Creemos no solo que colabora en el acompañamiento de trayectorias, que le da sentido al ver esto del hecho educativo como multirreferencial y complejo y además creemos que nos aporta a nosotros como docentes. Compartimos correcciones, compartimos sugerencias, compartimos espacios de clases, compartimos situaciones académicas afuera del instituto, en las Jornadas de

la UNLu, congresos o escrituras entre profes y estudiantes, procesos de capacitación que se están dando en servicio con el CIIE⁹⁹ de Luján, se dan situaciones que movilizan. (Emilia, p.87)

Evidenciamos cómo en esas prácticas docentes se da una construcción de conocimiento con otros a partir de reflexiones compartidas de situaciones singulares en un contexto institucional determinado y de articulaciones con marcos teóricos académicos y prácticos. Al mismo tiempo, entendemos que esas experiencias de formación continua -seminario de extensión, cursos del CIIE- aportan a la mejora de las prácticas docentes. Imbernón (2020) plantea que las propuestas de formación que apoyan los esfuerzos de los docentes para cambiar/mejorar sus prácticas generan procesos pedagógicos de cambio y conforman mayor autonomía en los profesores. En lo planteado por Emilia reconocemos características del proceso descrito, ya que se produjo un cambio de la mirada (Imbernón, 2023) sobre las prácticas docentes en ese curso inicial, el cual se extendió a otras instancias.

Ese proceso continúa, es una impronta que el Instituto tiene, que continúa el trabajo por Campos, que continúa la evaluación por Campos, que continúa el trabajo asociado por materias, que hay algo ahí que puso la pandemia de por medio, que hay profes que no lo podemos soltar... Muchas de estas prácticas se sostienen de hecho las sistematizamos, las escribimos, las estamos compartiendo en ponencias o en diferentes situaciones... Creemos que la puesta es esa... de reflexiones... ese proceso hoy está capitalizado en prácticas que se sostienen... Y eso creo que es importante... y además creo que contagia... (Emilia, p.87)

Un cambio de mirada respecto a la organización del trabajo docente, a cómo se construye conocimiento profesional y, a la par, se “sostienen”, “contagian”, se multiplican decimos en el contexto de este estudio.

“Primero por voluntarismo y después una dinámica de trabajo institucional”

Si analizamos cómo la lógica institucional se entrama en sus prácticas docentes reconocemos que Emilia ha construido con algunos colegas un trabajo compartido que es habilitado desde los equipos de gestión y reconocido por otros compañeros; y es desde esas experiencias que se promueven otras. Es el caso de la planificación colaborativa en

⁹⁹ Los CIIES son Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa, dependientes de la Dirección de Formación Docente Permanente de la Provincia de Buenos Aires que se ocupa de fortalecer, impulsar, consensuar y articular acciones de formación permanente.

articulación con otras unidades curriculares. Así expresa cómo se da esa dinámica de trabajo

No sé si es un interés institucional del XR... Es un interés de los colegas que trabajan ahí... fundamentalmente de los que tuvieron formación en la UNLu, de que tuvieran formación similar, por campos de conocimiento, si se quisiera pensar, graduados de otra institución... ese interés con los colegas que tiene más afinidad, por formación, por campo de conocimiento, también arrastra que institucionalmente se generen algunas movidas más allá de las recomendaciones... Ese interés institucional surge desde ahí, “desde lo que se ve que los otros hacen”... entonces eso se replica en otras carreras (...) entonces nos vamos preguntando... primero por voluntarismo y después se convirtió en una dinámica de trabajo institucional. Sale de los docentes exclusivamente y después está avalada por otros, por los compañeros, por los jefes de carrera, por los directivos... (Emilia, p. 61).

Emilia reconoce que el trabajo colaborativo se propone desde un grupo de docentes, como la redefinición del curso de ingreso, y es desde allí que otros se sienten convocados. Señalamos que sistemáticamente sostiene en sus relatos que las revisiones, las propuestas son generadas por las docentes graduadas en la universidad, en este caso particular en la UNLu. Es más, al preguntarle por el acompañamiento institucional en sus primeros años como profesora en los institutos de formación docente, afirma;

Lo reconozco desde colegas, no desde la estructura de los Institutos de Formación Docente... desde los colegas que tienen recorrido, que tienen trayectorias, que te proponen trabajar en equipo, que te proponen pensar propuestas compartidas. No de la estructura en sí de los Institutos, eso no lo veo que esté garantizado, pero sí desde los compañeros (Emilia, p.82).

Su decir da cuenta de la importancia que le otorga a la formación inicial y continua para la construcción del trabajo colaborativo en grupos de profesores en las instituciones formadoras, que no sólo promueven espacios de trabajo compartido, sino que incluyen a los profesores que ingresan a éstas.

A partir de estos análisis identificamos que en las propuestas pedagógicas de la profesora se sostiene en diferentes instancias un trabajo compartido con pares -planificaciones, Tain, escrituras colaborativas, entre otras- convencida de que “no hay prácticas de enseñanza solitarias, sino que se hacen en colectivo” (Emilia, p. 81), y subrayamos su consideración respecto a que falta sostener, favorecer, promover la “formación colaborativa” desde las instituciones del Nivel Superior no universitario y desde las políticas educativas.

Otra de nuestras preocupaciones está centrada en la falta de espacios y tiempos de trabajo compartido entre docentes del nivel que se desempeñan en las mismas asignaturas para recuperar la organización y diseño de Programas como una instancia de formación colaborativa.

Entendemos que tanto las políticas educativas como la propia dinámica de los institutos de formación docente no favorecen este proceso. (Emilia, escrito ponencia, p.61)

Esas preocupaciones de Emilia coinciden con los planteos de Vaillant (2016) que resalta la importancia de instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo profesional en los contextos institucionales.

Formación de posgrado

Reconocemos que Emilia asume su formación profesional en el “*hacer docencia’ con otros, realimentando el proceso de formación continua*” (Emilia, p.61). Sin embargo, subraya que en el Nivel Superior “*es constante la necesidad de seguir formándose, buscar un posgrado, una capacitación, un curso, lo que fuere... más allá del puntaje, que quizás en los otros niveles tienen mucha más incidencia*” (Emilia, p.81). Durante el 2020 inició una exploración de posibilidades alrededor de su interés sobre la formación docente, aunque en octubre tomó la decisión de postergarlo:

... la verdad es que me parece que con EEE [compañera del Instituto XR] nos vamos a bajar... El año que viene pinta que va a ser igual. No sé... este año yo no me siento bien con algunas cuestiones personales y bueno viste que uno como en lo profesional siempre quiere cumplir y hacer las cosas como corresponde en tiempo y en forma y bueno... Creo que eso también nos puso con mucha tensión y bueno... nos ubicó en un lugar como bastante especial no quisiera sumarme una maestría o una especialización sin poder disfrutar de eso, qué es lo que busco, a veces está bueno esperar. (Diario de investigación, p. 261)

En estas expresiones reconocemos que las condiciones de trabajo docente en el momento de la pandemia inciden en sus decisiones de formación continua, en tanto prioriza “*cumplir y hacer las cosas como corresponde en tiempo y en forma*”, pero aclara que “*este año yo no me siento bien*”. Inferimos que el contexto, condicionado por la pandemia, provocó la decisión de abandono, ya que sostiene que la modalidad a distancia es la que le brindará la posibilidad de cursada, pues entiende que no tendría los tiempos que requiere una cursada presencial¹⁰⁰.

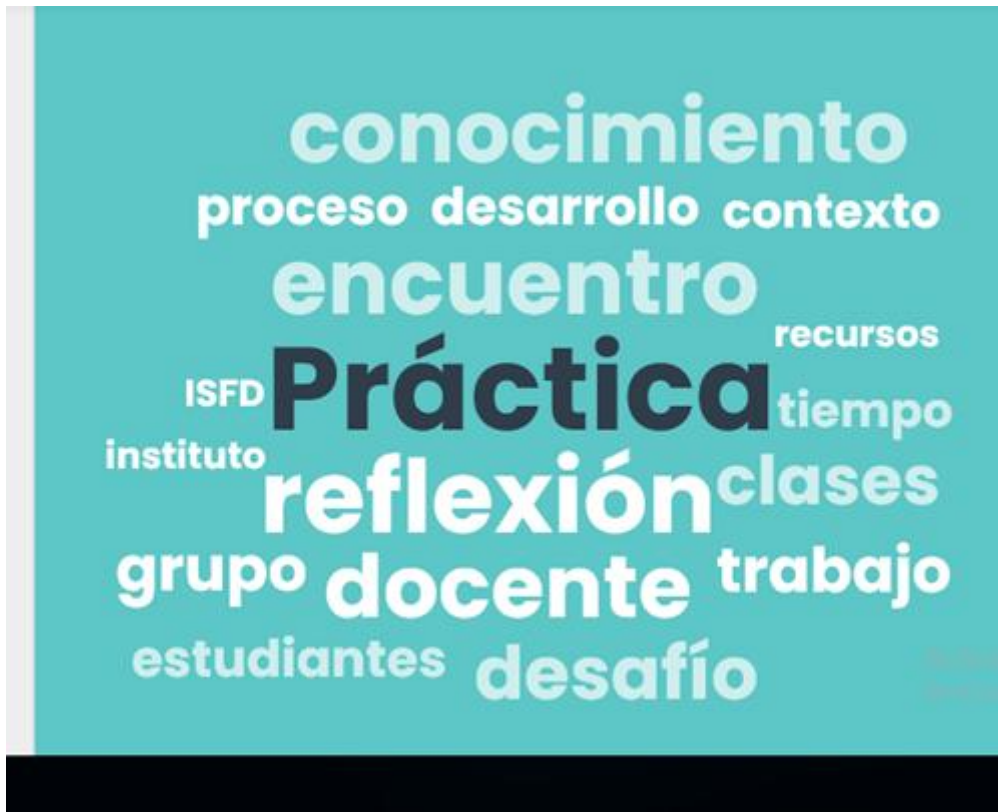
Los procesos de construcción de la práctica docente en los inicios de la docencia

¹⁰⁰ Al participar en el segundo momento del grupo focal (agosto de 2022) nos comparte que ingresó a la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes que se dicta en modalidad virtual. Este trayecto de formación lo realiza junto a dos compañeras graduadas del PCE y colegas en uno de los institutos donde trabaja.

En la entrevista en profundidad Emilia se reconoce transitando los inicios del desarrollo profesional en el Nivel Superior, pero a la vez expone su crecimiento profesional (Vonk, 1994, en Pol y Rodríguez, 2013). En la carátula escribe: “*Estudiar, aprender, enseñar, formar, formarse, ser docente,???????*” (Emilia, p.44), en forma de círculo como si fuesen nociones que conforman de la práctica profesional. En esas ideas identificamos relaciones dialécticas que dan cuenta de rasgos distintivos de la construcción de la práctica docente.

En su desarrollo profesional la profesora reconoce aprendizajes en distintas instancias a lo largo de su formación inicial, en la socialización en las instituciones donde promueve un trabajo colaborativo, reflexivo con colegas, en cuanto reconoce que se van apropiando de prácticas reflexivas, colaborativas en la fase interactiva (Jackson, 2002) de la enseñanza. Asimismo, en esa construcción de sus prácticas docentes Emilia articula referentes teóricos de distintas instancias de su formación con reflexiones sobre y en la acción, construyendo conocimiento experiencial atendiendo a su casuística. Finalmente, en la idea de “*lo incierto*” -expuesto en la carátula- identificamos su comprensión acerca de que la incertidumbre constituye toda práctica docente (Steiman, 2018), pues es una característica inherente a la complejidad de la práctica social.

V.3.3. Descripción analítica de la entrevista a Soledad



La primera conversación con Soledad se concretó en julio del 2020, en los primeros meses de la ASPO, días antes del receso de invierno. Es la segunda entrevista que concretamos en el marco del trabajo de campo y con la profesora sólo intercambiamos hasta ese momento algunos mails para coordinar. El encuentro se realizó mediado por las tecnologías, Google Meet, sin inconvenientes. La distancia física no resultó un obstáculo para que nos implicáramos en ese intercambio. En nuestros registros escribimos: “a partir de sus expresiones y disposición del cuerpo se la observaba a Soledad muy predisposta a la conversación” (Soledad, p. 89). Finalizando la primera entrevista comentó:

La propuesta realmente me interesó tengo esa curiosidad digamos de analizar la práctica o sea de pensarse, y digo también lo pensaba como un aporte ¿no?, eso digamos de lo que pueda surgir como aprendizaje para uno, para mejorar también su tarea y demás. (Soledad, p.111)

Lo que expresa da cuenta del interés respecto al objeto de estudio de la investigación y los procesos reflexivos que su participación promueve. Durante la entrevista en profundidad fuimos tomando decisiones sobre las indagaciones a partir del análisis de lo relevado. Luego de esa primera conversación se sucedieron intercambios por mail para ampliar aspectos que nos interesaba profundizar. Esa asincronía nos permitió respetar los tiempos disponibles de Soledad en ese contexto de emergencia. Las devoluciones las envió en archivos adjuntos. Destacamos que la asincronía favoreció la elaboración de las consignas y sus textos tienen una densidad descriptiva y reflexiones que evidencian la implicación como participante en la investigación. A la vez, reconocemos que Soledad se mostró interesada y sostuvo una participación comprometida en los distintos intercambios.

“Yo sentí que la universidad me abrió la cabeza en un montón de sentidos”

Una de las cuestiones que abordamos en la conversación fue su formación inicial. Soledad se graduó de Licenciada con orientación en Planeamiento y Organización de la Educación y luego cursó el Ciclo de Profesorado. Destaca que la universidad le aportó *“una mirada muy amplia de la educación”* (Soledad, p. 91):

...creo que nos aportó un montón, yo sentí que la universidad me abrió la cabeza en un montón de sentidos, de formas de pensar de mirar que en la escuela secundaria no las tenía, yo iba a una escuela parroquial, estaba como muy vinculada con el tema de la religión y ciertas miradas que ya en el primer año de la carrera fue un vuelco total, me hizo repreguntarme un montón de cosas de la vida en general más allá de la educación. Desde ese lugar creo que fue un aporte a mi personalidad más allá de ser docente, la construcción de la identidad de uno. (Soledad, p. 91)

Su ingreso a la formación universitaria resulta una ruptura con creencias y concepciones que construyen su identidad. En el análisis de la entrevista consideramos que era importante solicitarle que ampliara la idea acerca de *“la universidad me abrió la cabeza en un montón de sentidos”*. Así inicia su reflexión:

... tiene que ver con la propia biografía escolar y la mirada sobre el mundo y la educación que había construido hasta ese momento (...) Siento que acceder a ciertos conocimientos o racionalidad, fue un antes y un después, habían tantas cosas que me “hacían ruido”, y a partir de allí me alejé de la práctica religiosa y de esa fe en general. Esto llevó también a cuestionar aspectos de la vida familiar, entrar en conflicto con ideas o prácticas que eran compartidas y de las que quería diferenciarme. (Soledad, p. 117)

En su relato evidenciamos cómo su ingreso a la universidad resultó un hito en su biografía. En su proceso de socialización esas nuevas experiencias/aprendizajes se pusieron en tensión con creencias, ideas, esquemas construidos sobre lo social. Conocer “*ciertos conocimientos o racionalidad*” le aportó otras comprensiones, a “*entrar en conflicto con ideas o prácticas que eran compartidas y de las que quería diferenciarme*”. Destaca los estudios de historia social, sociología general, sociología de la educación y de autores que siguen siendo fuente de consulta y/o selección en sus prácticas profesionales:

La materia historia social recuerdo que me brindó información que no conocía (...) Retomo la “modernidad” (desde lo político, social, cultural) como el tema central que me impactó. También sociología general y de la educación, problemática educacional me permitieron conocer más a fondo teorías de análisis e interpretación de la realidad social y educativa, por ejemplo adentrarme en el marxismo, que no había sido estudiado en la secundaria. Estas materias ayudaron a desnaturalizar la realidad, comprender la complejidad de las relaciones sociales y de producción, dimensionar el papel de la escuela como aparato ideológico del estado, sin dudas Althusser, Bowles y Gintis, Freire, fueron autores muy significativos y que hoy en día son referenciados en las clases. A Freire lo fui conociendo a lo largo de la carrera, pero también por mi cuenta fui acercándome a las distintas obras y siempre incluyo algún texto de él en las materias que tengo a cargo. (Soledad, pp.117-118)

Por otro lado, recuperamos aspectos que destaca de sus profesores en la formación inicial: “*rescato el compromiso de los docentes en algunas asignaturas en particular, como esa coherencia entre el discurso de las teorías críticas y después la práctica que llevaban adelante, eso me pareció algo muy valioso*” (Soledad, p. 91).

Dado que “la entrevista en profundidad permite captar la forma en que los propios actores sociales describen e interpretan su realidad y le dan sentido a sus acciones” (Yuni y Urbano, 2005, p.125) y convencidas que la recolección de información es un componente clave en la espiral progresiva de la construcción de conocimiento, le propusimos a Soledad ampliar sobre sus experiencias en la formación inicial luego del análisis de lo relevado en la primera conversación. Nos interesó recuperar información respecto a las prácticas docentes que la profesora destaca de ese trayecto formativo, pues entendimos que esas experiencias nos permitían comprender la construcción de sus prácticas docentes. En ese sentido, le planteamos:

...hurgar en la memoria sobre tu trayecto de formación en la universidad y que recuperes prácticas docentes que destacas. Cuenta brevemente qué prácticas docentes destacás -una, dos o las que consideres-, descríbelas en las situaciones en que se desarrollan y comenta por qué las valoras. También te propongo que reflexiones

si estas experiencias vividas inciden en cómo asumís la práctica docente hoy. (Soledad, p.115)

En su devolución escrita Soledad expuso varias experiencias significativas en su formación inicial. Una de las asignaturas que menciona en primer término es del primer año. Así describe las clases teóricas y las prácticas:

...la cursada de Introducción a la Problemática educacional, materia de primer año. Recuerdo que cursaba en Luján, en el año 2003 (...)

Las clases teóricas se dictaban en un anexo cruzando la vía, era una construcción vidriada, claramente no había sido diseñada como aula, donde concurríamos calculo que más de 150-200 estudiantes. Eran cursadas multitudinarias en esa época. Graciela [profesora adjunta] usaba un micrófono para hablarle a la comisión. Como toda clase teórica, primaban las exposiciones orales y yo, como ingresante “insegura” tomaba nota de todo lo que se explicaba.

Las clases prácticas son las que para mí aportaron enormemente a mi formación, primero como estudiante del nivel superior, y luego como docente. Al ser un número de estudiantes más reducido, se generaba una dinámica e intercambio distinto, se abría el espacio para formular las preguntas que, al menos yo, no me animaba a realizar frente al auditorio general. Las explicaciones resultaban más claras, en un lenguaje más coloquial y la docente nos alentaba a que participáramos. Generaba una cercanía, un vínculo pedagógico que sentí como una “cuota de confianza” respecto a los saberes que íbamos construyendo. (Soledad, p.115)

En su relato identificamos cómo se ha implicado en ese volver sobre sus experiencias de formación. En sus expresiones se destaca aspectos de las intervenciones docentes tales como: “generaba una dinámica y un intercambio distinto”, “se abría el espacio para formular las preguntas”, “la docente nos alentaba a participar”, “generaba cercanía”. Al mismo tiempo, al decir “los saberes que íbamos construyendo”, inferimos una concepción epistemológica acerca de la construcción del conocimiento, en cuanto sostiene que el conocimiento se construye en espacios colectivos y que las intervenciones docentes lo favorecen. Reconocemos que en su relato señala la idea del estudiante como constructor de conocimiento y a un docente que “acompañe y colabore” en ese proceso. En el mismo sentido, Soledad subraya una práctica de evaluación -un trabajo integrador- de esa asignatura en primer año.

Recuerdo que debíamos seleccionar 10 artículos periodísticos, de distintas fuentes o editoriales, que presentaran información que pudiera ser analizada o vinculada con los contenidos estudiados. Esta forma de evaluar, dar lugar al análisis de la realidad buscando establecer relaciones con los conceptos teóricos fue algo que después se dio en muchas materias a lo largo de la carrera. (Soledad, p.116)

En esa propuesta que recupera enfatiza la intencionalidad docente en promover que los estudiantes establezcan relaciones entre los marcos teóricos abordados en la asignatura y

las situaciones/noticias de la realidad educativa, estableciendo una relación dialógica entre la teoría y la práctica (Freire, 1990). Y lo recupera porque afirma, “*es una modalidad que hoy utilizo en mi tarea docente*” (Soledad, p.116). Así fundamenta esa propuesta de evaluación:

Considero que es más atractiva como propuesta [porque] busca una interpretación personal de las situaciones escolares y didácticas a partir de los desarrollos teóricos que se proponen en la cursada y se corre de la evaluación centrada únicamente en lo conceptual y que a veces termina tendiendo a que los estudiantes busquen un aprendizaje memorístico. (Soledad, p.116)

En referencia a sus manifestaciones sobre “*el compromiso de los docentes*” y “*la coherencia entre el discurso de las teorías críticas y la práctica que llevan adelante*”, le pedimos que amplíe y distinguió varias prácticas docentes en las que reconoce la naturaleza política de las mismas:

... lo vi reflejado en la posición pedagógica y política que asumían estas docentes, no sólo por la disposición a enseñar, apostando a la participación estudiantil en la dinámica del aula, en la vida académica e institucional, sino también por la propia participación que ellas tenían frente a las decisiones institucionales y en la lucha por la educación pública (encontrarlas en marchas, o saber que estaban en listas docentes en la universidad) Además, integrando proyectos de investigación comprometidos con lo social. (Soledad, p.116)

Recuerdo que participé un tiempo como voluntaria de un proyecto de extensión/investigación sobre prácticas educativas de los sectores populares, visitamos y entrevistamos a referentes de un espacio sociocomunitario de Moreno, lo que permitió que conociéramos otras realidades y formas de organización para dar respuesta a las necesidades de la comunidad. Permitted ver cómo se concretaban algunos de los ideales o propósitos de la educación popular, buscando la transformación de la realidad (...). (Soledad, p.116)

En este caso del Taller de docencia, también observé esa coherencia entre lo que las investigaciones educativas o desarrollos teóricos que estudiábamos o se consideraban como válidos y las prácticas que las docentes llevaban adelante. Además del compromiso con la educación pública que expresaban abiertamente. (Soledad, p.117)

En esas distintas situaciones de su trayecto de formación inicial -una asignatura de primer año, una experiencia de un proyecto desde el área de Educación de Adultos y los talleres de docencia que se encuentran al final de la carrera- Soledad recupera rasgos que constituyen esas prácticas que subraya: la participación estudiantil, la participación como docente en espacios de decisión institucional, la organización para la lucha por una sociedad más justa, apostar por una educación pública, entre otras. Asimismo, destaca dentro de su formación inicial haber transitado los Talleres de Docencia -en el Ciclo del Profesorado- y elaborado en el marco de esa formación una propuesta pedagógica, una

simulación de propuesta atendiendo a los componentes de la misma, que se convirtió en la base de trabajo para sus futuras presentaciones al concursar en el ISFD

...en el Taller de docencia la forma de acreditarlo había sido elaborando un proyecto como para un Instituto de Formación Docente y nos habían acompañado en ese proceso de elaboración. Me acuerdo que fue un trabajo arduo, pero creo que fue un trabajo muy valioso porque después fue sobre eso que nosotros construimos las propuestas para poder presentarnos a distintos concursos. (Soledad, p.93)

En el proceso de análisis de la entrevista en profundidad, al volver sobre las prácticas docentes que destaca del trayecto formativo inicial, reitera y valora esa experiencia.

Fue un gran desafío y un aporte fundamental. Haber pasado por esta experiencia, realizar este ejercicio de planificación, búsqueda de materiales y enunciar las estrategias didácticas y de evaluación que “llevaríamos adelante” en el proyecto, fue fundamental para mi posterior ingreso al Nivel Superior. (Soledad, p.117) [Vuelve sobre el tema en otro intercambio, p. 133]

En referencia a los Talleres de Docencia también destaca las propuestas pedagógicas de las clases:

...pensadas y planificadas, las clases en sí eran un “modelo”, ya que se observaba cada momento de la clase bien delimitado, se explicitaban los propósitos y objetivos. Se daba lugar al trabajo colaborativo en pequeños grupos, las lecturas colectivas, tuvimos que dar micro-clases para nuestros compañeros, había espacio para el acompañamiento en la formulación de nuestras planificaciones, las devoluciones y retroalimentación que se realizaban sobre mi práctica. (Soledad. p.116) [Vuelve a valorar ese tipo de intervenciones docentes en otro intercambio, p. 134]

A partir de esos relatos interpretamos que ese trayecto de formación preprofesional en los últimos años de la carrera es sustancial en sus futuras prácticas profesionales. Soledad señala tanto el compromiso político de sus docentes, la coherencia entre la teoría y la práctica, el desarrollo de prácticas docentes con acompañamiento, entre otras. Finalmente, en el marco de su formación inicial distinguimos su participación en una propuesta que inició a partir de una actividad de extensión, pero que luego sostuvo.

Si bien fue poco tiempo el que participé, esa experiencia abrió una puerta a otra actividad que sostuvimos con un grupo de compañeras de la carrera y otras personas, en un barrio de San Miguel del 2006 al 2010 (murga infantil y actividades socioeducativas) y luego también a involucrarme con otros espacios socio-comunitarios y bachillerato popular de adultos en Ituzaingó (2009-2011) (Soledad, p. 116).

Inferimos que esas experiencias promovidas desde espacios institucionales que proponen intervenciones en otros espacios sociales resultan instancias formativas potentes. Relacionamos esa experiencia, que un grupo de estudiantes haya sostenido su participación por fuera de la propuesta institucional, con “*el compromiso, la coherencia*

entre el discurso de las teorías críticas y la práctica” que destaca Soledad de sus profesores en la formación.

Las prácticas docentes en el Nivel Superior

Respecto a su ingreso a trabajar como profesora sostiene que *“no fue fácil decidirlo”* porque *“sentía que no estaba preparada todavía para trabajar en el Nivel Superior”* y que le *“faltaba más recorrido, más experiencia”* (Soledad, p.92). Comenta que quienes la *“alentaban a presentarse para concursar”* en el ISFD fueron compañeros graduados de la universidad que estaban trabajando en las instituciones. Justamente *“instituto”* e *“ISDF”* son dos palabras clave que expone en la carátula, institución del Nivel Superior donde desarrolla sus prácticas docentes.

Relata cómo vivió el segundo y tercer año de trabajo docente en el Nivel Superior.

El año 2016 fue el primero que tuve que desarrollarlo completo y yo recuerdo que ese segundo año también fue difícil y no socializaba mucho con los colegas del instituto, yo llegaba muy sobre la hora para dar la clase y me tenía que ir por lo mismo, sino no llegaba a otro lado (...) ya en el 2017 fue distinto, ya logré involucrarme más, aparte había tomado más horas, porque ese concurso me lo permitía, ya que, estaba vigente entonces ya tenía más presencia en el Instituto. Aparte te cruzas más gente y desde ese lugar conocí a profes que daban la misma materia. Ya en el segundo año pasó eso no, por ahí me sugerían bibliografías, algunos videos, materiales con los que ellos trabajaban. De pronto me encontré con dificultades como esa, que yo tenía como bibliografía muy desactualizada y yo me remitía a cosas de mi formación. (Soledad, p.92)

Identificamos que Soledad transitó diferentes situaciones que las investigaciones sobre la construcción de conocimiento en los principiantes (Marcelo, 2008) indican como: el aislamiento con compañeros, la revisión respecto a los conocimientos aprendidos en la formación inicial y a los necesarios en su quehacer docente, la búsqueda de recursos didácticos, entre otros. En esos inicios Soledad destaca como preocupaciones acerca del desarrollo de las propuestas pedagógicas *“la organización de los contenidos”* y *“la bibliografía seleccionada”*:

... el diseño curricular plantea alguna orientación, digamos lo que se prescribe, pero después uno puede organizarlo de distinta manera, y eso me había pasado en uno de los proyectos como que estaba todo muy literal y me dijeron (...) que básicamente era una copia de lo que planteaba el diseño sentía que sabía no tenía esa libertad para poder disponer una organización distinta de los contenidos, quedé muy atada, entonces a partir de eso uno buscaba pensando la secuencia lógica de desarrollo de los contenidos, y sobre todo la búsqueda de la bibliografía más acertada para poder desarrollar eso. (Soledad, p. 95)

Las cuestiones que plantea Soledad en el momento de inserción laboral, las reconocemos como parte del concepto de “choque con la realidad” (Veenman, 1984, citado en Marcelo, 2008, p.15) que refiere:

...a la situación por la que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia. Según este autor holandés, el primer año se caracteriza por ser, en general, un proceso de intenso aprendizaje -del tipo ensayo- error en la mayoría de los casos- y caracterizado por un principio de supervivencia, y por un predominio del valor de lo práctico. (Marcelo, 2008, p.15)

Otro “choque” fue confrontar su propuesta pedagógica ideada en el marco de un plan de formación o para un concurso docente para un grupo ficticio con la que propone para un grupo específico de estudiantes con trayectorias escolares diversas. Esa situación la llevó a realizar “ajustes” de la propuesta inicial, a tomar nuevas decisiones al ir “leyendo lo que sucede”:

...teniendo en cuenta el destinatario de la propuesta íbamos haciendo esos ajustes (...) en el orden de los contenidos porque según el diseño, por ejemplo la Perspectiva pedagógico didáctica comenzaba con el desarrollo de la disciplina, que era la pedagogía, que era la didáctica, como recorrido histórico y era algo como bastante abstracto, lejano, les costaba mucho comprender esa lógica de la disciplina teórica, que reflexiona sobre la educación, sobre la enseñanza, y después venía lo que era la enseñanza, qué es enseñar, qué es aprender, entonces uno de los cambios que hice fue ese, comenzar explicando qué entendemos por enseñar, las función que ellos van a desempeñar cuando egresen van a ser docentes, van a transmitir, entonces pensar qué es enseñar, qué es aprender, porque muchas veces los usan como sinónimos. Uno a veces en las escrituras lo leía como si fueran lo mismo entonces la idea era empezar a trabajar desde cuestiones más concretas, apelando a las experiencias que ellos habían tenido como estudiantes, reconstruyendo su propia biografía escolar para después pensar en las disciplinas que reflexionan sobre esto y eso tuvo otra llegada, a partir de esos cambiamos digamos, la comprensión y eso hizo que se apropiaran de esos conocimientos de otra manera, entonces esas modificaciones uno lo puede hacer porque haces una lectura de lo que sucede. (Soledad, p.96)

Esa “lectura” que realiza Soledad “de lo que sucede” se relaciona con la importancia que otorga Freire (1994) a sostener como docente, especialmente en los inicios en la docencia, una lectura de la clase como si fuese un texto; poder leer prácticas, relaciones, comprensiones, entre otros signos que dan cuenta de la identidad cultural del grupo. Es decir, “la necesaria enseñanza de esos contenidos no puede prescindir del conocimiento crítico de las condiciones sociales, culturales y económicas del contexto de los educandos” (Freire, 1994, p.77), cuestión que Soledad atiende al reconocer que son estudiantes que tienen una biografía escolar que es necesario reconstruir y sobre la cual reflexionar. Al mismo tiempo atiende a lo epistemológico objetivo y subjetivo en esas construcciones metodológicas (Edelstein, 2011), pues considera la lógica de apropiación de los sujetos -estudiantes en este caso de primer año de profesorado- y la lógica del

objeto de conocimiento a apropiarse -la Didáctica-. En esa lectura se conjugan el tipo de comprensiones de los estudiantes respecto del objeto a estudiar, la “*lógica de la disciplina teórica*” y su reflexión sobre las posibles intervenciones docentes que aportan a esos procesos. En el entramado de esas lógicas, Soledad piensa intervenciones que promuevan “*reconstruir su propia biografía escolar*” y revisa la selección bibliográfica de sus propuestas:

...lo que uno va viendo en los resultados en las dificultades que se presentan bibliografía que quizás me parecía muy interesante a mí pero para los estudiantes era a veces algo muy complejo o que requería otra base más sólida sobre ciertos conceptos o ideas y que implicaba que uno tuviera que retomar un montón de otras cuestiones y que a veces los tiempos no te lo permitían. Y bueno trataba de buscar bibliografía más acorde, sobre todo porque empecé trabajando con estudiantes de primer año. (Soledad, p.95)

...siempre se termina haciendo recortes, se jerarquiza un contenido sobre otro (...) se va después ajustando sobre todo también en función de los resultados que se van alcanzando parcialmente, los primeros parciales. (Soledad, p.96)

Frente a esas redefiniciones de sus prácticas docentes a partir de “*la lectura de la clase*” inferimos una acción reflexiva (Dewey, 1999) que busca reconocer las comprensiones y dificultades de los estudiantes respecto a su propuesta, consciente de que interviene en procesos de formación de futuros docentes abierta a realizar modificaciones y a indagar otras posibilidades. En ese sentido, propone una “*autoevaluación al final de la cursada*” que considera como “*insumo para pensar los años siguientes*” (Soledad, p. 96), es decir, una instancia donde habilita la palabra de los estudiantes para volver sobre la propuesta y realizar comentarios, aportes, sugerencias, entre otras, lo que da cuenta de la reflexión sobre las prácticas (Schön, 1992). Y lo reafirma diciendo: “*a veces terminaba el año y estaba pensando en cosas que podría hacer al año siguiente... Al año siguiente las llevo a la práctica y después veo cómo resultan*” (Soledad, p.101). La palabra “*reflexión*” está incluida en su carátula y reconocemos que construye sus prácticas reflexivamente. En el grupo focal¹⁰¹ reitera esa práctica reflexiva al idear sus construcciones casuísticas (Edelstein, 2011) en las distintas unidades curriculares a su cargo:

...pienso cómo revisar mis propias prácticas en relación con otros espacios de formación, qué estrategias me han servido o que siento que funcionan, que tienen cierta potencialidad, que las puedo tomar para ese espacio en particular... bueno y considerar la evaluación desde la idea

¹⁰¹ En esos análisis de la entrevista en profundidad incorporamos evidencia empírica que recabamos en el marco del primer momento del grupo focal realizado con las cuatro profesoras. Para esa instancia elaboramos una consigna (Anexo, p. 203) que proponía que cada una explicara reflexiones sobre qué cuestiones atendería si tuviese la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez en el Nivel Superior.

de proceso formativo, ir haciendo ir haciendo ajustes sobre la marcha en función de lo que cada grupo va planteando. (GF, Soledad, p.206)

Sus reflexiones sobre las prácticas (Schön, 1992) le permiten ir construyendo conocimiento al asumirlas, “*vamos construyendo sobre la marcha*” (Soledad, p.103). Expone que las reflexiones a posteriori las registra y se convierten en insumo de próximas reflexiones y definiciones sobre sus prácticas:

...voy tomando notas... sobre cosas que se me ocurren, a veces en la dinámica del hogar, voy diciendo algo y se me ocurre una idea y lo anoto y después bueno al año siguiente se retoma o hay veces que se pueden aplicar en ese mismo momento... dependiendo lo que sea, que se me ocurre, pero, sí, por lo general tomo nota o a veces cuando no tenía donde anotar, porque iba viajando, lo que sea, grababa una nota de voz. (Soledad, p.103)

Indagamos sobre esas prácticas reflexivas (Steiman, 2018) al plantearle;

En tu último escrito mencionas que, al reflexionar sobre la puesta de las estrategias metodológicas para el desarrollo de las clases y los recursos, has ido “revisando y evaluando algunas de esas prácticas (sola y junto a otros compañerxs)”. a) Quisiera consultarte a qué has/han apelado en estas instancias de reflexión (por ej. escritos propios, nuevas o viejas lecturas, conversatorios de especialistas, experiencias propias y/o de otros, entre otras). (Soledad, p. 125)

En sus narrativas identificamos que reitera esas acciones reflexivas que componen sus prácticas:

De forma individual lo que hago es revisar mentalmente la clase o experiencia, por lo general no plasmo por escrito eso, me sirve para tomar decisiones, voy ajustando el cronograma. Llevo un registro de asistencia y participación del grupo, observando eso también surgen reflexiones que van a ir repercutiendo sobre la marcha.

Apelar a la imagen mental y pensar si mis intervenciones fueron pertinentes, qué podría haber hecho en tal o cual situación es algo que hago bastante. Como las materias que doy las tengo en más de un grupo, puedo hacer ajustes cuando tengo que dar nuevamente la clase. Según los grupos, el vínculo con ellos, y miles de factores más que influyen en cada momento, hacen que las experiencias sean distintas, y me permite comparar, analizar y sacar conclusiones.

Lo de la imagen mental me pasa mucho también al momento de la evaluación, en realidad, luego. Muchas veces me quedo pensando en eso, en algún caso puntual, viendo si fue justa o no la nota, cómo se dio el examen, etc... tanto en lo escrito como en lo oral. Entonces ahí veo si la consigna/propuesta era clara, pienso en los factores que influyeron, en qué medida se alcanzaron las expectativas de logro o los criterios. (Soledad, p.127)

La voz de Soledad aporta a nuestro análisis porque describe acciones reflexivas en distintas instancias de sus prácticas. Como mencionamos más arriba realiza una “*lectura de la clase*” y en esas expresiones identificamos una relectura de la lectura de su clase, reflexiones sobre la acción y en la propia acción (Schön, 1992). Asimismo, interpretamos que en esas reflexiones, que atienden al grupo de estudiantes y a la disciplina, construye

un conocimiento que pone en juego en otras situaciones de la práctica, por ejemplo cuando relata acerca de los “ajustes”. Consideramos, además, que esas reflexiones atañen a sus prácticas respecto a la evaluación, como los instrumentos construidos y las instancias propuestas respecto a sus intencionalidades educativas. En esas reflexiones reconocemos una preocupación que Davini (2009) sostiene necesaria en toda propuesta didáctica, la coherencia entre los componentes. En tanto, al referir a las estrategias de enseñanza que pone en juego en sus prácticas Soledad destaca que predomina:

...el trabajo oral centrado en el docente, [la] exposición, yo iba con ese formato de Educación Superior, en la universidad era lo que predominaba, si bien teníamos materias que tenían marco teórico y la parte práctica, en algunas no había diferencia entre lo teórico y lo práctico. (Soledad, p. 97)

A partir de sus expresiones reconocemos que tiene presente sus experiencias en la formación inicial y varias modalidades de trabajo docente las ha ido internalizando y organizan sus acciones (Perrenoud, 2010) -recordemos su mención de la exposición de la profesora de primer año-. Sin embargo, reconoce otros modos de enseñar que vivenció en otras unidades curriculares desde un enfoque interactivo que le aportan otras maneras de pensar las intervenciones docentes:

...en las materias como Didáctica II y en el Taller de Docencia también había un trabajo más grupal, de dar el espacio para la palabra, para los intercambios o esto de poder hacer lecturas colectivas y después trabajar sobre un caso o cuestiones así que fue lo que trasladé a la práctica como docente o sea siempre trataba de dar un momento de exposición oral, de participación, de explicación pero después lo que hicieran los estudiantes, los que pudieran encontrarse con el material. Entonces, bueno, pensaba algún tipo de pregunta de consigna que pudiera trabajar en pequeños grupos y después retomar, o a través de algún recurso audiovisual, o que se proyectaba, o que se pedía que lo vieran para la clase siguiente o mismo el desarrollo de evaluaciones como trabajos domiciliarios, salir del formato de parcial tradicional, digamos eso pensándolo en evaluación. (Soledad, p. 97)

Inferimos que en las reflexiones situadas, “al pensar la clase”, la profesora define qué estrategias de enseñanza aborda -exposiciones dialogadas, lecturas colectivas, trabajo en grupos, uso de audiovisuales o casos- y qué actividades realizan los estudiantes - consignas con trabajo colaborativo, parciales domiciliarios-, revisando ciertos esquemas interiorizados. Esas consideraciones dan cuenta de “los ajustes”:

...en cuanto las estrategias siempre me manejé con las mismas, haciendo ajustes, pero tratando de vincular momentos de exposición, momentos de trabajo, pequeños grupos para luego retomar, momentos en donde son ellos los que pasan al pizarrón, por ejemplo, a veces pedía que elaborarían algún tipo de red conceptual en grupos, entonces después algún referente pasaba al pizarrón la armaba y entre todos la íbamos explicando, trabajos con viñetas y entonces como

un disparador para ver qué ideas surgen a partir de eso y después tratar de relacionarlo con lo teórico que vamos viendo. (Soledad, p. 98)

En esas revisiones evidenciamos una intención de que los estudiantes “*elaboren*”, “*armen*”, “*expliquen*”, “*relacionen*” dando cuenta de una dimensión central y constitutiva de las prácticas de enseñanza, cómo se construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2011). Consideramos que estos análisis se refuerzan en las palabras clave que incluye en la carátula: “*clases*”, “*docente*”, “*grupo*”, “*estudiantes*”, “*conocimiento*” y “*procesos*”.

Soledad explicita que hay decisiones de sus clases que las define a partir de experiencias en su formación inicial y otras de la socialización en las instituciones a partir de intercambios con colegas. Sin embargo, interpretamos que también construye sus prácticas reflexivas en las “*búsquedas personales*” que realiza:

...uno va pensando que se te van ocurriendo sobre cómo poder trabajarlo, búsquedas personales sobre nuevos materiales, nuevos recursos como para trabajar y bueno, justamente eso actividades que sabía que habían dado buenos resultados, replicarlas al año siguiente, por ejemplo, textos que eran muy extensos y que permitían que se pudieran trabajar por partes, hacer como trabajos en grupos y cada grupo centrarse en distintos aspectos de ese texto y luego entre todos reconstruíamos la totalidad, que daba buenos resultados en ese sentido. (Soledad, p.98)

Inferimos que esas redefiniciones de sus decisiones pedagógicas se relacionan con procesos de reflexión sobre sus prácticas, poniendo en tensión sus intencionalidades docentes y “*la lectura*” de cada grupo de estudiantes en un contexto áulico, institucional y social más amplio. Por ejemplo, esas búsquedas las sostiene al relevar bibliografía actualizada para sus propuestas pedagógicas, “*comencé una búsqueda de nuevos autores, específicamente del campo didáctico, recurrí a Camilloni, Davini, Feldman que no conocía*” (Soledad, p.118). Reconocemos que esas instancias de estudio e indagación son formativas y conforman su desarrollo profesional. Asimismo, reconocemos que ese tipo de prácticas se reiteran al estudiar sobre el tema de la unidad de Evaluación en Didáctica General que no “*tenía tan trabajada*”:

...indagué por mi cuenta en lecturas y videos, lo que es evaluación formativa, sumativa, etc. Me acerqué a Anijovich, había leído otras cosas de ella. En la pandemia participé de distintas conferencias o conversatorios sobre educación que también aportaron ideas. Creo que en un momento había un desborde, me llegaban invitaciones o veía publicaciones de un montón de actividades, era muy difícil por los tiempos, pero en algunas pude estar, por ejemplo de Inés Dussel, Graciela Frigerio, de organizaciones comunitarias. (Soledad, p.128)

Estimamos importante indagar en esas “*búsquedas*” y por ello le propusimos en uno de los intercambios de la entrevista:

Decís “comencé una búsqueda de nuevos autores, específicamente del campo didáctico”. a) ¿Cómo se da ese proceso de profundización del campo? ¿Es un trayecto que lo realizas sola o con otrxs? b) ¿Siempre se da así o llegas a nuevos materiales de otras maneras o por otros medios? (Soledad. p.126)

En su devolución sintetiza cuestiones mencionadas en la entrevista inicial, las amplía y agrega nuevas. En esos relatos reconocemos que el acercamiento con compañeros en las instituciones en distintas instancias -mesas de exámen, reuniones de trabajo, curso de ingreso- aportan en sus decisiones didácticas al construir los programas de las asignaturas, al definir la bibliografía y los recursos didácticos, entre otros:

...con las profes sí como que tendí algunos lazos entonces.... la profe que da Pedagogía en el Profesorado de Matemáticas y yo que doy Didáctica, por ejemplo, estamos al tanto de lo que fue trabajando cada una, y estos últimos quince días si hicimos una propuesta en conjunto sobre una temática que era común a las dos y de hecho hoy a las seis tenemos un zoom en conjunto con el grupo y vamos a estar las dos, bueno revisando esas reflexiones. (Soledad, p.107)

...acordamos con dos compañeras -también de la Unlu- algunos criterios en cuanto a los programas, llegamos a unificarlo, porque era una materia común a varios profesorados. En ese intercambio ellas también me brindaron material teórico y audiovisual que terminé incorporando en mi programa. (Soledad, p.126) [Se reitera mención a esa instancia en p. 107]

...al compartir mesas de exámenes con docentes de distintas materias fui conociendo la estructura de las carreras, los distintos enfoques de enseñanza que proponen lxs compañerxs. Y cuando me tocaba acompañar alguna mesa de examen de mi área de incumbencia, por lo general siempre fueron enriquecedoras, tomé nota de algunos autores, por ejemplo Philippe Meirieu con “Frankenstein educador”. Me llevó a buscar conferencias y obras del autor en internet. Me entusiasmé y en 2019 asistí a un seminario a su cargo, en UNIPE. (Soledad, 126-127)

En otro instituto tuve que dar un taller inicial a lxs ingresantes a la carrera de Primaria, junto a una profesora de Pedagogía. La propuesta había sido armada por un grupo “coordinador” de docentes, así que solo teníamos que replicarlo, pero ofreció recortes de experiencias educativas en distintos momentos históricos que me parecieron interesantes. (Soledad, p.127) [Se reitera mención a esa instancia en p. 107]

En esas experiencias Soledad reafirma lo que antes dijimos en cuanto son instancias formativas que aportan a la construcción del conocimiento de la práctica docente en esos procesos de socialización profesional. Como lo explicita, al ingresar en una cultura particular de trabajo docente que condiciona las prácticas (Sanjurjo, 2014) va construyendo un conocimiento acerca del propio rol profesional. Además, el trabajo con pares es una instancia que valora y busca sostener: “desde ese lugar intenté sostener algo de ese trabajo colaborativo” (Soledad, p.107) y confirma que esa preocupación por sostener ese tipo de trabajo con otros en las instituciones “tiene que ver con las inquietudes personales” (Soledad, p. 107). Al mismo tiempo, reconoce al “grupo de

pares” como una instancia de intercambio formativo en distintos momentos de la conversación.

Menciono por último la importancia que tuvo el grupo de pares (con quienes aún mantengo vínculos de amistad que exceden lo académico) en la trayectoria de la universidad en los grupos de estudio y discusión, el acercamiento a otros autores, films, música y experiencias sociales que ampliaron enormemente mi bagaje cultural. (Soledad, p.118)

Tengo un grupo de amigxs que son docentes, varixs son egresadas de la Unlu, con quienes también nos recomendamos a veces materiales o bibliografía. (Soledad, p. 127)

Esos espacios de socialización, tanto institucionales como informales, contribuyen a sus procesos de formación construyendo un entramado de experiencias en su desarrollo profesional.

Por otra parte, al intercambiar sobre qué cuestiones son importantes y definen sus propuestas pedagógicas, Soledad plantea que;

Lo fundamental es el respeto del otro, de generar el espacio para el diálogo, eso me parece que está en todos lados, digamos a todos lados donde llevo mi propuesta, acompañar, colaborar en la formación de sujetos críticos, que puedan repensar el mundo en educación y que puedan pensar nuevas formas. (Soledad, p. 101)

...como principal y quizás como punto de contacto con lo que plantean las compañeras, bueno, el tema del vínculo con el grupo (...) Habilitar esos espacios y eso va generando justamente la construcción de ese vínculo (...) Y algo en lo que trato es de generar o acompañar esa construcción del rol docente... tengo la Práctica I, la Práctica II, pero también en las materias teóricas (...) Entonces esto, habilitar esos espacios de participación, de que tomen la palabra y que comprendan que los estamos formando para ser docentes. (GF, Soledad, p. 206)

Destacamos el lugar que le otorga a los estudiantes en esa relación dialógica donde se ubica como “*colaboradora en la formación*”, “*en la construcción del rol docente*”. En términos de Ferry¹⁰² (1997) se configura como mediadora humana que pone a disposición otras mediaciones -textos, casos, audiovisuales, experiencias, entre otros- que aportan a la formación de futuros profesores críticos. Entendemos que su concepción de estudiante y sus finalidades educativas son componentes sustanciales que construyen sus prácticas docentes: “*son estudiantes de Nivel Superior pero también son docentes en formación y*

¹⁰² El autor sostiene que “Una formación no se recibe. Nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador o de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquél que es formado (...) Nadie forma a otro. El individuo **se forma**, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría, de forma en forma (...) Por un lado, **uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación**. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación que orientan al desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. (Ferry, 1997, pp.56-57)

qué se espera de un docente, bueno eso, que la dinámica de la clase habilite esa reflexión y esa construcción del rol paulatino” (GF, Soledad, p. 207). De igual modo, en las ideas que expone respecto a “generar el espacio para el diálogo” y que considera fundamentales en sus prácticas docentes, identificamos relaciones con características que destaca de sus profesores en la formación inicial -“generaba una dinámica y un intercambio distinto”, “se abría el espacio para formular las preguntas”, “nos alentaba a participar”-. Sin embargo, al señalar que en el encuentro con los estudiantes del Nivel Superior “con distintas edades”, “el hecho de que era como muy joven y tenía alumnos que podían ser como mis padres” reflexiona respecto a su desarrollo en los inicios en la docencia:

En Nivel Superior todavía es como que... todavía estoy muy atada a, por ahí a lo académico, ¿no?, cierta idea de que el contenido es lo importante y a veces, no sé, como que me cuesta relajarme por ahí en nivel superior (...) ser quizás más auténtica, más relajada, se generan otras cosas y cuando lo logro por ahí se avanza en algunas clases, creo que el cambio es súper positivo, entonces bueno, es como que uno aprende a confiar en la personalidad de uno. (Soledad, p.101)

...el Nivel Superior se encuentra con un aula muy heterogénea, con distintas edades... eso es algo que por ahí al principio me pesaba... el hecho de que era como muy joven y tenía alumnos que podían ser como mis padres ¿no?, entonces yo sentía como que quizás, como que esa idea de formalidad, de mostrarse como más académico era como que me daba seguridad, de mostrarse como más académico como que me daba seguridad y construía como ese perfil docente ¿no? de, de alguien que sabe y de que estaba ahí porque había ganado ese espacio. (Soledad, p.102)

Esas inseguridades que expresa son relevadas en otras investigaciones sobre profesores principiantes (Mayor y Sánchez, 2000; Marcelo, 2007; Bozu, 2009; Menghini, 2015). Ser contemporánea o menor en edad que los estudiantes la hace sentir a Soledad “*insegura*” y por ello “*mostrarse más académica le daba seguridad*”. Lo que dice lo relacionamos con los recuerdos sobre su profesora en primer año de la carrera donde primaban las exposiciones orales. Interpretamos que esas huellas son esquemas de acción que tiene en su habitus profesional, “*representaciones que uno tenía sobre el docente en Nivel Superior*” (Soledad, p.102) afirma, y que a partir de la reflexión sobre su práctica va revisando para construir nuevos conocimientos:

...en las primeras clases uno se muestra como más formal, más académico y con el correr de las clases uno se va relajando y bueno, y me di cuenta que cuando soy (...) más auténtica, genero otro tipo de respuesta ¿no?, como que uno logra realmente vincularse con el grupo, con la gente y bueno, después tengo muy buenas devoluciones al final del año (...) me relaja en el sentido de decir: “bueno, no estaba tan errada con lo que proponía” ¿no? y eso es lo que quizás me lleva a pensar nuevas formas de trabajar con ellos o de evaluación. No sé, yo constantemente estoy

como tensionada en lo prescriptivo y hasta donde la autonomía y hasta donde uno puede y hasta qué punto uno no está reproduciendo ciertos formatos, y es como que son cosas que uno o por lo menos yo me las cuestiono y trato de pensarlas bastante. (Soledad, p. 102-103)

Inferimos a partir de la voz de Soledad, que en esas prácticas docentes se da la tensión entre lo prescripto -por la normativa y los formatos interiorizados- y su capacidad de intervenir sobre sus propias decisiones pedagógicas, es decir, su autonomía (Montero, 2001, p.95).

En la primera conversación respecto a sus inseguridades, Soledad recupera una devolución realizada por su profesora de Taller de Docencia que aún tiene presente y que da cuenta de “*esas inseguridades sobre la mirada del otro en el Nivel Superior*”:

...algo que de ella me acuerdo porque después lo busqué en las devoluciones y digo cómo ya desde ese momento ella lo vio y decía como que vos confiá en lo que tenés para decir, que confiara en lo que sabía y en lo que tenía para decir. (Soledad, p. 113)

En las reflexiones acerca de esas primeras experiencias reconoce que su docente “*identificó*” que en esa distancia que ponía con los estudiantes para parecer “*más académica*” residía su falta de confianza “*en lo que sabía*”, “*en lo que tenía para decir*” y al reflexionar sobre su práctica lo entiende como “*algo que me marcó*” (Soledad, p.113).

S: *...En una de las clases (...) me decía que me mostrara más segura, más convencida de que eso que estaba diciendo era importante, así que sí...*

E: Mirá y lo traés y lo recordás, qué interesante.

S: *Sí, sí porque después busqué todo eso. No guardé muchas cosas de la universidad, fui desprendiéndome con el tiempo de los apuntes y todo, pero lo del Taller de Docencia lo guardé todo (risas) y fui y lo bueno y no hace mucho creo que hace no sé, dos o tres años lo leí y dije: “¡ay mirá, ella vio en su momento algo que, que era parte de mí, digamos! y que uno va superándolo. (Soledad, p.114).*

Ese recuerdo sobre un intercambio en sus primeras prácticas preprofesionales atraviesa sus prácticas docentes, pues lo considera “*un disparador que me ayudó a mejorar*” (Soledad, p.116). Al profundizar lo que Soledad explicita en diferentes momentos de la entrevista acerca de su trayecto de formación inicial, hace referencia a la experiencia de ser profesora orientadora en dos oportunidades:

...hace algunos años y este año, de contar con la presencia de practicantes de la Universidad de Luján en la materia de Didáctica... eso me permitió ver cómo otro piensa al contenido, cómo lo estructura, cómo lo organiza... Creo que fueron dos experiencias positivas. En un caso puntual, al estudiante le tocó dar una unidad que hace un tiempo yo no podía darla de forma completa, algo de esto explico en el escrito [texto elaborado a partir de interrogantes que le formulamos, p.115], y bueno eso creo que fue muy enriquecedor en este sentido, de poder ver

reflejado en su plan de clase todas estas cuestiones que vengo mencionando y de alguna manera tomarlas en cuenta también para mi propio trabajo. (Soledad, p.135)

Interpretamos que ese acompañamiento favorece procesos reflexivos que sostiene sobre los distintos componentes de sus prácticas y esas mediaciones (Ferry, 1997) aportan a la reconstrucción de las mismas. Además, reconocemos que el rol de profesora orientadora le ha permitido observar situaciones de clase y analizar las intervenciones desde una perspectiva distinta, lo que favoreció a sus reflexiones y comprensiones de la práctica docente.

“Uno se va amoldando al funcionamiento de cada institución”

Soledad trabaja en tres institutos de formación docente públicos de la misma región y en cada uno ha concursado unidades curriculares en distintos profesorados. Al indagar sobre cómo lo institucional atraviesa sus prácticas docentes plantea:

...cada institución tiene una modalidad distinta de trabajo, es distinto como se juegan las cuestiones de la autoridad, las decisiones, la comunicación sobre todo es algo que se nota distinto. Podría decir como que uno se va amoldando al funcionamiento de cada institución. Por ejemplo, en el Instituto XW hay un fuerte acompañamiento del equipo directivo, es como que hay una gran organización de la institución, hay un seguimiento, están muy al tanto de lo que sucede en cada campo o área de las asignaturas y esa organización se refleja en el trabajo que realizas, por ejemplo de coordinar, lograr tener un programa en conjunto. (Soledad, p.99)

Lo expresado da cuenta de cómo en cada institución las normativas y políticas públicas se traducen de distinta forma. Recuperamos lo que Soledad destaca en una de las instituciones, en cuanto al acompañamiento por parte del equipo directivo al trabajo docente que “*se refleja*” en un trabajo colaborativo al elaborar un programa compartido entre compañeros. Afirma que ese trabajo “*se da justamente porque surge como propuesta de la institución*” (Soledad, p.99), mientras que en otro instituto dice “*no conocer la dinámica*” y que no hay definiciones del Proyecto Institucional ni del Plan Institucional de Evaluación. Al analizar cómo se construyen las prácticas docentes reconocemos que las prácticas de acompañamiento, de seguimiento, de intervención que gestionan las instituciones favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. Agrega que el acompañamiento se da a través de reuniones –“*cuatro seguro*” en el año- entre un integrante del equipo directivo, la coordinadora de la carrera y compañeros que comparten el mismo espacio curricular. Señala que en esos encuentros se intercambia sobre “*cómo*

se está trabajando en el campo” [de la práctica], “*hay orientaciones de qué escuela elegir*” y “*se van haciendo acuerdos, eso después se traduce en modificaciones en la práctica*” (Soledad, p.100).

En tanto, en la tercera institución destaca “*una impronta más combativa*”, con una:

...dinámica de participación docente y estudiantil, la cuestión de las asambleas, de la toma de decisiones en conjunto y esta horizontalidad que se planteaba en esos espacios de discusión, que no se ve en los otros institutos. Hay como ese otro trabajo que lleva muchos años construir, entiendo que tiene que ver con la impronta de quienes estuvieron a cargo de la gestión, de docentes históricos, que permitió que eso sucediera, entonces eso para mí fue nuevo en un espacio de institutos, digamos yo había participado de estas cuestiones en la universidad, charlas en el Centro de Estudiante, ir a marchas, movilizaciones y demás, pero bueno, ahora lo encontraba en ese instituto y no en otros. (Soledad, p.100)

La profesora comenta que esos espacios de participación, deliberación y toma de decisiones se sostuvieron “*a partir de lo de Sandra y Rubén*”¹⁰³. Reconocemos que en esas intervenciones docentes que buscan afrontar y transformar aspectos estructurales del trabajo docente subyacen concepciones institucionales de la esfera de lo público (Giroux, 1990) donde se intercambian miradas y visiones, la ponderación de lo colectivo ante visiones individualistas y la consideración del estudiantado como sujetos y no meros objetos (Freire, 1990). En esas prácticas docentes que describe Soledad, “*dinámica de participación docente y estudiantil, la cuestión de las asambleas*”, “*la toma de decisiones en conjunto y esta horizontalidad que se planteaba en esos espacios de discusión*”, evidenciamos la dimensión política de la práctica e inferimos que en esos espacios colectivos se dan instancias de formación, tanto de los profesores como del estudiantado, pues debaten, intercambian y toman decisiones en pos de comprender y transformar la realidad educativa. Zeichner (2010), preocupado en vincular el desarrollo del profesor con la lucha por la justicia social, afirma que los profesores en las instituciones no pueden solucionar por sí mismos todas las problemáticas sociales, pero sí pueden contribuir a la construcción de una sociedad más digna y justa, por lo que incentiva a actuar a sabiendas de que en nuestras acciones y palabras diarias adoptamos una determinada postura ante

¹⁰³ El 2 de agosto de 2018 fallecieron Sandra Calamano y Rubén Rodríguez a raíz de una explosión en una escuela en Moreno, provincia de Buenos Aires. Sandra era la vicedirectora de la escuela mientras que Rubén el auxiliar. Las muertes se dieron durante la gestión de la gobernadora María Eugenia Vidal (2015-2019) producto de una fuga de gas que las autoridades de la escuela denunciaron en reiteradas ocasiones sin tener una respuesta concreta del gobierno municipal y provincial para resolver el problema. Este hecho incidió fuertemente en toda la docencia del país.

el mundo en general y ante la práctica docente en este caso particular. Soledad sostiene que en esos espacios la participación del estudiantado se ve:

...como otro tipo de dinámica, eso me parece muy enriquecedor del Sarmiento [ISFD XY], esa posibilidad de apertura a escuchar las distintas voces, y bueno... entonces es otro ejercicio al que los estudiantes están acostumbrados y que también se traduce en la dinámica del aula, como mucho más espontáneos, más participativos, desde la oralidad, compromiso político. (Soledad, p.100)

La profesora valora esas instancias como espacios de formación de los estudiantes, pero además reconoce que en esos espacios “*estoy constantemente aprendiendo y encontrando mi forma de ser en la docencia*” (Soledad, p. 101). Parafraseando a Freire (1990), esas prácticas docentes implican un aprendizaje para los estudiantes y un aprendizaje o reaprendizaje para los que enseñan.

Consideramos importante, además, incorporar en los análisis los espacios de TAIN¹⁰⁴ que Soledad mencionó en la entrevista inicial porque los estudios previos a esta investigación distinguen a estos talleres como instancias necesarias en la construcción de las prácticas docentes en los primeros procesos de socialización profesional. Por ello, le preguntamos: Menciona que los espacios del Tain “*siempre algo aportaban*”. Te pedimos que señales algunos aportes a tus prácticas docentes. En su respuesta sostiene que el TAIN es “*un espacio de encuentro entre todos los docentes*” (Soledad, p. 130) y agrega que:

...en el XW, que sí se hacían efectivamente un sábado por mes estos encuentros de Tain y que estaban planificados, que tenían un cronograma o perseguían determinados intereses (...) de parte de las autoridades del Instituto. Siempre había un momento para estas cuestiones, para pasar información, cronogramas y demás; y después siempre había una temática, se trabajaba por años o por áreas de conocimiento o por carreras. En algunos momentos se apostaba al trabajo interdisciplinar, fortalecer la carrera, lograr acuerdos institucionales en relación con las prácticas. Esto del trabajo interdisciplinar es algo que se hizo hincapié en varios encuentros. (Soledad, p.130-131)

...el trabajo interdisciplinario es algo que se viene trabajando, aceitando... No se logró, quizás, concretar o materializar en propuestas más articuladas, sino que quedaba en esto, en tomar conocimiento de lo que hacían los demás para poder repensar la propia práctica. (Soledad, p.131)

En esos “*encuentros con otros docentes*” explicita que se da un trabajo con colegas en busca de “*lograr acuerdos*”, “*idear propuesta articuladas*” y “*repensar la práctica*”.

¹⁰⁴ El taller integrador interdisciplinario (TAIN) es uno de los componentes del Campo de la Práctica Docente en los Diseños Curriculares de formación docente y tiene por objeto provocar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente, dando lugar a la construcción de un conocimiento colectivo.

Como dice Soledad, “*se viene trabajando*”. Entendemos que esa modalidad de trabajo colaborativo se da dentro de una dinámica institucional que favorece la formación continua, dado que son espacios de socialización que le permiten confrontar con colegas conocimientos, creencias, valores, reflexiones y modalidades de trabajo que aportan a la construcción de sus prácticas profesionales (Sanjurjo (2011). Al mismo tiempo, en los momentos de inserción institucional esos “*encuentros*” construyen procesos de pertenencia institucional necesaria para revisar y proponer prácticas situadas:

...es super importante, que permitía el espacio de Tain, generar vínculos con los compañeros, compañeras... Generar como un sentimiento de pertenencia también a la institución. Siempre había un momento dedicado al intercambio, para mí que era nueva en la institución, me sirvió para empaparme de lo que es la carrera en sí, cómo se articula en horizontal y en vertical, las materias, conocer la idiosincrasia de la institución. (Soledad, p. 132)

Soledad reitera la idea de cómo los espacios de TAIN le aportan para conocer al colectivo docente y a definir sus intervenciones docentes: “*a mí me sirvió para hacerme conocer por mis compañeros, compañeras, para saber cómo opinan otros, cómo encaran la tarea de enseñar* (Soledad, p. 132). Inferimos que esos espacios son necesarios para los docentes principiantes, como es el caso de Soledad.

Respecto a otras instancias institucionales destaca una experiencia sostenida desde un proyecto de extensión de un equipo docente de la UNLu que “*le impactó*”:

...recuerdo que ese primer año que estuve en el XW, hubo unos compañeros, de los profesores que también trabajan en la Universidad de Luján, que estaban haciendo un proyecto de extensión en donde, ese primer año, los espacios de Tain eran coordinados por ellos. Así que, cada sábado que había reunión traían alguna propuesta, alguna dinámica distinta, algún juego... Así como dinámicas de estilo taller que después permitían avanzar en las reflexiones... Por un lado... Me acuerdo que uno de esos Taines fue reflexionar acerca de los Taines, sobre la importancia de esos espacios, sobre esta articulación o trabajo interdisciplinar... También recuerdo que tuvimos Tain para el tema de evaluación, para discutir esos criterios, instrumentos y demás... Así que bueno, desde ese lugar... Justo entré cuando se estaba llevando adelante ese proyecto de extensión... Ahora no recuerdo mucho más, qué otras cosas propusieron... Pero me acuerdo que, en su momento me impactó porque las propuestas que llevaban, estos talleres, estas dinámicas -yo particularmente no pensé encontrarme con ese formato dentro del Instituto- en una actividad para los compañeros docentes, así que fue enriquecedor desde ese lugar. (Soledad, p. 132-133)

Esos talleres que describe son espacios de socialización con profesores de la propia institución y con colegas de una institución universitaria, de la cual es graduada. En esos talleres se sostuvieron instancias de reflexión sobre las prácticas y de aprendizajes -”*sobre el tema evaluación*”- que Soledad señala que influyen en la manera que asume las prácticas (Sanjurjo, 2014). En contraste con la institución XW en la que “*los espacios de*

Tain también me permitieron conocer distintos modos de gestión de la institución, hasta ese momento era la segunda institución que yo conocía del Nivel Superior” (Soledad, p. 132), plantea que en el otro instituto en el que también trabaja no se realizan esos talleres, afirmando que son *“distintos estilos de gestión”* (Soledad, p. 133) de las instituciones.

Prácticas docentes en contexto de pandemia

En la conversación inicial intercambiamos sobre las prácticas docentes en los inicios de la pandemia, pero también lo hicimos durante el 2021, ya que buscábamos conocer cómo fue la construcción de las prácticas docentes en el período 2020-2021, cuáles fueron las decisiones/reflexiones durante ese proceso, cuáles fueron sus preocupaciones, cómo fue el devenir de sus decisiones, qué cuestiones reconoce como importantes al momento de proyectar sus prácticas y a las que no renunciaría a pesar del contexto (p.118). Soledad sostiene que *“Fueron varias las preocupaciones que se me presentaron al inicio del ciclo [2020], al pensar cómo iba a llevar adelante mis prácticas docentes durante el aislamiento”* (Soledad, p.119). Explicita en qué cuestiones se focalizó:

Mi atención al inicio también estaba puesta en las estrategias metodológicas para el desarrollo de las clases y los recursos que podría utilizar o no (por un lado, mis propios recursos/dispositivos tecnológicos y por otro, con los que contaban lxs estudiantes). Considero que fue un desafío interesante todo el proceso de pensar cómo desarrollar la enseñanza en la modalidad virtual, y que si bien he ido revisando y evaluando algunas de esas prácticas (sola y junto a otrxs compañerxs), ahora el hecho de estar participando de esta instancia me permite recordar e interpretar los hechos y sensaciones vividas en los distintos momentos y llegar a nuevas ideas o conclusiones. (Soledad, p.120)

El relato nos permite analizar las decisiones que asume en ese contexto excepcional. En primer término, subrayamos el señalamiento que realiza de la participación en la presente investigación, en tanto que le permite *“recordar e interpretar (...) y llegar a nuevas ideas y conclusiones”*. Inferimos que este proceso de implicación en la investigación ha aportado a la construcción y reconstrucción del conocimiento profesional. En segundo término, da cuenta de la importancia que le otorgó a las estrategias de enseñanza y a los recursos en el desarrollo de sus clases en la modalidad virtual. En la entrevista inicial expone que elaboraba *“publicaciones”* al referirse al *“formato de la clase”* (Soledad, p. 105) que subía al aula virtual. En esas clases que escribía hacía *“foco”* en los distintos componentes de la programación (Davini, 2009).

...al tener que plasmar por escrito las clases me obligaba a hacer foco en cada uno de los componentes que tiene que tener la clase, la elección del contenido, explicitar los propósitos y objetivos, que los momentos de la clase se visualizaran, elegir recursos para hacer un inicio, una introducción, que funcionaran de disparadores, cómo va a ser el desarrollo de una clase a través de un texto, cómo ir guiando en ese abordaje para que pudieran llegar a momento de la actividad. (Soledad, p.134)

Además, sostiene que durante el 2020 fue generando distintos recursos que los considera “un insumo importante para el año que viene” (Soledad, p. 105):

Imágenes o videos... que sean como disparadores o que sean como el objeto de la reflexión, vinculando con los textos... y después bueno, también grabando audios, grabando videos como explicativos de las cosas que no se entienden o retomando aspectos de los textos. (Soledad, p. 105)

Pensar las prácticas de enseñanza, planificar y repensar la enseñanza en ese contexto le resultó un desafío. Dada la mediación tecnológica, su inquietud al “publicar” sus clases era “ser muy precisa” en cuanto a cómo presentaba el tema, el autor a leer y las consignas de trabajo (Soledad, p. 105). En uno de los escritos sobre esa modalidad de trabajo, solicitado como retrabajo de análisis de la primera instancia de entrevista, la compara con la presencialidad:

En esas clases se explicitaban contenidos, objetivos, contaba con una introducción en donde se retomaba algo visto con anterioridad para vincularlo con el desarrollo de la nueva clase. Esto fue muy enriquecedor, ya que en ocasiones me encontraba poniendo en palabras criterios o cuestiones que se daban de forma oral o a veces implícitamente en el desarrollo de las cursadas presenciales. Pienso que antes de la pandemia, yo armaba un cronograma tentativo con la cantidad de clases y organizaba la secuencia teniendo en cuenta los contenidos y bibliografía que abordaría, pero no detallaba tanta información “clase a clase”, algunas cosas quedaban sin explicitarse, otras veces quedaban un poco libradas a la espontaneidad. (Soledad, p.121)

Soledad realiza una comparación entre una clase escrita asincrónica y una clase presencial. En esa comparación reconoce decisiones en ambas prácticas tales como: introducir el tema y autor/es abordados en la clase, establecer relación entre el contenido y desarrollo de una clase con la anterior, aunque señala que en la presencialidad no escribía todos los componentes como lo hace en “las clases escritas”. Interpretamos que, en términos de Jackson (2002), “las clases escritas” dan cuenta de la fase preactiva en la cual Soledad anticipa y organiza los distintos componentes de la enseñanza, en tanto que las clases presenciales aluden a la interacción que se da en el encuentro con el otro donde juegan la pluridimensionalidad, la simultaneidad y la inmediatez (Sacristan, 1992 en Edelstein y Coria, 1995), que se evidencia en la expresión “quedaban un poco libradas a la espontaneidad”.

Aunque tengo pocos años de antigüedad en el nivel, siento que esa experiencia me sirve bastante para el dictado de estas materias... me permite cierto grado de improvisación en el desarrollo de las clases presenciales, apelar a otros conocimientos, ejemplos, situaciones. (Soledad, p.121)

A partir de su voz destacamos que reitera la idea de reconocerse principiante por encontrarse transitando los primeros años en el Nivel Superior e identificamos que sólo considera la dimensión temporal¹⁰⁵ de la categoría. A la vez, interpretamos que en “ese grado de improvisación”, propio de intervenciones docentes ante lo imprevisible, Soledad pone en juego herramientas teóricas y prácticas (Sanjurjo, 2014), recursos construidos o relevados que aportan a sus decisiones. En términos de Perrenoud (2010) podríamos pensar en una improvisación regulada, donde las acciones de la profesora se sostienen en un habitus profesional construido por reflexiones sobre su práctica que aportan en los momentos de incertidumbre inherente a toda práctica. Y en este sentido, destacamos que Soledad comprende esas reconstrucciones de sus prácticas “*como parte de aprendizajes que se fueron dando en el propio ejercicio de la docencia*” (Soledad. p.135).

Soledad sostiene que durante el contexto de pandemia “*las aulas virtuales se convirtieron en el principal recurso para la comunicación con los grupos y la aplicación de materiales de trabajo*” (Soledad, p. 120), que también incluyó el WhatsApp como otro canal de comunicación con los estudiantes y conformó distintos grupos. Luego del receso de invierno decidió incorporar encuentros sincrónicos junto a las “*clases escritas*” del aula virtual. Respecto a esa decisión comentó que se dieron discusiones en las instituciones sobre cómo sostener encuentros sincrónicos:

A nivel institucional había una fuerte discusión en torno al lugar que ocuparían los encuentros sincrónicos en las cursadas. El hecho de que la educación fuera virtual ponía en evidencia las desigualdades en el acceso a recursos y dispositivos para una virtualidad que nadie había elegido. Al principio, en un afán por garantizar la participación de la mayor cantidad de estudiantes, en la mayoría de los grupos solo se publicaban clases escritas y videos explicativos grabados (...) viendo que probablemente no volveríamos a la presencialidad, incorporé el uso de meet/zoom para encuentros sincrónicos cada 15 días en los que se lograba buena participación y nos permitía revisar conceptos claves de las materias y aclarar consignas de los trabajos finales. (Soledad, p.120)

Las discusiones se sostuvieron respecto a que la sincronía exponía las desigualdades de los estudiantes respecto al acceso a los dispositivos tecnológicos y a la conexión, mientras que la asincronía favorecía el “*acceso a la “clase” (escrita) en cualquier momento,*

¹⁰⁵ Profundizaremos los análisis y las interpretaciones sobre la condición de principiante al analizar el grupo focal donde las profesoras intercambian y discuten sobre esa cuestión y donde se destacan otras dimensiones.

organizarse con sus tiempos personales para leer los materiales” (Soledad, p.120). En esas definiciones identificamos cómo lo institucional ha atravesado sus prácticas docentes en este contexto singular y así lo sostuvo: *“en cada ISFD se fueron implementando distintas acciones producto de decisiones institucionales, por lo tanto, eso también fue algo complicado”* (Soledad, p.120).

Respecto a los encuentros sincrónicos comentó

...considero que los encuentros con lxs estudiantes fueron enriquecedores, y que se logró un espacio de intercambio que fue muy valorado por ellxs y por mí. Podíamos de alguna manera replicar el tipo de diálogo que se desarrollaba habitualmente con otros grupos en la presencialidad. Por lo general siempre logré buen vínculo con los grupos, creo que se genera un buen clima en las clases, y eso los alienta a participar activamente de los intercambios. Bueno, en la virtualidad costó pero algo se logró. Este año [2023] (...) iniciar con los encuentros sincrónicos y sostenerlos sistemáticamente creo que ayuda muchísimo para la construcción del vínculo (porque a esta altura ya tuvimos varios encuentros y vamos conociéndonos) y permite dejar en claro los propósitos de la materia desde el inicio. (Soledad, p.120-121)

Como lo hemos expuesto anteriormente, Soledad considera fundamental *“generar el espacio para el diálogo”* en sus prácticas de enseñanza y la sincronía de los encuentros/clases lo favorece. Reconocemos que la profesora en esa modalidad remota sostiene una preocupación respecto a sus prácticas *“habilitar espacios y generar la construcción de ese vínculo”* (...) (GF, Soledad, p. 206), tanto desde las *“clases escritas”* como de los intercambios por WhatsApp y los encuentros sincrónicos. Así lo expresa en otro intercambio.

Esto es algo a lo que no renunciaría. La enseñanza virtual necesita algún encuentro sincrónico, del diálogo y ese feedback inmediato. Después, es imprescindible contar con los recursos y dispositivos tecnológicos para sostenerlo. (Soledad, p. 124)

Destacamos cómo el vínculo y el diálogo con los estudiantes resulta un componente sustancial de las prácticas docentes de Soledad para promover la participación y formación, cuestión que reconocemos en las huellas de su formación inicial. Asimismo, inferimos su posicionamiento político al señalar la desigualdad en el acceso de los estudiantes al cursado mediado por las tecnologías y los derechos no garantizados para cursar en la modalidad ofertada por los ISFD.

Otro rasgo que reconocemos en sus prácticas en el contexto de trabajo remoto es la reflexión sobre la práctica y en la práctica al *“revisar y evaluar sus prácticas (sola y junto a otrxs compañerxs)”*. Por otro lado, destacamos que su participación como consejera en

el Consejo Académico Institucional¹⁰⁶ (CAI) en uno de los institutos es una experiencia de aprendizaje en su desarrollo profesional que la virtualidad posibilitó. Así la describe:

...participé de la toma de decisiones a nivel institucional, al estar como consejera del CAI en uno de los ISFD. Había formado parte de la lista como suplente pero no había participado de las reuniones en la presencialidad y comencé durante el 2020. Esto lo viví como un desafío también, conocer la dinámica de las reuniones, qué tipos de vínculos se daban al interior, conocer a los compañerxs de lista docente, votar, lograr acuerdos. En la mayoría de las reuniones no participé activamente, sino más como oyente y votando. Reconozco que en ocasiones me daba vergüenza exponer mis ideas, creo que es en cierto modo, algo de miedo a la exposición frente a lxs colegas. (Soledad, p.124)

Este año [2021] la participación en el CAI fue más activa, al estar convocada como miembro para un concurso docente y al formar parte de una de las comisiones. Esto fue un nuevo desafío, conocer a fondo las normativas que enmarcan estas acciones, argumentar las valoraciones que hacíamos de esas propuestas, etc. (Soledad, p.125)

Identificamos que esos espacios de socialización profesional -como mesas de examen, reuniones de personal, entre otras- son instancias donde Soledad incorpora explícita o implícitamente formas de pensamiento, valoración y actuación profesional (Savini, 1995).

“No renunciaría a pesar del contexto a la articulación al interior de las carreras de los ISFD”

En el proceso de análisis de la entrevista en profundidad focalizamos en sus prácticas docentes en el contexto de pandemia, indagamos sobre qué cuestiones considera importantes y a las que no renunciaría. Soledad planteó en primer término el trabajo colaborativo con colegas que se promovió en las instituciones como modalidad de trabajo.

Con el contexto de virtualidad, la necesidad de realizar adecuaciones en cantidad y tipo de bibliografía y recursos para el desarrollo de las materias movilizó en algunos casos a lxs docentes a pensar junto a otrxs. Me parece fundamental lograr cierta articulación horizontal (por año de carrera) y vertical (a lo largo de toda la formación) para armar propuestas de trabajo que sean significativas y se potencien entre sí. (Soledad, p.123)

Esa articulación horizontal de hecho es una “*inquietud personal*” que planteó en la entrevista inicial al referirse a una unidad curricular del Campo de la Práctica:

¹⁰⁶ El CAI es el órgano colegiado de asesoramiento, propuesta, debate y decisión para una gestión participativa en las instituciones de Nivel Superior No Universitario. Está compuesto por un integrante del Equipo de Conducción de la institución, por representantes del Claustro Docente, del Claustro de No Docentes y del Claustro de Estudiantes que serán elegidos anualmente mediante sufragio. Su principal función es intervenir en cuestiones vinculadas a la organización institucional, presupuestaria, gestión curricular, proyectos de articulación, extensión e investigación, concursos docentes, convivencia y trayectorias estudiantiles.

...es algo que me parece que es fundamental, lograr esa articulación entre los campos y lo veo sobre todo por ejemplo en las materias en donde doy práctica, que se supone que es el eje vertebrador de la carrera y que todas las demás materias tienen que aportar y que nos pasaba que, por ejemplo, no sabían que se hacía en el Campo II, en la práctica de segundo año, había docentes que no tenían idea a qué iban las chicas a la escuela. (Soledad, p. 108)

Durante la modalidad de trabajo remoto, Soledad manifiesta que ese trabajo colaborativo en cada institución se desarrolla con distintas dinámicas. Mientras que en una institución el equipo directivo es quien lo coordina, en otras se da por la convocatoria de los propios docentes.

En otra institución el equipo directivo organizó reuniones por año y por campos para conversar sobre el abordaje interdisciplinario, para que conociéramos qué contenidos se trabajarían en los otros campos, y se lograron algunos acuerdos por ejemplo en ajustar cronogramas para coincidir en el abordaje de algún contenido. (Soledad, p.123)

...logré una articulación en el 1° cuatrimestre para la materia Didáctica General junto a la profe de Pedagogía, también egresada de la UNLu. Diseñamos una clase y actividad en conjunto para abordar las corrientes pedagógicas o modelos de escuela. (...) Fue interesante el intercambio que se generó, consideramos que fue enriquecedor. Tal es así que este año redefinimos la propuesta y volvimos a realizarla. (Soledad, p. 123)

Participé también de una reunión con lxs profesorxs del campo de la práctica 1 donde nos comentaron los contenidos vistos y la modalidad de trabajo, las dificultades de aprendizaje observadas (...) A partir de esto es que decidimos que en la práctica de 2° se realizarían los meet cada 15 días durante este año, con estos grupos que durante el año pasado no tuvieron tal participación. (Soledad, p. 123)

...en el campo de la práctica docente del 2° año del profesorado de primaria, el proceso del armado de clases fue distinto. El grupo está formado por 5 docentes (...) por lo tanto, destinamos varios encuentros virtuales para conversar y organizar todo. Ya veníamos con un trabajo de años anteriores en los que por ejemplo ya contábamos con dos módulos con bibliografía en común para las 4 comisiones. Pero en 2020 redefinimos parte del programa y bibliografía, armamos un cronograma del primer cuatrimestre, y cada una estaba a cargo del armado de una clase, que íbamos compartiendo en una carpeta drive. Entre todas aportamos comentarios a las propuestas que íbamos presentando. (Soldad, p.121-122)

Sus experiencias de trabajo colaborativo evidencian el interés manifiesto por la profesora por sostener un trabajo articulado entre las distintas unidades curriculares, buscando “*la integración*” (Soledad, p. 108) de los mismos en pos de la formación de los futuros profesores. Es más, manifiesta la oportunidad que brindó el contexto de pandemia para “*conocer la forma en que mis compañerxs piensan y llevan adelante la enseñanza es muy valioso*”:

...el trabajo en equipo para definir y consensuar un abordaje en común al interior de los campos de la práctica. Poder conocer la forma en que mis compañerxs piensan y llevan adelante la enseñanza es muy valioso. Me gustó compartir meets en conjunto con otrxs, ver las estrategias que diseñan para la instancia de evaluación final de las materias en esta modalidad virtual. (Soledad, p.125)

Los espacios compartidos y de socialización son valorados por Soledad en tanto van contribuyendo a su formación profesional, siendo desde su perspectiva potenciados a partir de las nuevas situaciones que promovió el trabajo docente durante la pandemia.

Nos parece importante destacar el planteo de Soledad respecto a la realización de un TAIN luego del trabajo en modalidad remota, en el cual se propuso realizar “*una valoración de cómo había sido el trabajo por campos*” (Soledad, p. 131), decidiendo una evaluación colectiva del trabajo sostenido durante la pandemia.

...en el 2020, se impuso desde la Provincia, y a nivel institucional lo tomaron, esto de trabajar articuladamente por campos... Entonces, para que los estudiantes no tuvieran todas las materias en el aula virtual, que iba a ser como un despropósito perderle a un ingresante que pudiera hacer el seguimiento de diez u once aulas virtuales y demás, se propuso trabajar en campos; campo de la formación general, todas las materias: Pedagogía, Didáctica, Sociopolítica trabajaban en conjunto. El campo [de la práctica] trabajaban por su lado y después estaban algunas otras materias, como talleres de escritura y oralidad. Eso para primer año. En segundo también se agruparon por campos específicos, las áreas disciplinares, porque ellos tienen Didáctica de las Cs. Sociales, Cs. Naturales y demás, y las materias de las áreas de la formación general. (Soledad, p. 131)

En la evaluación de ese trabajo de “*articulación interdisciplinaria*” propuesto durante el contexto de pandemia, Soledad concluye que “*no se pudo lograr*” y “*que no había sido potable la experiencia*”. Argumenta que “*por un lado se le pedía a los estudiantes integrar contenidos y por otro lado se evaluaba por separado*” (Soledad, p. 131) y que durante el ciclo 2021 “*no se trabajó interdisciplinariamente, si bien compartían el aula virtual como campo, cada materia daba su clase (...) pero no fueron propuestas integradas*” (Soledad, p. 131). Comprendemos que sus reflexiones/evaluaciones sobre esa experiencia de trabajo colaborativo son aprendizajes profesionales que aportan a la construcción de sus propuestas en instancias cooperativas, reconociendo que: “*si bien hubo cuestiones que se pudieron lograr, muchas otras no porque creo que falta todo un trabajo de base aún mayor, de conocer, de definir criterios*” (Soledad, p.132).

Lo que la pandemia nos dejó: “Logré sistematizar y dejar registro de la enseñanza”

Soledad explica que las prácticas que sostuvo durante ese tiempo excepcional fueron valiosas en su quehacer profesional. Una cuestión que destaca es haber podido “*sistematizar*” en las “*clases escritas*” distintas argumentaciones acerca de la enseñanza y “*construir/elaborar*” los materiales y recursos. Explica:

...logré sistematizar y dejar registro de la enseñanza. Algo de esto comenté en el escrito anterior, revalorizar los conocimientos didácticos, o mejor dicho, ponerlos efectivamente en práctica. Porque ahora sí estaba plasmando en palabras los momentos que tendría esa clase, buscando la mejor forma de comunicar por escrito las ideas, evitando dar por sentado ideas, explicitando todo. Esto me llevaba bastante tiempo, a veces por fuera del tiempo de trabajo. (Soledad, p.121)

... [pude] sistematizar las prácticas, dejar registro y producir materiales propios. El tiempo compartido en contacto directo con lxs estudiantes fue menor, y eso considero que es un obstáculo, pero el tiempo destinado a la planificación y diseño de las clases fue mayor. Creo que ahora cuento con un montón de materiales propios y otros elaborados colaborativamente que enriquecen mi trabajo. (Soledad, p.125)

El “*poder destinar tiempo a la planificación*” (Soledad, p. 106) es un aspecto que identifica como muy importante para la construcción del conocimiento profesional de la práctica. En sus referencias acerca del “*tiempo*” durante la pandemia reconocemos que las condiciones de trabajo inciden en la distribución de los tiempos en la organización de la práctica docente y es un condicionante que juega en la creación y/o recreación de las propuestas y la elaboración de “*materiales y/o recursos propios*”. La profesora explicita al respecto cómo lo vivió:

...algo que me parece importante mencionar, el tema del tiempo y cómo se trastocó durante la pandemia. No puedo no pensar en cómo lo viví personalmente, pero más allá de eso, creo que en cuanto a lo laboral, tuve que aprender a organizarme con los tiempos. Al principio estaba avasallada por el trabajo, preparar el material para varias materias distintas, más los requerimientos administrativos de cada ISFD, las lecturas, correcciones y seguimiento de las trayectorias. Pero con el paso de las semanas logré organizarme mejor. (Soledad, p.121)

La virtualidad significó otra organización de los tiempos para organizar las diferentes propuestas en la modalidad remota. En otro momento de la entrevista, sostiene que “*Se generó otra distribución del tiempo al estar en casa*” (Soledad, p.106), es decir, se habilitaron otros tiempos al no sostener las clases presenciales, ya que no estaban los tiempos de traslado a las instituciones -más al trabajar en tres-.

Instancias de formación continua

Relevamos distintas instancias de formación en las que Soledad decidió inscribirse y cursar. Menciona que realizó algunos Seminarios de posgrado sobre algunas temáticas de su interés profesional. Dos de ellos en la UNLu, uno referido a los movimientos sociales y otro a la investigación educativa desde el enfoque etnográfico, ambos los cursó, el

primero lo acreditó y el segundo no llegó a entregar el trabajo final. También cursó un seminario en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) con Philippe Meirieu.

...en 2019 asistí a un seminario a su cargo, en UNIPE, que fue muy interesante, al igual que la propuesta de trabajo final. En ese momento lo sentí casi como un “desafío” porque me di cuenta que hacía tiempo que no estaba en esa situación de “estudiante”, la formalidad de ser un “seminario de posgrado”. (Soledad, p.127)

Respecto a realizar una formación de posgrado en el marco de un plan de estudios sostiene

...me gustaría hacer algo, alguna especialización o alguna maestría, pero la realidad es que no sé bien en qué, en qué área. Porque como que tengo intereses diversos y también las materias en las que estoy trabajando también son distintas por ahí, que se yo, no sé. No me decido. (Soledad, p. 109)

En tanto, durante la pandemia hizo un curso de formación específica

En el 2º cuatrimestre del 2020 realicé un curso de la DGCyE en convenio con la Universidad de Moreno sobre la enseñanza en el Nivel Superior mediada por tecnología, que si bien fueron cuatro semanas, me permitió también leer a colegas, conocer algunas estrategias nuevas y repensar mi práctica. (Soledad, p. 122)

Sobre eso indagamos en nuevos intercambios, solicitándole qué le aportó ese curso:

Por lo que comentas, el curso de DGCyE sobre la enseñanza en el nivel superior mediada por las tecnologías fue un espacio formativo que aportó a las reflexiones sobre tus prácticas. Si quieres ampliar qué aportes destacarías, ayudaría a comprender este proceso. (Soledad, p.127)

En primer lugar, destaca que fue un curso que completó, ya que realizó las entregas finales, a diferencia de los anteriores cursos virtuales de formación continua en que se había anotado. En segundo lugar, que le resultó una instancia que la interpeló a reflexionar sobre su propia práctica

...lo que me aportó fue un ejercicio de revisar la práctica, porque las distintas bibliografías que nos ofrecieron y las actividades tenían que ver con repensar lo que estábamos haciendo en el contexto de virtualidad, nos proponían algunas lecturas y había dos propuestas de actividades y teníamos que optar por una de ellas. (Soledad, p.129)

Subrayamos que la propuesta curso favoreció la toma de decisiones fundamentadas, incluyendo redefiniciones en su práctica. Expone que una de las actividades sobre las que trabajó fue la elaboración de una “hoja de ruta” para los estudiantes donde se “puntualizaba el cronograma, actividades, contenidos distribuidos a lo largo de las clases” (Soledad, p. 129). Comparte que este tipo de escrito lo elaboró para algunos de sus grupos de estudiantes y concluye que le pareció “un aporte enriquecedor” (Soledad, p. 129) porque “estaba centrado en el propio trabajo de uno... en poder revisar cómo nos

estábamos organizando y cómo estábamos llevando adelante la enseñanza en la virtualidad” (Soledad, p. 130). Además valora los intercambios en el foro con colegas, *“leer a otros compañeros, compañeras de los institutos”*, reconociendo que su participación le resultó un desafío.

Por un lado, me entusiasmó, pero, por otro lado, también como que me sentí condicionada al principio, muy miedosa de escribir mis ideas, me llevó tiempo... animarme a publicar en ese primer foro que era de presentación y trabajar a partir de un material que nos habían ofrecido. Eso es algo constante y tiene que ver con características mías de cierta inseguridad respecto de lo que sé y comentar lo sé o lo que pienso. (Soledad, p.129)

En la voz de Soledad vuelve a estar presente la inseguridad, la falta de confianza en lo que sabe, cuestión que señaló su profesora en las primeras prácticas preprofesionales que la animaba a *“tener confianza en su saber/capacidad/voz”*.

Los procesos de construcción de la práctica docente en los inicios de la docencia

Soledad se reconoce como una docente que se encuentra transitando los primeros años de la docencia en el Nivel Superior. Identificamos que en el desarrollo de sus prácticas docentes atraviesa choques con la realidad (Veenman, 1984) al abordar el diseño curricular de formación de docentes, interactuar con grupos de estudiantes en formación profesional, entre otros.

Antes destacamos cómo la formación del profesorado le *“abrió la cabeza en un montón de sentidos”* tanto personales como profesionales, marcando sus prácticas respecto a generar espacio para el diálogo, concebir que el conocimiento se construye colaborativamente, establecer relaciones entre la teoría y la práctica, considerar la dimensión política al enseñar, entre otras huellas.

Destacamos que en sus prácticas reitera la idea de sostener una *“lectura de la clase”* atendiendo a los distintos componentes y la dimensión política. Asimismo, sostiene reflexiones (Schön, 1992) en diversas instancias, tanto individuales como colectivas: en sus *“búsquedas personales”*, en los encuentros de TAIN, en las reuniones de trabajo con colegas, en el curso de ingreso, en el acompañamiento como docente orientadora, entre otros. En su carátula de presentación identificamos distintas palabras -*“prácticas”*, *“reflexión”* *“estudiantes”*, *“docentes”*, *“trabajo”*, *“proceso”*, *“desarrollo”*, *“recursos”*,

“*contexto*”, “*encuentro*” y “*desafío*”- que también dan cuenta cómo va construyendo su conocimiento profesional.

Por último, reconocemos cómo las experiencias profesionales en cada una de las instituciones que trabaja constituyen un entramado que aporta a sus reflexiones situadas y a sus argumentaciones acerca de la práctica como docente en el Nivel Superior. Distinguimos en esas experiencias el acompañamiento de los equipos de gestión, la predisposición a construir un trabajo colaborativo y el habilitar espacios de participación y de toma de decisiones, lo que contribuye a la construcción de las prácticas docentes.

La primera conversación con Victoria se concretó en septiembre del 2020, transitando el ASPO. Era la última entrevista a realizar en nuestro trabajo de campo, con anterioridad habíamos compartido con la profesora por mail una ponencia que presentamos en un Congreso donde expusimos el proyecto de investigación. El primer encuentro se sostuvo en modalidad virtual por plataforma, los posteriores intercambios se dieron de manera asincrónica. Durante la entrevista en profundidad fuimos tomando decisiones sobre qué volver, qué profundizar a partir del análisis de lo que íbamos relevando. Luego de la primera conversación se sucedieron comunicaciones por mail para ampliar información que nos interesaba continuar analizando. Como lo hemos expuesto con las anteriores entrevistas, la asincronía nos permitió respetar los tiempos disponibles de la profesora en el contexto de pandemia. En nuestros intercambios se manifestó predisposición, realizó envíos en archivos de audio con la elaboración de ideas respecto a ciertos tópicos propuestos que luego transcribimos. En la densidad de su relato reconocemos la implicación y el compromiso respecto a su participación en la investigación.

“Voy a hacer el profesorado en Ciencias de la Educación”

Ser profesora es una decisión que Victoria elabora en la mitad del cursado de la formación inicial y es resultado de un proceso que incluye una *“crisis existencial”* (Victoria, p.139) donde se interroga sobre sus procesos de aprendizaje en la carrera y el sentir que esa elección *“no es para mí”* (Victoria, p. 139).

Antes de profundizar en su trayecto formativo en el Profesorado, destacamos la elección de la orientación que realiza en la educación secundaria, pues allí identificamos sus campos de interés;

...tuve un secundario con formación humanística entonces... (...) me gustaban los contenidos pedagógicos de sociología... pedagogía, filosofía, construcción de la ciudadanía, me gustaba todo lo que tenía que ver con contenidos del campo de las ciencias humanas y sociales. (Victoria, p.137)

Al momento de elegir una carrera, la Universidad Nacional de Luján era una opción *“viable y posible por una cuestión de proximidad”* y con base en esa decisión buscó que *“entre la oferta estuviera posible la carrera de corte humanístico que uno tenía interés*

por esa área de conocimiento” (Victoria, p.137). Cuenta cómo en un “tirar la moneda” se inscribe en el PCE:

...en realidad Ciencias de la Educación fue un tirar la moneda, porque en realidad el día que me fui a inscribir yo dije ¿qué hago?, me anoté en Historia que me gustaba mucho, de hecho, me sigue gustando, no tanto como antes, pero, y Ciencias de la Educación que digo ¿qué es esto de Ciencias de la Educación? porque se anota cualquiera que no es docente de base y que terminas siendo... un cientista de la educación ¿qué es esto? Bueno, entonces en realidad fui a anotarme y al momento de tildar que carrera hacer fue así, fue tirar una moneda al aire y bueno, salió Ciencias de la Educación y tildé: Ciencias de la Educación. (Victoria, p. 137)

Comprende que la elección “fue muy azarosa”, pero explicita que reconoce en las primeras experiencias de intercambio sobre la carrera lo “azaroso”, específicamente su participación en un taller de ingreso.

...en ese momento inicial en donde los de Ciencias de la Educación no tienen un taller de ingreso, por ejemplo, y todas las carreras sí, también fue azaroso que cuando uno de los días después de inscribirme, creo que habían pasado un par de meses, fui a consultar a ver si estaba todo en orden, qué se yo y encuentro en el piso un papelito pisoteado, tipo fotocopia, de que daban un taller que era optativo, así como amplio, de recibimiento, una cosa para los estudiantes de Ciencias de la Educación que iban a empezar la carrera. Y después bueno, ahí me encontré con personas que después, con las que actualmente estoy trabajando, con Mercedes o con Sergio que estaba en el Centro de estudiantes, que habían organizado una especie de taller. (Victoria, p.137)

Consideramos que Victoria destaca ese taller como un primer espacio de socialización en la carrera y subrayamos que una de las personas que señala es la profesora con quien trabaja desde sus inicios en la docencia en la UNLu. Respecto al cursado de la carrera manifiesta: “ingresé a la UNLu y... bueno, siempre tuve que trabajar para poder solventar el estudio” (Victoria, p. 138).

V: (...) hubo un momento en la carrera, uno cursaba, cursó mucho, muchas, muchas materias, en un cuatrimestre, esas cosas alocadas que hace uno cuando es estudiante que...

E: O sea ¿hacías más de lo que el plan proponía?

V: Sí, incluso he cursado cuatro materias o cinco en un cuatrimestre así: levantándome a las cinco de la mañana, yendo a trabajar, yendo a cursar hasta las nueve, diez de la noche, en esos horarios. (Victoria, p. 138)

Respecto a sus decisiones sobre el cursado de muchas asignaturas en un mismo cuatrimestre plantea que le “sirvió para aprobar”, pero “los procesos de aprendizaje iban por otro carril” (Victoria, p. 138). De esas experiencias de formación surge en la profesora una premisa: “Aprobar no es aprender” (Victoria, p. 139) que la lleva a una

crisis sobre su elección de la carrera, pues sentía “no saber nada” a pesar de que “se sacaba un diez”:

...en realidad la aprobación es dar cuenta de que uno cuenta con ciertos contenidos, pero después el proceso de aprendizaje, es decir, poder hacer uso de esos conocimientos para resolver no sé un problema concreto van por otro lado, tiene que ver más con la vivencia, con la experiencia y bueno y yo en ese momento antes de pasar mis primeros ingresos a la docencia dije: “esto no es para mí”. Esto no es para mí, no entiendo esta lógica, porque yo lo que veía era que uno estudiaba de memoria, reproducía lo que leía, con mayor o menor fidelidad, y aprobaba. (Victoria, p. 139)

En estas reflexiones sobre sus aprendizajes en su formación inicial identificamos la tensión entre la teoría y la práctica, la tensión entre los marcos teóricos que estudiaba y “los problemas concretos” de la práctica educativa. Recordando esos inicios en su formación inicial recupera las preguntas que se hacía:

...¿es la educación así? ¿qué se pone en juego? (...) ¿qué pasa con el conocimiento?, ¿por qué yo apruebo y no sé un carajo? porque uno sentía que no, en realidad no sabía, ¿por qué de qué te sirve dar cuenta de esos conocimientos si en situaciones no las podés...? (...) la situación... te rebalsa, porque uno, ¿vos qué hacés cuando ves al pibe que salta el alambrado y lo tenés que ir a buscar y qué hacés? [refiere a una situación que vivenció en una escuela primaria como integrante del equipo de orientación] y bueno, hacés un acta y bueno, todo esto ¿dónde me dijeron qué tenía que hacer en Sociología de la Educación? (Victoria, p.139)

Interpretamos que con esas preguntas se interroga sobre los sentidos de su elección de la carrera, de sus aprendizajes en ese trayecto de formación y de cómo le aporta para resolver intervenciones docentes situadas en la compleja realidad educativa. En esas preocupaciones identificamos cuestiones nodales de la formación de profesorado que van en el sentido de lo planteado por Pérez Gómez (2015) respecto a la formación de un docente.

La formación que hemos desarrollado de los docentes en la universidad es una formación de corte academicista, incapaz de formar competencias en los futuros docentes. Provoca la adquisición y reproducción de conocimientos que no cuajan en modos profesionales considerados satisfactorios. No producen cambios en las prácticas, y de ahí la satisfacción de nuestros alumnos que comentan cuando vuelven de las prácticas el último año “ahora sí que sé lo que es ser docente”. ¿Y qué ha pasado en los cuatro años que han asistido a la universidad? ¿No han aprendido nada? Bueno, la irrelevancia del academicismo no nos sirve (2015, p.24).

Inferimos que en los primeros años en el profesorado prima lo académico y es por eso que Victoria problematiza el tipo de relaciones que se promueven entre la teoría y la práctica en la formación. En el marco de esa “crisis” cursa una asignatura con la profesora Mercedes, con quien se había encontrado en el taller inicial de la carrera.

Curso esta materia, me fue bien y ella me dijo: mirá si en algún momento vos necesitas algo (...) yo estoy acá, podés contar conmigo, bueno, me había ido muy bien en la materia. Y me acuerdo que un día le escribí, así en esta crisis que digo “dejo, dejo Ciencias de la Educación porque esto es terrible, yo no puedo con esto...” le escribo y le digo “estoy en duda de continuar o no con la carrera, quisiera conversar con vos, porque vos me dijiste cosas que me hicieron pensar en la cursada”. (Victoria, p. 140)

Se encuentra con la profesora a la que le expone sus interrogantes: “yo no puedo entender como el conocimiento... como que va por un lado y después la práctica, el hacer va por otro. Y uno va aprobando materias y después en realidad uno no sabe” (Victoria, p.140). Ante este planteo Mercedes la invita a participar de un proyecto de investigación diciéndole:

... una parte importante del aprendizaje que se va haciendo, entonces es esto de meter la pata, es esto de trabajar con otro, que te acompañen, es esto de compartir con otros la vivencia de lo que te ocurre para poder resignificarlo, es un poco de todo esto y un poco más. [reconstrucción de Victoria sobre ese intercambio, p. 140]

Ese encuentro e invitación lo concebimos como un hito en su formación inicial porque le permitió confirmar su elección e iniciar un trabajo compartido con otros. La propuesta de Mercedes en palabras de Victoria: “vos te vas a sumar al proyecto, vas a tener que trabajar igual que todos, vas a aprender y te vas a equivocar y no importa, porque el proceso es así” (Victoria, p.140). A esa participación le siguió una pasantía y luego una beca de investigación en ese equipo docente.

Tuve beca CIN como estudiante y ahí pude resolver todas estas cosas que venía arrastrando sobre, esta tensión entre aprobar y aprender, qué pasaba con el conocimiento, cómo uno lee y escribe, qué pasaba con la formación. Uno lo fue resignificando y le fue encontrando sentido en la medida que pudo participar de una instancia así, con colegas que saben más, formados y que te van acompañando. Y en la medida que yo participé de ese espacio y se me abrió como una perspectiva un poco más amplia y empecé a conocer y aprendí a ver que lo me pasaba a mí no era algo que me pasaba a mí, sino que otros lo vivían de diferente manera... ahí dije: “pucha qué importante es reflexionar sobre esto de enseñar y aprender, qué importante que es ponerse a pensar en esto y en cómo enseñar, qué es esto de enseñar, bueno y ahí dije bueno, voy a hacer el profesorado”. (Victoria, p. 141)

Destacamos como un acontecimiento importante en su trayecto de formación inicial la incorporación y participación como estudiante en un trabajo de investigación en un equipo docente, en tanto la convidan a la “reflexión sobre enseñar y aprender”, sobre la práctica en tensión con marcos teóricos de referencia. Por lo que expone, esas experiencias la decidieron a elegir el profesorado¹⁰⁷. Al mismo tiempo, reconocemos que

¹⁰⁷ Recordamos que el Plan de Estudios preveía que en el cuarto año se podía elegir seguir el tramo de orientación de la Licenciatura o el Ciclo de Profesorado, pues hay cuatro años de tronco común. Así Victoria expone cómo entendía esas opciones: “En un primer momento... como no estaba muy claro tampoco eso de la diferencia entre licenciatura y

el trabajo compartido con Mercedes, que no sólo la invita a participar, sino acompaña esas experiencias de formación, es una huella importante en Victoria:

...cuando vos te encontrás con algún docente que te genera decir, el deseo de decir: “ah yo quiero entender esto, yo quiero comprender esto, yo quiero aprender esto”, es muy distinto a decir: “ah bueno, qué texto tengo que leer para el parcial de mañana”. Entonces, yo digo cuando el otro a través de no sé... determinados contenidos que tiene que enseñar, enseña esos contenidos, pero te enseña a relacionarte con el conocimiento desde el deseo de apropiarte de eso para llevártelo, yo digo: “bueno, ¡uy la pucha a mí me gustaría hacer eso!”. (Victoria, pp. 141-142)

Sus reflexiones sobre las huellas que esa profesora deja en ella la llevan a hacerse las preguntas que Jackson (2007) formula respecto al tratar de relevar las marcas que construye la enseñanza: “¿Qué hace que algo tan sutil como la influencia de una persona en otra parezca real? ¿Sólo puede darse mediante la comunicación de pruebas? (p.38). Victoria al volver sobre ese trayecto ha revitalizado la influencia de Mercedes en ella, ese recuerdo ha contribuido a hacerla real, parafraseando a Jackson. Reconoce un posicionamiento epistemológico que da respuestas a sus interrogantes sobre la formación y se constituye en un rasgo potente del ser docente. A la vez, ese encuentro con Mercedes y los interrogantes respecto a la enseñanza y los aprendizajes resultan un incentivo para elegir el Ciclo de Profesorado, pues entendía que ese trayecto la ayudaría a responder: “¿Cómo se hace? ¿Cómo se aprende? ¿Qué hago?” (Victoria, p. 142), y atender a su inquietud: “me picó el bichito (...) a mí me está pasando esto (...) ojalá, digo, uno pudiera generar esto en otros” (Victoria, p. 143). En su voz identificamos cómo explicita su perspectiva respecto a la construcción del conocimiento y la apropiación de la teoría, no sólo como estudiante sino como docente en formación. A partir de ese proceso, no descartó realizar el año que prevé el Plan de Estudios de orientación de la Licenciatura y decidió sostener una cursada simultánea con el Ciclo de Profesorado. Comprendía que en el cursado de ambos trayectos podría elaborar respuestas a los interrogantes que guiaban sus decisiones de formación: “¿qué pasa con el conocimiento?, ¿qué pasa con la práctica?, ¿qué es lo que?... muy vinculado con esa crisis existencial de decir: Bueno, esto no es para mí, esto no le encuentro sentido” (Victoria, p. 142). Ese ingreso al equipo docente y su participación como estudiante en las prácticas de investigación -primero

profesorado porque si vos decís bueno, porque los licenciados pueden dar clase y dicen: “y sí” y el profesor también puede dar clase: “y sí” y ¿entonces cuál es la diferencia?, viste que el límite está como muy fino” (Victoria, p. 140).

como invitada luego en el rol de pasante y becaria- resultaron instancias de formación que atravesaron el cursado de la carrera que restaba transitar.

Y sí afectó, afectó mucho las cursadas, porque yo digo ¿qué pasa con el conocimiento acá?, eh ¿qué es enseñar y qué es aprender?, ¿es solamente leer textos? o ¿cuál es el objetivo de acá? Entonces uno empieza a ver con más cautela, no sé si con más cautela o leyéndolo recorriendo de otra forma, por ejemplo, un programa de una materia... o poniéndose en situaciones distintas. Yo hasta promediando la carrera siempre había promocionado materias, y después me di cuenta que, que me parecía que la instancia de final era (...) como superadora o no sé qué. Yo digo puede ir a final, porque tal vez ahí en el final termino de resolver cosas que no terminé de comprender en la cursada. Entonces ya, ya la segunda parte de la formación también fue distinta (...) podía promocionar porque me daban las calificaciones, pero digo: “voy a ir a final” y a veces los profesores me decían por qué te presentaste a final si vos tuviste ocho, nueve, diez pero yo no, no le encontraba sentido a la materia necesitaba volver a leerla toda, sentarme con el programa, encontrarle un hilo conductor hacer correlacionar mis apuntes con lo que yo leía y lo que ponían en el programa, necesitaba darle una, otra vuelta de tuerca y ahí aprendí a vincularme con los textos, con el conocimiento, con la propuesta didáctica desde otro lugar. (Victoria, pp. 142-143)

En el relato de Victoria sobre cómo transitó la formación en “*la segunda parte*” de la carrera distingue un cambio epistemológico en sus prácticas de estudiar, “*empecé a vincularme con el conocimiento desde otro lugar...*” (Victoria, p. 143) y en sus decisiones sobre la acreditación de las unidades curriculares de la carrera. Inferimos que las experiencias de formación dentro del equipo de investigación aportaron a esa redefinición acerca de cómo se construye el conocimiento.

...estaba haciendo todo, una revisión sobre qué es esto de investigar, cómo se construye el conocimiento, que otros compañeros te digan bueno, vamos a investigar, vamos a hacer preguntas, vamos a construir, qué es el dato, el dato no es algo que es objetivo, es algo que se construye y es teórico... no existe como cosa, es una construcción de alguien que tiene tales intenciones. Entonces, cuando vos empezás a ver todas esas dimensiones te empezás a vincular con el conocimiento y con la práctica desde otro lugar. (Victoria, p.143)

Asimismo, reconocemos que Victoria argumenta acerca de la construcción del conocimiento en la forma que lo hace Stenhouse (1987), ya que concibe que no puede ser enseñado sólo desde la transmisión de determinados contenidos, sino basado en la investigación. Sostiene que la enseñanza desde la investigación-acción nos posibilita el acceso a diferentes campos del conocimiento, señalando que en la transmisión de contenidos el conocimiento se simplifica y tergiversa, cuestión que se muestra a través de libros y otros materiales audiovisuales, mientras que el aprendizaje por indagación “nos permite comprender cómo utilizar semejante representación del conocimiento, estimular sus limitaciones y desarrollar los medios para superar tales limitaciones” (p.165). Por tanto, entendemos que en esa “*segunda parte*” de la formación, los procesos de

aprendizajes se vieron atravesados por las experiencias de indagación en el marco del trabajo en el equipo de investigación, cuestión que Victoria reconoce en el proceso reflexivo propuesto desde la entrevista en profundidad.

Respecto al cursado de los Talleres de Docencia sostiene que hay “*varias cosas que marcar*”.

Primero el gran fantasma, o sí, el cuco de hacer el profesorado que es difícil, la complejidad y toda la representación que se construye a partir de decir: “voy a hacer el profesorado en Ciencias de la Educación” (...) vinculado con eso, con esa situación el hecho de ponerte en una situación de aula en donde los otros estén observando y evaluando y toda una cosa que generaba ahí... (...) y después bueno, cuando cursé el taller no te voy a decir que esos temores no estaban porque sí estaban, pero... yo en ese momento tenía muy en claro que (...) iba a dar clase, yo ya había decidido que no iba a ser OE [Orientadora Educacional] o iba a trabajar en nivel medio, a mí ya me movilizaba el Nivel Superior. (Victoria, p.144)

Victoria pone de manifiesto cómo construyó en el proceso de formación la convicción de ser profesora en el Nivel Superior, incluyendo la carga de “*complejidad*” del cursado Ciclo de Profesorado y de “*ponerte en situación de aula*” que conlleva instancias de “*observación y evaluación*”.

Entonces el cursado del taller fue también muy intenso, desde sentir que uno no estaba a la altura, como que era muy exigente, que uno no iba a poder, yo creo que ahora con el tiempo mucho de eso tenía que ver con esto, con esa representación que se alimentaba de que el profesorado es terrible y después que hay una parte de la práctica que justamente... uno se siente como así desnudo, como desprovisto de todo, estás ahí adelante y te están mirando todos. Te está mirando el estudiante y te está mirando la persona que te forma entonces, uno se siente con una, en una situación de mucha vulnerabilidad. (Victoria, p.144)

Consideramos que lo que expresa coincide con lo planteado por Edelstein y Coria (1995) respecto a que el trayecto que comprende las prácticas preprofesionales “es el momento de la puesta en acto, con toda la carga de implicación personal que lo caracteriza, en la medida en que se encuentran cuerpos, imágenes, palabras, sujetos en un vínculo” (p.39). Victoria vivenció esa exposición, ante un grupo singular con una propuesta pedagógica personal, como “*una situación de mucha vulnerabilidad*”, “*uno se siente como así desnudo*” pues no pudo eludir “*la mirada de todos*”, las múltiples demandas de esos otros que en definitiva son quienes terminarán por legitimar su práctica a partir del reconocimiento que le otorguen (Coria, 1992 en Edelstein y Coria, 1995). Además, en su relato identificamos una preocupación en torno al conocimiento, “*temor de no saber*”, que relacionamos con sus inseguridades de estudiante respecto a sus procesos de aprendizaje durante la formación inicial.

Entonces eso también daba como temor y también ponía ahí en juego este temor de no saber, porque vos estás en una situación en donde para enseñar algo tenés que saber muy bien ese algo. Entonces ahí digo: “pucha entonces realmente sé lo que creo que sé, ¡ah me tengo que poner a estudiar más!”, pero además de saber eso que tengo que enseñar también tengo que saber cómo enseñarlo, entonces digo: “¿hay qué hago?, ¿qué focalizo?, ¿más en los contenidos o más en la estrategia de enseñanza?”. Bueno, ¿qué es una estrategia de enseñanza? ¿ay, cuáles puedo emplear?, ¿qué hay en la institución dónde yo voy?. Entonces empezás a ver un montón de variables (...) y ahí apareció de vuelta esto: qué pasa con el conocimiento y bueno, que enseñar implica no solamente saber eso que querés enseñar sino aprender también cómo construir conocimiento, cómo transmitir ese conocimiento, sobre todo construirlo, que el otro lo tome y que también pueda construir algo con eso que lleva. (Victoria, pp.144-145)

Victoria se da cuenta que no es lo mismo aprender el contenido para aprobar las unidades curriculares que enseñar el contenido para que otros aprendan y lo reconocemos como un rasgo que se destaca en docentes que transitan los inicios en la docencia (Marcelo y Mayor-Ruiz, 2000). Este aspecto se relaciona con los planteos de Perrenoud (2006) que reconoce al enseñante principiante entre dos identidades, la de quien abandona su papel de estudiante pendiente de examen para introducirse en la de un profesional responsable de sus decisiones. Al mismo tiempo reconoce los distintos componentes de la práctica (Davini, 2009) que menciona como “variables”. Entre ellas incluye su interés por el trabajo en torno al conocimiento, tarea central de toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1995). En su relato revive esa experiencia que la mueve y conmueve (Contreras y Lara Ferré, 2010) al punto que comparte un recuerdo.

Entonces, fue también movilizante porque yo me acuerdo haciendo un recordatorio... Me acuerdo que en un primer momento que había que armar en el Taller de docencia como un recorte de contenidos de eso que íbamos a enseñar, esa unidad... claro yo, mi atención estaba puesta en mi contenido, entonces yo había estudiado un montón, había preparado eso y me acuerdo que... también me había quedado muy largo porque había que entregar quince hojas y no sé, yo había entregado treinta, entonces había estudiado mucho. Yo daba una materia que era, Perspectiva Política Institucional... Entonces me había puesto, sí, me había puesto a revisar cosas de Política, de Historia Social de la Educación I y II, había buscado otras cosas, había buscado un montón, entonces había leído tanto, tanto, tanto, que eso que tenía que entregar me quedaba inconmensurable, y después cuando me van a dar la devolución me dicen está muy bien, pero vos tenés dos clases, ¡tenés que hacer un recorte! Yo digo no lo puedo cortar más de lo que ya lo corté (...) Y ahí dije la pucha estoy cayendo en esto del contenido que yo misma me interpelaba cuando, cuando me agarró esa crisis existencial de esta cosa que había que dar cuenta del contenido y que uno tenía que saber mucho y aprobaba... yo también me encontré en esa situación diciendo que había que dar mucho para que los otros aprendan. Entonces ahí me hizo un click (...) me había quedado tan angustiada porque dije estoy cayendo en lo mismo que yo cuestioné hace tres años atrás no quiero. (Victoria, p.145)

El relato de esa situación puntual de sus primeras prácticas preprofesionales da cuenta que incorpora las reflexiones de su proceso de aprendizaje a esas prácticas de enseñanza. Reconocemos que en la construcción de esa práctica intervienen estructuras

internalizadas y organizadoras -el habitus, en términos de Bourdieu (2007)- sobre las que Victoria había reflexionado en su “*crisis existencial*”. A pesar de esa revisión, identificamos que al construir esas primeras prácticas primaron formas interiorizadas “*había que dar cuenta del contenido*”, “*dar mucho para que otros aprendan*”. Sin embargo, identificamos que en el mismo relato da cuenta cómo a partir de sus reflexiones (Schön, 1992) logra elaborar nuevas estructuras de pensamiento y acción que condicionan procesos creativos, que le posibilitan la construcción de prácticas coherentes (Sanjurjo, 2014) con sus concepciones epistemológicas.

Victoria valora su trayecto por el Taller de Docencia I y reconoce que:

...el taller como que me dio un primer aventón (...) uno prevé contenidos, estrategias, herramientas, para instrumentalizar eso, pienso ciertas dimensiones que se pueden poner en juego y después la realidad también te supera porque pueden pasar diferentes cosas y eso está bien. Porque para mí tiene que ser así, uno puede planificar, prever, pero hay algo de lo que sucede después en el aula, en el intercambio con el otro que siempre obedece al terreno de lo incierto. (Victoria, p.146)

Identificamos que al asumir esas primeras prácticas Victoria reconoce la complejidad de las mismas, concibe tanto los distintos componentes que las comprenden como la incertidumbre, característica inherente a toda práctica social (Steiman, 2018).

...otra cosa que yo me llevé del taller, es que me acuerdo que en una clase, en una de las prácticas (...) un estudiante que me preguntó algo puntual y yo no le supe responder y le dije fulanita no sé qué decirte, no, no, no te puedo responder la pregunta, pero si vos me permitís yo la clase que viene busco y te respondo eso que vos me decís; pero hoy, la verdad que no sé. Entonces... no sé si fue alguien que me observó o la misma profesora me dijo, me pareció muy honesto lo que hiciste porque la verdad los docentes no tenemos que saber todo siempre. Y en un momento después me dio tranquilidad porque digo bueno, es más o menos por acá y es más o menos así, no sé del todo cómo es, pero es por acá. Es esto, también ser honesto con lo que uno sabe y lo que uno puede responder en un momento determinado. Y eso también es algo que me llevé del taller. (Victoria, pp.146- 147)

Esa situación particular que rescata de la memoria como un aprendizaje “*ser honesto con lo que uno sabe y lo que uno puede responder en un momento determinado*” lo relacionamos con su primera preocupación “*uno tiene que saber mucho*” lo que no implica saberlo todo. Reconocemos en esa práctica la humildad de la profesora al reconocer que no lo sabe todo. Freire (1994, p.60) plantea, “*Todos sabemos algo, todos ignoramos algo*”. En esa respuesta identificamos valentía, respeto hacia ella y hacia esos estudiantes y, además, se deja interpelar por la práctica.

...el profesorado te interpela porque uno está ahí, como... esto, esta idea de que uno está como ahí desprovisto y siente que no puede, que no sabe, cuando uno lee sobre estas cosas, que la

práctica te pone en un lugar muy vulnerable, realmente es esto, esto que te interpela en lo que hacés y lo que decís, porque en algún punto sabés que lo que vos vas a decir no es gratuito en el sentido de que deja huella en el otro. (Victoria, p.146)

También en estas expresiones identificamos un compromiso con la tarea docente y con los procesos de aprendizaje de los estudiantes en tanto reconoce que el docente “*deja huella en el otro*”. Al transitar las prácticas en el Taller de Docencia II Victoria destaca que asumió otros desafíos.

En el caso del II... fue distinto, fue distinto, yo pienso que el I es como un primer momento donde uno va puliendo, va dimensionando todas estas cosas. Cuando uno ingresa al II ya tiene alguna cancha, ya fue al aula, ya conoce a los estudiantes, ya sabe lo que es una selección de contenidos que va a ser una unidad, sabe cómo armar más o menos una unidad, y en el taller II que ya tenés como un período más extenso en el tiempo, que tenés que armar un programa y que se yo, se pusieron en juego otras cosas.

En ese taller II por ejemplo, yo estuve más atenta de no darle tanto lugar al contenido, sino pensar en estrategias o modalidades para enseñarlo. Entonces hacía no sé... desde guías de lectura hasta recomendar un video, hasta hacer una guía, pero que cada uno responda una consigna y hacer como... como diferentes modalidades. (Victoria, p. 147)

En las prácticas del Taller de Docencia II identificamos que atiende a “*las estrategias o modalidades de enseñanza*” y lo entrama con la atención en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento de los estudiantes. Además, reconocemos que esas decisiones pedagógicas van más allá del contenido a enseñar.

Entonces yo le digo: pero yo quiero que aprendan el contenido, pero también quiero que estas chicas aprendan a leer y escribir académicamente, porque ¿qué pasa con el conocimiento?, parece que uno sabe decir las cosas pero no puede escribirlas, sabe el contenido pero no lo puede explicar, como si el conocimiento fuera por un lado y el lenguaje por el otro; y en realidad todo lo contrario (...) Entonces en la medida que uno piensa instancias para que ese otro pueda explicar, verbalizar ese conocimiento, escribir ese conocimiento, leer lo que escribe, hay otra relación con ese saber. Entonces a mí me interesaba ir ahí, trabajar eso. (Victoria, p. 147)

Victoria se preocupa y se ocupa de que las propuestas de enseñanza promuevan en los estudiantes el leer y escribir, pues desde su perspectiva epistemológica se construye conocimiento a través de esas prácticas. La profesora afirma que ese planteo en su propuesta de enseñanza estaba:

...muy atravesado por lo que yo investigaba, que yo venía investigando, que tuve pasantía, que, entonces digo: ¿qué pasa ahí con el lenguaje hablado y escrito en las prácticas de enseñanza?: Entonces el equipo docente del taller II me decía: ¡pero vos podés dar más cosas!, yo le digo: ¡pero no es la cantidad de contenido!, ¡es cómo yo lo quiero enseñar! (Victoria, p.147)

Interpretamos que participar en un proyecto de investigación en el trayecto como estudiante le aportó un cúmulo de conocimiento para fundamentar sus decisiones pedagógicas.

Yo argumentaba ahí. Después no me dieron mucha pelota. Después terminé enseñando muchas más cosas de las que yo hubiera deseado, y dije: ¡bueno, esto también es una suerte de negociación!, porque ahí hay algo que el otro está queriendo, que yo como estudiante también tengo que hacer estratégica, porque sí, quiero aprobar. Entonces dije: bueno, voy a negociar un poco esto. Pero después bueno en las clases, las clases daban para mucho más... daba las prácticas, cuando uno trabaja y se pone a leer con los estudiantes... llevan otros tiempos. Si vos te ponés a leer en la clase con los estudiantes, les ayudás a pensar y a comprender ese texto, lleva otro tiempo. (Victoria, pp.147-148)

En las reflexiones respecto a esa “negociación” distinguimos aprendizajes relacionados con estrategias de estudiante, pues “quería aprobar”. En esa experiencia de prácticas docentes Victoria se enfrenta a las preocupaciones que sostenía al ingresar a la carrera, aunque las atraviesa desde otro lugar, “se posiciona distinto”. Comprendemos que logró aprendizajes respecto a la enseñanza -especialmente en la relación entre conocimiento, lectura y escritura- en el marco de la investigación que le permitieron leer esa situación de otra manera. Al mismo tiempo afirma que en esa instancia pudo “resolver algo de la crisis”:

Entonces bueno, está bien, yo puedo dar más, yo voy a poner en la planificación que voy a hacer esto en dos clases, pero en realidad esto va a dar para cuatro, y uno ya sabía un poco... y ahí bueno, ahí como que pude hacer una sanación con el tema del conocimiento, la lectura y la escritura y pude recuperar algo de la crisis, resolver algo de la crisis. Pero ahí ya me posicioné distinta porque tenía un recorrido distinto, estaba más sensibilizada con respecto a lo que a mí me había pasado. Y también tenía bueno... estaba investigando sobre eso y también veía lo que pasaba, yo digo... pucha esto que pasaba, la crisis que a mí me agarró por singularizarla. Da cuenta de esto. Los estudiantes pueden terminar una carrera y no haber comprendido nada y después están delante del aula y generan, llevan adelante las mismas prácticas que generan que un montón de estudiantes promocionen o acrediten y no aprendan nada. (Victoria, p.148)

Finalmente, sintetiza el trayecto en cada Taller de Docencia respecto a sus primeras prácticas preprofesionales:

...son momentos distintos en los Talleres de docencia, en I como que retomé eso que yo había visto en la carrera... Y pude más o menos tomarla y decir: “bueno, es incierto”, y en el II dije: “bueno, continúo con esto, tomo otras decisiones”, estaba en otro lugar y, y bueno... pero en lo que respecta a los talleres el taller I sí es muy movilizador porque es como que todos los temores y las incertidumbres están ahí como a flor de piel, desde que uno siente que no sabe eso que va a enseñar hasta que tampoco sabe cómo enseñarlo. (Victoria, p.148)

Su decir da cuenta que ambos talleres fueron desafiantes y significativos respecto a la formación de las prácticas docentes. También los espacios de formación en los participó:

...fui pasante, fui becaria, fui ayudante de segunda en dos oportunidades... participando de las materias optativas orientadas a la enseñanza de textos académicos y ahí terminé de dar como una vuelta a esta reflexión sobre el conocimiento y el lenguaje, en ese taller. Y bueno, después terminé de cursar, terminé los talleres, terminé las materias de la orientación y claro la monografía quedaba ahí, boyando, y en el medio yo había participado de congresos, había escrito ponencias, como parte de la beca digamos un requisito es que tengas una publicación, entonces... había publicado, había participado en muchos congresos y algo me permitió esa instancia de formarme con otros colegas por fuera de lo que es la cursada, por ejemplo participar en proyectos de investigación es sensibilizarte con respecto a esto, de ir a eventos académicos, no porque haya que ir para acreditarlo y ponerlo en el currículum, sino para estar sensibilizados con respecto a que temas entran en agenda de discusión o no... Sobre todo en esto que nos atraviesa que es enseñar y aprender, cómo se está mirando la enseñanza y el aprendizaje en cada momento. (Victoria, p.152).

Nuevamente Victoria destaca la importancia de la experiencia de participar en un equipo de trabajo como estudiante desde distintos roles -pasante, becaria y ayudante de segunda- porque la concibe una instancia de formación potente, colectiva, una “*instancia de formarme con otros colegas por fuera de lo que es la cursada*”. A la vez, la producción sostenida en esos espacios le permitió participar de eventos académicos con ponencias compartiendo con colegas espacios “*de discusión*” y el “*estar sensibilizados*” respecto a temas de su campo de estudio. Comprendemos que en esas experiencias logra aprendizajes potentes que establecen una diferencia en la formación inicial en contraste con estudiantes que sólo acreditan las unidades curriculares del plan de formación de un profesor.

Primeras prácticas docentes “*A mí me movilizaba el Nivel Superior*”

...voy a trabajar en el Nivel Superior porque a mí me gusta este público, a mí porque sé que si puedo hablar de ciertas cosas el otro me va a entender, me va a interpelar, se va a interpelar, si hago un chiste un comentario o algo entonces yo digo bueno, voy a ser el profesorado, me gusta el Nivel Superior quisiera trabajar con esta población. (Victoria, p.144)

En principio, destacamos que Victoria elige ser docente en el Nivel Superior. Tuvo experiencias docentes como Orientadora Educacional en un equipo de orientación escolar y como profesora en FinEs¹⁰⁸ en el nivel secundario, pero en su decisión prima el tipo de estudiantado del Nivel Superior. Su primera experiencia en el Nivel Superior fue como profesora en el Campo de la práctica de primer año en un Profesorado de Nivel Inicial. Esa experiencia la tuvo antes de cursar Taller de Docencia I, “*así que fui con ese bagaje*

¹⁰⁸ El FinEs (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos) se trata de un programa del Ministerio de Educación de la Nación que permite a las personas de más de 18 años iniciar o terminar los estudios obligatorios de nivel primario y/o secundario.

a hacer el taller” (Victoria, p. 144). La segunda experiencia, “*fue muy movilizante*” (Victoria, p.149), como profesora capacitadora/tutora en un curso en modalidad virtual en el marco de una Especialización docente del Programa Nuestra Escuela. En ese curso:

...tenías comisiones de hasta cuarenta docentes de todo el país, y en esa cursada tenías que sensibilizar a los docentes sobre la importancia de enseñar a leer y escribir para que los pibes aprendan algo, se lleven algo o interpelarlos de alguna manera. Y ahí yo todavía no tenía tanta cancha en el terreno, pero sí tenía un bagaje de conocimientos de la investigación y sí tenía ciertas..., también relacionado con la investigación, un conjunto de principios que yo no iba a negociar mucho, yo sabía que para que el otro aprenda tiene que apropiarse de algunas herramientas que le permitan ser autónomo. Entonces sí quiero que el otro aprenda le tengo que enseñar a leer y escribir los textos de la formación. Entonces, mostrar también que hay que enseñar el contenido, pero ese contenido no se construye en la nada, se construye con el lenguaje entonces hay que enseñar a leer y a comprender ese lenguaje. (Victoria, p. 149)

En esos inicios en la docencia la profesora expone ciertos conocimientos construidos en la formación inicial, “*tenía un bagaje de conocimientos de la investigación*” y “*principios que no iba a negociar*”. Entre esos “*principios*” expone que para enseñar los contenidos de un campo “*hay que enseñar a leer y a comprender el lenguaje*”. Es decir, para construir esas decisiones pedagógicas se “*apoya en su práctica*” previa, pero a la vez destaca:

...y también apoyarme mucho en la experiencia que los docentes del curso narraban, o atestiguaban con sus estudiantes. Entonces la idea del curso era que cada docente pudiera construir propuestas de enseñanza en donde enseñaran el contenido en articulación con la lectura y escritura. Y entonces fue muy movilizante, cada trabajo era un montón yo estaba horas corrigiendo y leyendo, pero ahí terminé de hacer click en un montón de cosas, porque vos terminás pensando con otro compañero que incluso tiene más historia y recorrido que vos, como puede hacer para enseñar este texto, o el contenido de ese texto y pueden enseñar también a leer y escribir a sus estudiantes. Entonces ahí también me llevé un montón de conocimientos porque pude acceder a esas experiencias, a esas narrativas de otros compañeros que incluso tenían más recorrido en el campo que yo. Y ese curso le di como tres años. (Victoria, p. 150)

En esas prácticas docentes identificamos que Victoria recupera los conocimientos construidos en su formación inicial, construyendo nuevos en la interacción con los docentes participantes de ese curso “*que eran personas muy formadas que se dedicaban a la formación docente hace mucho tiempo*” (Victoria, p. 149). “*Terminó de hacer click*” al tutorear procesos de aprendizaje a través de narrativas de experiencias pedagógicas y en el intercambio con esos docentes que participaban como estudiantes. Interpretamos que esos espacios de reflexión colectiva sobre las prácticas en tensión con las teorías resultan instancias propicias para construir conocimiento profesional. Luego concursó como Ayudante de Primera en el equipo que venía trabajando como estudiante y en un par de asignaturas en profesorados de un ISFD. Con respecto a su cargo de Ayudante:

...en la universidad como uno es ayudante también uno tiene un primer momento que es de formación, muy de estar ahí pendiente de ver cómo se hace esto y estar escuchando, estar registrando, de hacer un seguimiento de los estudiantes, hasta que en un momento, eso habrá sido en el primer año; después en un segundo año, Mercedes me dijo mirá: “vamos a dividir las clases en dos, yo doy dos horas y vos das dos horas, yo voy a estar acá no va a pasar nada, pero vos las podés dar tranquilamente y si no sabés, no sabés, no pasa nada”. Y ahí digo: “¡ay, no, yo no lo puedo hacer igual que vos!”, “pero yo no te estoy pidiendo que lo hagas igual que yo, yo hago, yo te estoy pidiendo que hagas alguna propuesta, la pienses y vemos como sale y a partir de eso vamos viendo”. Y así fue, en un primer momento fue como más de estar más atenta desde un lugar como más pasivo, más de decir ver cómo es esto y después el otro te va interpelando y te va diciendo: “no, ahora dalo vos a ésto, vos lo podés dar tranquilamente”. (Victoria, pp.152-153)

En ese ingreso al equipo docente en la universidad identificamos que Victoria distingue prácticas específicas en su primer año “*estar escuchando, estar registrando, de hacer un seguimiento de los estudiantes*”. Podríamos entender que en esos inicios se centra en conocer las prácticas docentes en ese equipo particular, mientras que a partir del segundo año comienza a enseñar “*haciendo su propuesta*” en espacios de reflexión sobre las prácticas, “*vemos como sale y a partir de eso vamos viendo*”. Señalamos la importancia que en la universidad se enseñe la práctica no por imitación, sino haciendo con acompañamiento en los casos de ayudantías como en este.

Prácticas docentes en la universidad y en el ISFD: “Uno puede crecer en la medida que el otro te deja” o “Estás vos con tu alma tomando decisiones”

...uno puede crecer en la medida que el otro te deja, es como la planta con las macetas, si vos tenés una maceta chiquita la planta no va a crecer, bueno un poco uno se siente medio plantita que dice ¡ay no no!, después el otro te va dando lugar, te va diciendo: “podemos hacer esto, ¿a vos qué te parece?” y yo creo, yo me encontraba pensando con ella y yo le decía: “bueno, Mercedes y si pedimos esto o lo pedimos más adelante y ahora hacemos esto porque ellos tenían dudas y escribieron mails”, ¡ah bueno! Entonces esta cosa de que es más colectivo, lo vas discutiendo, el otro toma lo que vos le decís... También fue como muy de hormiga, muy dialogado también y en ese, a diferencia de lo que pasa en Superior [ISFD] que a veces uno va solo. (Victoria, p.153)

Victoria concibe que el desarrollo de sus prácticas se potenció en el marco de ese equipo docente, “*uno puede crecer en la medida que el otro te deja*” y reconoce que “*paulatinamente*” fue compartiendo, reflexionando y tomando decisiones pedagógicas con otros. Agrega que “*siempre la compañía del par te sensibiliza*” (Victoria, p.153). Aclara que en “*en la UNLu uno está en equipo*” y en ese colectivo “*la mirada del otro que sabe más, en este caso la responsable, te va sensibilizando con respecto a otras dimensiones a contemplar*” (Victoria, p.153). Comprendemos cómo los distintos

aprendizajes en el marco de un equipo, “*apoyada en el par*”, construyen sus prácticas en esos primeros procesos de socialización profesional (Sanjurjo, 2014). Al mismo tiempo, distingue las características del desarrollo de esas prácticas en la universidad con las del “*Superior*” [ISFD]. En ese nivel Victoria trabaja en dos asignaturas en tres Profesorados -de Lengua, Historia y Biología-.

En el Nivel Superior estás vos con tu alma tomando decisiones que salen bien, que salen mal, que salen, pero en la UNLu mi formación en la docencia universitaria estuvo también muy apoyada del par... Después las cosas que obviamente uno aprende en un espacio las traslada al otro, pero bueno, para mí es muy importante en el proceso de mi formación siempre estar con un par, con otro que sabe más y que te va marcando y que te va cediendo espacios y que te va preguntando y que te va invitando y que te acompaña. No porque uno necesita ser asistido sino, porque te invita a pensar algunas cosas que uno solo no ve. (Victoria, p.153)

Destacamos el subrayado que hace Victoria: “*estar siempre con un par*” en el trabajo en la universidad, mientras que lo diferencia del desarrollo de sus prácticas en el ISFD donde lo caracteriza en solitario, “*estás con tu alma*”. Reconoce que en ese “*estar con el otro*” va tomando decisiones sobre la enseñanza, como la planificación:

... planificar la práctica tiene que ver con hacer consciente qué propósito vos tenés, qué querés que el otro aprenda, cómo vas a hacer que el otro logre aprender o no, medianamente esto, qué estrategias te vas a dar, te permite repensar sobre lo que vos hacés y las decisiones que vos hacés. Entonces esa sensibilización te lo permite otro. Porque si no decís: “ah bueno planificar es llenar esta planilla” eh y en realidad no, uno vas teniendo conciencia de esas cosas en la medida que también está un otro que te va marcando, bueno ¿y qué buscamos? ¿para qué?, ¿cómo? (Victoria, pp.153-154).

Ese “*otro que te va marcando*” es la profesora responsable del equipo docente, sus “*pares*” -compañeras docentes en ese grupo de trabajo- o estudiantes que participan de las propuestas pedagógicas.

...ya desde otro lugar yo como Ayudante, digo, este, esta estudiante tiene una inquietud tiene... uno va viendo en el otro que también tiene, se hace preguntas, entonces también lo invita bueno, si te interesa también está esto, esto te puedo ayudar, esto te puedo formar y bueno, de hecho estas tres chicas que fueron pasantes que participaron en el equipo que fueron Ayudantes de Segunda, ahora hicieron monografía con nosotras. (Victoria, pp. 154-155)

Identificamos que considera la participación de estudiantes en ese equipo como potente en su trayecto formativo porque dejan huellas: “*Así como uno pudo acceder... también esto de formar al otro, a otros*” (Victoria, p.155). En esas expresiones reconocemos su implicación en la formación de otros convencida que es importante en el proceso de formación profesional, que es junto con otros, que es una construcción colaborativa. Es decir, en esos espacios de trabajo compartido la formación es tanto de los profesores como

de los estudiantes, sujetos que se encuentran en distintas instancias del trayecto de formación. Edelstein (2011) sostiene que “formar y formar-se para la enseñanza (...) requiere ser configurada sobre el saber que procede la experiencia sometida a discusión y crítica (p. 218)”. Victoria reconoce la importancia en la formación profesional de someter a discusión propuestas pedagógicas incorporando la perspectiva de un otro, sea compañero o estudiante.

A mí me parece que es muy importante tener la mirada del estudiante. Así como en su momento yo fui Ayudante de Segunda y Mercedes me decía: “vamos a hacer esta actividad, necesito que vos la resuelvas a ver si se entiende” y yo la resolvía y le digo: “Mercede esto no se entiende, para mí hay que cambiar la consigna”, entonces cambiábamos la consigna, siempre la mirada del estudiante es súper necesaria para pensar la propuesta de enseñanza, entonces para mí es súper valioso, entonces tener a estudiantes que participen de los equipos es súper formativo para los docentes y también para los estudiantes. A mí me formó un montón tener la posibilidad de participar de un equipo de investigación y después un equipo donde me formé como docente. (Victoria, p. 155).

Sus expresiones afirman que como docente promueve la participación de los estudiantes en las actividades del equipo pues reconoce que son espacios de aprendizajes y formación profesional, lo que coincide con sus experiencias de formación inicial.

Pero es esto de ir aunando, de que los caminos tienen que confluir porque si no una es estudiante in eternum y cuando, y es docente cuando recién está en el taller de docencia que se tiene que poner al frente del aula, o tal vez si antes tomó una suplencia, pero parece ser como que siempre va, son caminos inconexos, uno es docente, uno es estudiante y termina siendo docente cuando el final y en realidad uno puede ir participando en la práctica en la medida en que se está formando, sin tener que estar en el lugar adelante del aula (...) entonces el docente termina modificando, a partir, toma tu voz y eso también es muy valioso en el camino de formación. (Victoria, p. 155)

Inferimos una crítica a la formación inicial a través de la idea que es posible “participar en la práctica” en la misma formación y no reducir las prácticas preprofesionales a los dos talleres de docencia que se ubican al final de la carrera, en un lugar residual (Barco, 1996). A la vez, en este relato identificamos como la indagación de la propia práctica docente (Stenhouse, 1987) favorece la reflexión, promueve el hábito indagador en el profesor y aporta a la construcción de conocimiento profesional. En cambio, en el ISFD el trabajo no es en el marco de un equipo docente, por lo que sostiene que se da otra “lógica de trabajo”, ya que ella resuelve individualmente las definiciones de su práctica:

...no trabajo tantos textos, porque eso es una decisión, prefiero que no sea tanta cantidad sino calidad y trabajo mucho, por ejemplo, con una consigna, con consignas de lectura y de escritura con los materiales (...) los estudiantes responden a esos interrogantes a partir de la lectura de textos, los entregan y yo leo todas las producciones, me lleva mucho tiempo pero bueno, las leo y a partir de eso que comprenden o no comprenden, yo voy modificando la clase siguiente, mi

intervención posterior. Y modifico tanto lo que yo hago como así también les pido a ellos que revisen lo que elaboraron con señalamientos puntuales, entonces en la clase (...) se trabaja sobre sus mismas producciones. (Victoria, pp. 155-156)

En sus prácticas de enseñanza “*la pregunta*” sobre la comprensión de las temáticas abordadas, “*leer a los estudiantes*” y saber “*qué comprenden es central*” (Victoria, p. 156). Afirma que en sus prácticas de enseñanza:

...algo que es innegociable es que hay un proceso, un proceso que hay que velar y forma parte de ese proceso que ellos [los estudiantes] se comprometan con entregar producciones. Eso es central porque a partir de eso, de esa producción yo ajusto mi propuesta, mi intervención didáctica si se quiere y eso es central... y es la forma que yo tengo de ir acompañando. Si bien uno va avanzando y hay un proceso grupal, también ir acompañando cada proceso individual. (Victoria, p. 156)

Su decir da cuenta cómo construye metodológicamente (Edelstein, 2011) la propuesta atendiendo a los estudiantes y a sus procesos de apropiación de los contenidos. Por tanto, sus decisiones didácticas articulan la lógica de los contenidos -definiendo qué textos y cuántos, “*no trabajo tantos textos, porque eso es una decisión, prefiero que no sea tanta cantidad sino calidad*” - y de los sujetos - “*hay un proceso, un proceso que hay que velar*”. En el planteo sobre que le “*lleva mucho tiempo*” el “*acompañamiento del proceso*” reconocemos la dificultad pedagógica que sostiene Pérez Gómez (2015) sobre tutorizar personas, sobre “*comprender cómo está apropiándose cada aprendiz del conocimiento y cómo lo utiliza para comprender y actuar*” (p.30).

“El destinatario es el mismo (...) la relación con el conocimiento es la misma”

Hemos destacado la distinción que realiza Victoria respecto a la modalidad de trabajo en la universidad, como integrante de un equipo docente, y el trabajo con “*una lógica propia*” en el ISFD. Sin embargo, sostiene que tanto sus prácticas de enseñanza como los estudiantes no son “*tan distintos*” en ambas instituciones:

...uno piensa que es distinto, después en la práctica no es tan distinto. El destinatario es el mismo, está atravesado por las mismas cosas, la relación con el conocimiento es la misma, es algo que uno tiene que construir y sensibilizar y después yo me voy dando cuenta que mis prácticas no son distintas (...) no porque uno sea universitario y el otro sea no universitario es distinto, en realidad no, al menos yo lo que busco es lo mismo, que el vínculo con el conocimiento trascienda ese conocimiento en sí, sino que también se lleven cosas para pensar el mundo, para vincularse con los textos de estudio, que eso les permita ser autónomos, que les permita tomar decisiones con respecto a su práctica. (Victoria, p. 152)

...son iguales porque tanto a nivel universitario como no universitario (...) las dificultades de lectura y escritura están en los dos niveles (...) no puedo decir que el estudiante de nivel universitario lee y escribe mejor que el de nivel superior, en realidad no, yo cada vez veo que subsisten, que hay dificultades que son las mismas en los dos. (Victoria, p. 156)

Identificamos una mediación pedagógica (Davini, 2009) en la concepción de enseñanza, pues sus acciones median entre el contenido a enseñar y las características de los sujetos que aprenden en su contexto institucional “*universitario como no universitario*”. Asimismo, consideramos que se ocupa y le preocupa acerca de cómo se comparte y cómo se construye el conocimiento en el aula (Edelstein, 2011). Podemos decir que es sustancial para ella e inferimos que sus acciones son reflexivas, pues en ellas persiste una consideración activa y cuidadosa (Steiman, 2018).

...si algo no negocio es que ellos tienen que entregar, porque es la única forma que yo tengo de acompañar eso que van comprendiendo o no; con mayores o menores dificultades. Entonces la entrega de lo que escriben, leer y escribir es entrar tanto en la materia que doy en la universidad como en la materia que doy en, en superior [refiere al ISDF]. Entregar producciones escritas es central en ambos casos, y reformular lo que leen y escriben a partir de esos señalamientos que reciben, ya sea escritos u orales también. Entonces de cada trabajo ellos tienen una primera versión y una segunda que está más andamiada si se quiere porque es acompañada con comentarios y yo voy a ahí revisando ese proceso, acompañando ese proceso entonces después me voy haciendo como un seguimiento muy chiquitito, fulanito en su primera versión no entendió el concepto, en su segunda versión después de la clase lo comprendió incluyó algunas ideas está más flojo de la sintaxis, pero más o menos va orientado. Después a fulanito le hacés una pregunta (...) en la clase y fulanito te responde, entonces vos decís entendió. Entonces (...) ir acompañando y estar como muy pendiente de estos procesos. (Victoria, p.157)

En su relato señala la idea del estudiante como constructor de conocimiento y a un docente que “*acompaña*” con lecturas “*andamiadas*” y “*pendiente*” de ese proceso, donde “*la entrega de producciones escritas es central*”. Acerca de sus intervenciones inferimos que su práctica se construye en relación con su concepción epistemológica acerca del conocimiento. Comprendemos que para Victoria el conocimiento se construye en la articulación entre las prácticas de lectura y escritura y el contenido disciplinar. Esto lo reconocemos como un rasgo de su práctica que se conecta con su “*crisis existencial*” como estudiante, con sus procesos de aprendizaje en relación con la construcción y apropiación de conocimiento en la formación inicial.

En el grupo focal la profesora reflexiona sobre qué cuestiones atendería si tuviese la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez en el Nivel Superior y vuelve sobre “*la dimensión epistemológica*” en las prácticas de enseñanza:

A mí me parece que hay una dimensión epistemológica que hay que trabajar, cómo se construye el conocimiento, porque los estudiantes: “leí el texto y el texto dice esto”, como si el texto fuera

una entidad en sí, no el texto como un vehículo que expresa la posición de una persona con respecto a un tema, y que esa posición es una y puede haber otras y que uno puede tomar esas ideas y puede también discutir con esas ideas y construir otra posición aparte. Y eso me interpela porque los estudiantes leen textos y reproducen esos textos, pero no se piensan ellos en la medida que reproducimos esas lógicas como sujetos constructores del conocimiento, como con posibilidad de reflexionar y que en esa reflexión ponerla en valor y decir: “acá está, hay una acción de construcción del conocimiento”. (GF, Victoria, 208)

Identificamos una actitud empática cuando expresa “*eso me interpela*” en tanto recupera sus inquietudes como estudiante en su “*crisis existencial*”, cuestión que atraviesa la construcción de las prácticas docentes. Asimismo, al reconocer a los estudiantes “*como sujetos constructores del conocimiento*”, “*con posibilidad de reflexionar*” interpretamos que promueve/habilita en esa construcción procesos reflexivos, en términos de Dewey (1999), un momento de estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento y un acto de búsqueda, de investigación, para esclarecer la duda o disipar la perplejidad. Esto coincide con las palabras clave “*reflexión*”, “*pensamos*”, “*enseñar*”, “*aprendizaje*”, “*conocimiento*” que Victoria expone en su carátula.

...cuando uno lee a los estudiantes... uno decide que hay que trabajar la lectura y la escritura y cuando acompaña mesa de examen o toma exámenes se da cuenta que hay que trabajar la lectura y la escritura. Entonces eso no puede quedar en segundo lugar. (Victoria, p. 160)

La voz de Victoria da cuenta de que realiza una “*lectura*” de los estudiantes, de sus procesos y prácticas. Relacionamos esa atención a los procesos de aprendizaje de los estudiantes con la importancia que Freire (1994) le otorga a la lectura que realiza el docente de la clase como si fuese un texto, especialmente en los inicios en la docencia. Asimismo, Victoria no relega la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura, lo que se evidencia en la modalidad de trabajo que sostiene:

*...ellos exponen muchas más veces de las que creen porque como yo estoy todo el tiempo preguntándoles y repreguntando y yendo al texto. Ellos están continuamente exponiendo o dando cuenta de lo que y si hay alguno que no participa (...) ellos exponen mucho, después cuando llega la instancia de final, ellos fueron hablando durante las clases un montón... Pero no los paré en el frente de florero y les digo: “*explícame el texto*”. Y yo tampoco yo no explico los textos, los voy acompañando con preguntas y le voy haciendo preguntas a ellos a ver de que fueron entendiendo, invitándolos a volver al texto para que se focalicen en una parte o en otra, orientando que escriben; por eso es un trabajo muy artesanal que te lleva a decir bueno: “*¿y qué priorizo?*”. Si los pongo a leer treinta textos o más por cuatrimestre y la verdad voy a dejar la lectura y escritura y es algo que me parece que no hay que postergar, así que bueno. (Victoria, p. 161)*

En esas expresiones identificamos la pregunta como una estrategia de la docente para dialogar sobre el contenido con los estudiantes y conocer cuánto han comprendido y “acompañar” desde la enseñanza. En el diálogo descrito identificamos rasgos de una construcción guiada del conocimiento en términos de Mercer (1997), pues sostiene una conversación entre profesora y estudiantes en un trabajo conjunto de construcción en el cual el “texto” -los planteos teóricos de un autor- es parte de esa interacción. En la carátula de presentación “texto” es una de las palabras clave más destacadas.

A mí me pasa en Superior [ISFD]. Yo doy un texto, el texto me parece bárbaro pero una parte al final no me acuerdo qué autora, con la que no estoy de acuerdo y bueno, cuál es la posición de la autora, lo compartimos, qué sé yo bueno chicos acá ella dice esto, ellas dicen esto, yo no estoy de acuerdo con esto, “pero ¿por qué profesora?”, “¿cómo esto?”, “no, pero acá plantean esto”, “¿ustedes qué piensan?” “y, yo considero esto”. Los textos no son construcciones cerradas”. (Victoria, pp. 213-214)

En sus intervenciones didácticas Victoria transparenta sus prácticas y expone una relación con las ideas que despliegan los textos, “que uno puede tomar esas ideas y puede también discutir con esas ideas y construir otra posición aparte”. Es decir, promueve una construcción de conocimiento a partir de comprender y posicionarse ante los planteos de cada autor, reconociendo que “los textos no son construcciones cerradas”.

“Pensar la formación no como un punto de llegada sino como un punto de partida”

A partir de la consigna dada en el grupo focal: qué cuestiones atendería si tuviese la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez, Victoria piensa en el ISFD y selecciona un determinado año. Es decir, reconoce su práctica docente situada en un marco institucional como parte de un plan de formación profesional e identifica los trayectos formativos de los estudiantes:

...pensé en el Instituto (...) Primero pensaría (...) en qué año tomaría esta asignatura, a que año corresponde del plan de estudios, si es un materia, una asignatura que está en tercer o cuarto año ver ciertas vinculaciones con lo que hayan visto precedentemente y en el caso de primer año atendería toda esta situación que supone incluirse, sumergirse o, este ingreso en este nuevo espacio de formación que es distinto al nivel medio o a las experiencias educativas que hayan tenido previamente y bueno, en esto de configurar el perfil como decía Ana de ese estudiante. (GF, Soledad, p.207)

También señala la importancia de la “tarea docente”, de la “la dimensión colectiva y grupal de la tarea docente”, la dimensión política de la práctica docente:

...hay algo que a mí me parece que es muy importante trabajar que es la dimensión grupal, el trabajo en grupo. Entiendo que hay que respetar las individualidades y si uno quiere o si uno no, pero la tarea docente en sí, “per sé”, es el docente solo en el aula con el estudiante, y a mí me parece que hay algo que construir desde el rol docente que es configurarse o pensarse colectivamente, como un colectivo. Porque el docente es el que viene efectivamente a dar clases en el aula, pero también es una persona políticamente atravesada por un montón de condiciones de laburo, y me parece que la dimensión colectiva y grupal de la tarea, sobre todo pienso en las reivindicaciones salariales, me parece que es algo que hay que construir, porque si no, me da la sensación en algunas oportunidades que no reflexionamos sobre la dimensión colectiva en el aula y la dimensión colectiva en el ejercicio de la tarea después cuando son docentes. Me parece que la dimensión colectiva tiene un montón de potencialidades porque entre todos nos permite, permite agruparse y reivindicar por ejemplo mejores condiciones o denunciar la situación de una escuela, no sé. Me viene a la cabeza la situación de Moreno con la explosión de la escuela, entonces digo bueno ahí, esa es una cuestión, un elemento de la realidad, una situación terrible que pone de manifiesto también la dimensión colectiva, de sabernos colectivamente docente. (GF, Soledad, pp.207-208)

Identificamos en Victoria un posicionamiento que atraviesa sus prácticas, destacando “que hay que construir”, “hay que reflexionar” sobre lo colectivo en pos de afrontar/defender derechos -salariales, educativos, entre otros- y organizarse frente a las injusticias sociales como “la situación de Moreno con la explosión de una escuela”¹⁰⁹, lo cual expone la naturaleza política de la educación (Freire, 1990). Destacamos que esta dimensión política en sus prácticas aporta a la construcción de su mirada político-pedagógica (Menghini, 2011).

...el estudiante viene al aula y se va a formar como docente y parece ser que el punto de llegada es ser docente, y a mí me parece como que ese es el horizonte formativo y me parece que hay que pensar la formación no como un punto de llegada sino como un punto de partida, porque nosotros estamos reflexionando sobre nuestra práctica, tenemos una formación de base pero nos seguimos reflexionando, interpelando y pensándonos en nuestro propio hacer y qué mejor que decir bueno, instalar la semillita en el estudiante, porque la situación del aula son muy complejas, como para decir bueno, va a ir el docente a dar matemática y no miro la piba que se está durmiendo, el pibe que tiene un moretón grande en el ojo, me parece que el ser docente no es solamente saber mucho de la disciplina, hay una formación didáctica pedagógica, pero también hay... tiene que haber un repensarse o interpelarse sobre el mismo hacer y me parece que hay como generar una sensibilización en la formación con nuestros estudiantes. (GF, Victoria, p.208)

En primer lugar, en las expresiones sobre la formación docente identificamos palabras clave que Victoria destaca en su carátula de presentación: “práctica”, “estudiante”, “docente”, “formación” que atraviesan sus prácticas docentes. En segundo lugar, la concepción sobre el trayecto formativo “la formación no como un punto de llegada sino como un punto de partida, porque nosotros estamos reflexionando sobre nuestra práctica”. Interpretamos

¹⁰⁹ Este hecho incidió fuertemente en toda la docencia del país y lo hemos expuesto en la entrevista a Soledad donde refiere a éste como “a partir de lo de Sandra y Rubén”.

que la profesora en su relato distingue en el proceso formativo trayectos diferenciados: la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. A la vez identificamos que plantea al proceso reflexivo como una acción constitutiva de la práctica que le permite dar cuenta de la diversidad de condicionantes que la determinan (Sanjurjo, 2014). Al caracterizar a la práctica como compleja -por su singularidad e incertidumbre- la profesora reconoce necesario “*instalar la semillita en el estudiante*”, “*generar una sensibilización*” respecto a que comprendan que sus intervenciones docentes requieren conocimientos teóricos y prácticos, pero en diálogo con las situaciones que les presenta la práctica. Vuelve sobre esa idea al afirmar:

...es necesario enseñar a leer y escribir académicamente, por esta sensación que tengo yo de que se vislumbra que la docencia es el punto de llegada y no el punto de partida, digamos, algo que uno puede estudiar de docente, pero puede seguir estudiando otras cosas. Y que me parece que en la medida en que enseñamos a leer y escribir también estamos velando en cierta forma que avancen en esos estudios o en otras posibilidades. (GF, Victoria, p.209)

Inferimos la importancia que le otorga a la apropiación de la lectura y escritura académica para el futuro desarrollo profesional y personal. A la vez, remarca la importancia de reflexionar sobre la práctica:

...a mí me pasa que a veces propongo una situación de evaluación una situación “X”: “hagan este trabajo en grupo”, y después veo qué, o hubo... los trabajos no, podrían haber sido de otra forma, copiaron y pegaron, entonces uno quiere generar otra cuestión, otras lógicas, entonces yo se los devuelvo y me pasó varias veces decirles: “no voy a evaluar esto”, “no voy a evaluar esto, voy a cambiarlo, porque observé esto y el sentido de la actividad era esta otra, así que voy a hacer una modificación”. Y eso lo pongo en diálogo porque... para mostrar también dos cosas, primero que yo también estoy repensando sobre mi práctica, también para demostrarles a ellos que esa práctica puede modificarse y no caer siempre. (GF, Victoria, p.209)

La decisión de repensar su práctica de evaluación y concebir otras posibilidades da cuenta de una actitud abierta ante una situación que percibe como problemática y asume idear otra propuesta desde una acción reflexiva (Dewey, 1999). En ese dar lugar a las preguntas, a la duda, a la escucha reconocemos la responsabilidad con su tarea y su propósito didáctico. Tanto en sus prácticas docentes en el ISFD como en la universidad realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes como hemos señalado antes, afirmando “*es algo que aprendí en la universidad dando clases*” (Victoria, p.157).

Como son procesos tan singulares, uno tiene que tener como un ojo muy entrenado en acompañar ese proceso individual... y eso es algo que bueno, que aprendí en la práctica docente universitaria que traslado también a nivel superior no universitario. Entonces entregar la reformulación de esas producciones, y uno siempre les da como una pequeña evaluación y después cuando uno finaliza la cursada yo les digo: “bueno vengan con todos los trabajos y las reformulaciones”, hay alguna consigna integradora... entonces yo les pido primero relacionar

los contenidos, eso es una primera parte, y otra parte es hacer alguna reflexión o algún, qué mirada tienen con respecto a esta propuesta. Relacionada con esto de leer, escribir, reformular... Tiene esas dos dimensiones, entonces ahí se hace como una suerte de integración y al final es lo mismo en Nivel Superior. Siempre les pido lo mismo, les pregunto sobre los contenidos que vimos, obviamente, y después también les pregunto sobre (...) esta modalidad de trabajo que nos dimos, que les propuse. (Victoria, p.157)

Identificamos que en sus prácticas de enseñanza es central “acompañar ese proceso individual” de construcción de conocimiento a través de la lectura y la escritura que se materializa en “las producciones” de cada estudiante. En tanto, promueve instancias de evaluación de su propuesta al interrogar sobre “la modalidad de trabajo”. Asimismo, evidenciamos cómo en la construcción de las prácticas los aprendizajes que realiza en una institución le aportan a las decisiones en otras situaciones de enseñanza.

Al interrogarla sobre la diferencia que encuentra entre sus primeras prácticas y las actuales sostiene que en los inicios “quería abarcar todo el contenido posible en dos clases... te encontrás que en esos primeros momentos iniciales uno también quería abarcar lo inabarcable” (Victoria, p. 159). Además, plantea que en los primeros años aprendió a reconocer el lugar del estudiante en sus prácticas docentes, el proceso individual de aprendizaje donde “el otro es un adulto que toma decisiones” (Victoria, p.159) y desde allí define sus intervenciones didácticas situadas.

Él tiene que estar comprometido también con el proceso. Entonces en ese momento, en los primeros momentos, de inicial, yo estaba como mucho más atrás con los estudiantes y les decía y les insistía... No digo que ahora no lo haga, pero lo hago desde otro lugar. Dándole la cuota de responsabilidad al otro en el proceso... Porque si no el otro es otro que adquiere una postura, una posición muy cómoda de sentirse, esto de ser asistido, el docente me va a decir: “si me falta entregar algo, si no, cómo voy”, que se yo. Entonces, también forma parte esto de que el otro toma decisiones y que uno le va marcando la cancha, pero el otro es un adulto que toma decisiones también, y en eso me reconozco distinta, también aflojé mucho más con los contenidos, porque en su momento eran un imperativo, ¡ay tienen que saber todo esto!, ¡hay que buscar material!, ehh ¡no entienden este texto!, ¡hay que buscar otro! (Victoria, p.159)

En su relato reconocemos las reflexiones que realiza acerca de la práctica en referencia a la responsabilidad/compromiso con la enseñanza. No obstante, concibe que el estudiante tiene “su cuota de responsabilidad”. En cuanto a sus decisiones sostiene que “aflojó con los contenidos” y que realiza una selección “posible” en el marco de la cursada. Identificamos como una característica de su práctica atender “al proceso” de aprendizaje de los estudiantes, y es desde allí que define sus intervenciones respecto a la selección de bibliografía como de “acompañamiento”, teniendo en claro que “cuando uno toma una decisión hace un recorte” (Victoria, p.160).

Entonces bueno, seleccioné este texto, pienso tales preguntas, se trabajan en clase, se revisan y se completan, vemos hasta donde pudo llegar, qué pudo comprender o no, cómo cambió su primera versión a la segunda en donde estuvo más acompañado que tuvo una indicación, y bueno hasta ahí llegó su proceso, no quiere decir que no pueda seguir, pero hasta ahí llegó su proceso ahora. Entonces, ir reconociendo actividades de proceso también (...) yo le doy el texto, el otro lo aprendió y ya está. Por ahí lo vio ahora, por ahí lo retoma más adelante al concepto o el texto con otra profesora y después por ahí lo termina resignificando cuando esté en el aula. Pero también está que uno tiene que resolver todo ¡y no!, porque justamente hay un proceso. (Victoria, p. 159)

Consideramos que el reconocimiento que el aprendizaje es “*un proceso*” le permite argumentar sus decisiones didácticas sostenidas en sus reflexiones. Asimismo, identificamos que esas reflexiones remiten a las sucesivas experiencias como estudiante que relata a lo largo de la entrevista al recuperar la situación de examen final como una instancia que aporta a la integración de los aprendizajes de cierto proceso.

Que no lo puedas comprender ahora no quiere decir que después, por ejemplo, en instancias de final no pueda hacer un click. Entonces bueno, estar atenta a eso, a esa idea de proceso que, por ahí yo, en ese, en los primeros momentos iniciales yo decía: “ay, no entienden nada”, “entonces disculpas porque yo tendría que haber hecho esto”. Entonces después como que me relajé porque dije ¡no!, el otro también tiene un tiempo, hay un tiempo para enseñar y un tiempo para aprender y a veces coinciden y otras veces no... Entonces lo mejor siempre es que coincidan y ahí estaremos todos menos angustiados, pero bueno o aproximarnos un poco, que la brecha... no sea tan grande, pero bueno... reconocer que es lo que puede el estudiante y lo que puede uno, en un momento y que no significa que es “in eternum” que es para siempre, que en algún momento se va a poder resolver eso. En eso también me relajé un poco más, porque también me daba cuenta que seguía con este imperativo de que hay que dar muchos contenidos... O con este dilema existencial de la carrera cuando yo te decía: “¡ay se todo, pero no sé nada!, ¡aprobaba todo, pero no entiendo un catso!”. Entonces ahí dije: “bueno, pero al final yo estoy haciendo lo mismo que...” y ahí dije no, bueno, esta idea de proceso como que me terminó de...de nada, reconocerlos a ellos más humanos y reconocermé más humana yo. (Victoria, pp. 159-160)

Identificamos que sus decisiones se fundamentan en reflexiones respecto a su “*crisis existencial*” como estudiante sobre las que sostiene una vigilancia epistemológica pues reconoce que inciden en sus prácticas docentes “*me daba cuenta que seguía con este imperativo de que hay que dar muchos contenidos...*”. Comprendemos que las reflexiones sistemáticas que sostiene acerca de sus concepciones en relación con los aprendizajes realizados en la formación dan cuenta de que la reflexión es un componente duradero que construye esa postura reflexiva (Perrenoud, 2010) que está presente en sus relatos.

Prácticas docentes en contexto de pandemia: “*No había un contrato previo de cómo enseñar en situación de pandemia*”

Victoria al exponer sobre el desarrollo de sus prácticas docentes en tiempo de emergencia sanitaria se posiciona en que no hubo “*continuidad pedagógica*”¹¹⁰ ni se trató de prácticas de “*educación a distancia*”. Además, aclara que muchas reflexiones las ha “*compartido con compañeros en espacios de trabajo*” (Victoria, p.163), por lo que inferimos que las ideas acerca de la práctica en tiempo de pandemia se construyeron en la socialización en las instituciones en las que trabaja, el ISFD y la UNLu.

...hace mucho ruido esta idea de continuidad pedagógica, como si lo que hiciéramos ahora fuera continuación de algo previo, de algo precedente. En realidad como varias cosas, se continúa ese algo, no, ya no existe, hoy se llevan adelante cosas nuevas, no es igual las prácticas de enseñanza que estamos desarrollando ahora que las prácticas previas, entonces esta idea de continuidad genera como una tensión entre lo que uno efectivamente hace hoy y lo que supo hacer y también genera en algunos momentos muchas preguntas, angustias, porque justamente los comparamos con las prácticas que supimos hacer y esta idea de continuidad de obligarnos a continuar prácticas que hoy son imposibles de realizar porque bueno, esas prácticas estaban atadas a un aquí y ahora, a una presencialidad que ahora no es factible de ser realizada, entonces esa idea de continuidad pedagógica hace ruido porque justamente lo que no se continúa con algo, con lo...con lo que se supo hacer en su momento. Las prácticas que hacemos hoy, que desarrollamos hoy, no son iguales a las que supimos desarrollar en la clase, cara a cara con los estudiantes. (Victoria, p. 163)

En la voz de Victoria se evidencia una reflexión sobre las prácticas docentes dando cuenta de cómo las mismas se construyen en tensión con otras miradas o ideas sobre la “*continuidad pedagógica*”. Afirmo cómo en ese tiempo excepcional “*se llevan adelante cosas nuevas*”, con “*momentos de muchas preguntas, angustias*” y reconoce que “*esas prácticas [previas a la pandemia] estaban atadas a un aquí y ahora, a una presencialidad que ahora no es factible*”. Interpretamos que la profesora expone la importancia de una construcción casuística (Edelstein, 2011) de las prácticas, lo que la llevó a nuevas interrogaciones/reflexiones en las que no reconoce una “*continuidad*”. En ese sentido, distingue que “*las prácticas que hacemos hoy, que desarrollamos hoy [2020], no son iguales a las que supimos desarrollar en la clase, cara a cara con los estudiantes*”.

Tampoco puedo decir que es una práctica de educación a distancia porque (...) cuando uno accede a una propuesta de formación a distancia, parte de un contrato, de un acuerdo previo: que los espacios van a ser por ejemplo una plataforma, que los tiempos van a ser otros, que las actividades diacrónicas y sincrónicas, hay todo como un contrato previo que hace que la

¹¹⁰ En la normativa de la Pcia. de Buenos Aires se concibe que el principio de continuidad pedagógica refiere a la necesidad de que los actores del sistema educativo provincial, en los distintos niveles de responsabilidad, establezcan en forma consensuada las estrategias que van a implementar para garantizar –durante el año– el aprendizaje de los alumnos, más allá de los problemas coyunturales o de las emergencias que puedan surgir. Recuperado el 5/2/2024 http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/documentos/libro_continuidad_pedagogica_superior_documento2.pdf

Excede nuestro estudio, pero para comprender el planteo de la profesora entendemos importante conocer este principio presente en la normativa jurisdiccional.

propuesta educativa pueda desarrollarse y acá tampoco podemos hablar de educación a distancia, en realidad no hubo un contrato previo, el contrato previo con los estudiantes siempre fue la presencialidad, después la coyuntura nos fue llevando a, justamente, tratar de sostener... la enseñanza y nos llevó a modificar la práctica. Es decir, no había un contrato previo de cómo enseñar en situación de pandemia. (Victoria, pp.163-164).

Lo que expresa Victoria da cuenta de la importancia que le otorga al “contrato” con los estudiantes, a esa explicitación de los modos de enseñar y lo que se espera de prácticas de estudiar. Afirma que “no había un contrato previo de cómo enseñar en situación de pandemia”.

“Podemos hablar de prácticas en contingencia”

La profesora expone que la modalidad de cursada que sostuvo en pandemia a través de medios tecnológicos -una plataforma digital, entre otros- requirió “modificaciones” y “revisiones” de distintos componentes de la programación.

A mí me parece que mis prácticas de hoy [2020], si bien mantengo muchos principios, son distintas y eso se debe a las condiciones materiales de realización de ellas, que me obligaron a modificarlas y también no... la situación obligó a que revise contenidos, modalidades, actividades, un poco de todo. (Victoria, 164)

En ese marco es que la profesora define sus prácticas docentes “en contingencia”.

A mí me parece que podemos hablar más de prácticas educativas de enseñanza en contingencia, es decir situadas, vinculadas con lo que hoy concretamente se pueda seguir trabajando en este tiempo, con ciertas condiciones materiales que determinan, no voy a decir condicionan, pero si determinan el acceso a las prácticas y a las enseñanzas... que determinan el acceso que tienen los estudiantes al conocimiento, a ciertas prácticas de enseñanza, la enseñanza del docente... bueno, condicionan el acceso y bueno son prácticas que se vinculan con lo que se puede hacer hoy con los estudiantes, como te decía en estas condiciones, en este tiempo... y eso es algo que hemos compartido con varios colegas y me parece que es importante para repensar la práctica hoy porque bueno uno, sobre todo esta idea de continuidad. (Victoria, p.164)

...la pandemia ha puesto sobre la mesa que quienes continúan estudiando son aquellos que tienen las condiciones para hacerlo, que tienen conectividad, que tienen computadora, que tienen dinero para... no sé, imprimir, leer los textos, y bueno, eso, eso forma... eso es una opinión. (Victoria, p.179)

Sostenemos que al destacar “las condiciones materiales” que atraviesan el desarrollo de su propuesta de enseñanza y “determinan el acceso” de los estudiantes a la misma realiza una lectura política de la práctica en pandemia. En su relato expone las decisiones que fue tomando en ese tiempo de ASPO y cómo “repensó” su práctica.

...la experiencia del 2020 fue de mucha incertidumbre porque en un inicio la posibilidad de volver a la presencialidad estaba muy presente y ese, digamos ese punto de llegada, uno nunca

arribaba ahí, porque se iba corriendo, se iba dilatando con las extensiones de las restricciones y del aislamiento. Entonces en un primer momento y como yo también tuve varias dificultades de conectividad y un equipo, una computadora que no funcionaba muy bien porque estaba bastante viejita, mis primeras decisiones fueron desarrollar clases de forma asincrónica y lo que hacía era, armé un espacio en Google Drive en donde subía materiales todas las semanas y por correo enviaba la bibliografía con algunas clases explicativas y después algunas actividades de escritura que les solicitaba entregar y que yo devolvía también por correo electrónico. Y también lo que hice en aquel momento era grabarme, hacer pequeñas explicaciones breves que también subía, o audios que yo subía en este espacio en Google Drive. Después ya al final, en la segunda parte del año empecé a desarrollar con un mejor equipo, con computadora arreglada y con mejor conectividad empecé a hacer algunos Zoom, pero la realidad es que muchos de los estudiantes no se conectaban y manifestaban que les venía mejor esta modalidad más asincrónica y el envío de los correos con las indicaciones que yo preparaba semana a semana. Así que mantuve esa modalidad el resto del año. En este 2021 y a partir de la experiencia de 2020, me propuse buscar una manera de articular lo sincrónico, el encuentro digamos por Zoom, que es sincrónico, con la modalidad asincrónica, aún así y todo, con eso en la mente con la contradicción o con la tensión de saber que lejos de lo que piensan muchos, dar clase por Zoom no es lo mismo que dar clase presencial, porque en la virtualidad uno tiene que desplegar muchísimos recursos y armarse de diferentes herramientas para suplir, con muchas comillas que tampoco se suple, más bien reponer esta ausencia de presencialidad y así y todo no se logra (...) lo que hice este año [2021] fue amar un espacio en una nube en un Google Drive en donde semana a semana subía la bibliografía, el texto que iba a ser objeto de tratamiento en un encuentro sincrónico, una clase, un texto explicativo que completaba lo que íbamos a abordar en el encuentro sincrónico, una actividad que iba a orientar el trabajo en ese encuentro y que después les iba a solicitar resolver y entregar y enviar por correo, una hoja de ruta en donde todas las semanas vamos completando, voy completando pero con ayuda de los estudiantes y sistematizamos que se hizo en ese encuentro de los viernes, porque doy clases los viernes. Y también lo que subía semana a semana es una presentación, un Power Point o una presentación en Canva, que es lo que utilizaba para ordenar el trabajo en el marco de la clase. Y por último (...) lo que hacía era grabar el encuentro sincrónico con el consentimiento, con el acuerdo de los presentes, porque digamos lo que asistían, los que asisten a los encuentros sincrónicos son muy poquitos y los que manifiestan que vuelven a las grabaciones son muchos. (Victoria, p. 168)

En el relato subraya que la incertidumbre -característica inherente de la práctica- en ese contexto “de contingencia” se vive acrecentada y promueve la “revisión” permanente de los distintos componentes de su propuesta -los “*contenidos, modalidades, actividades*”- durante el 2020 y 2021. A la vez da cuenta cómo en la construcción de sus prácticas atiende a las posibilidades de acceso a la conectividad y recursos tecnológicos, tanto de los estudiantes como propias. En su relato interpretamos que esas decisiones buscan “*desplegar muchísimos recursos y armarse de diferentes herramientas [las posibles] para reponer la ausencia de presencialidad*”, articulando lo asincrónico con lo sincrónico: bibliografía en formato digital, hoja de ruta de las clases, texto explicativo y presentación en power point del tema abordar en el encuentro sincrónico, entre otras. Sin embargo, vuelve a señalar la falta de conectividad como la mayor limitación del estudiantado en esa modalidad de trabajo.

...hoy [2021] la posibilidad de acceder a la formación, a las propuestas educativas pasa por tener garantizada la conectividad, la conexión a internet y si bien pensamos que muchos disponen de los recursos incluso con el celular, la mayoría no puede por diversas razones. (Victoria, p.168)

En los modos de enseñar para “reponer” la presencialidad, identificamos nuevas decisiones durante el 2021, como la de coordinar lo asincrónico con lo sincrónico y procurar “grabar el encuentro sincrónico”. Sin embargo, durante ese contexto ha sostenido “el trabajo con los textos y el trabajo con las prácticas de estudio” como “principios” de su práctica y su interés por:

...tratar de trabajar eso, en articulación con el contenido que tengo que enseñar pero bueno, la lectura, el trabajo sobre los textos, la reflexión sobre las prácticas que desarrollan para apropiarse del contenido que se encuentra en esos textos, es decir las prácticas de lectura y escritura que los estudiantes llevan adelante, en situación de estudio. (Victoria, p.166)

En su relato Victoria deja clara su decisión de no relegar la enseñanza de la lectura y la escritura y de acompañar los procesos de aprendizaje, dado que concibe al estudiante/sujeto como constructor de conocimiento. Asimismo expone esos “principios que mantiene” en ese contexto excepcional.

Para mí algo que no dejé de hacer es trabajar sobre los textos, los textos, los objetos de lectura, los materiales son abordados, poseen guías o actividades para adentrarse a la lectura de esos textos, esas guías no se dan sueltas, sino en el marco de una clase que es escrita y a veces también es explicada oralmente en un encuentro sincrónico y los estudiantes tienen que entregar una actividad con un texto, ellos las entregan, yo se las devuelvo con comentarios, con indicaciones escritas, para que revisen, para que completen y además de esas indicaciones escritas en cada trabajo individual, también se provee una devolución grupal, en forma de un texto escrito, o en forma de un video, o en forma de un encuentro sincrónico para que revisen lo entregado, que vuelvan al texto, que identifiquen qué cuestiones centrales quiero trabajar con ese texto y completen. Esta idea de entregar, de recibir un señalamiento y después reformular es una modalidad que mantuve a lo largo de todo el año casi y es muy costosa, pero he visto modificaciones en cuanto a los procesos de comprensión de los estudiantes. Esas intervenciones son necesarias porque uno va andamiando, tratando de recomponer, tal vez antes lo hacía eso en la presencialidad pero bueno, ante esa situación, esta imposibilidad de presencialidad este dispositivo o esta modalidad me permitió medianamente tratar de trabajar sobre eso y, y garantizar que algunos contenidos, algunas ideas mínimas sean comprendidas. (Victoria, p.165)

Consideramos que Victoria al revisar las formas en que enseña en la virtualidad puede identificar que “tal vez antes lo hacía” en la presencialidad, recurriendo nuevamente a sus prácticas reflexivas sobre la propia práctica y potenciando el acompañamiento y el andamiaje que realiza “con comentarios” “indicaciones”, “devoluciones grupales”. Al profundizar sobre las preocupaciones en el desarrollo de sus prácticas Victoria expone:

...algo que vos me preguntás que refiere a qué preocupaciones tengo y esto también se vincula con lo que habíamos conversado en la entrevista general, que hay una preocupación respecto al... al conocimiento, a cómo son las prácticas de estudio de los estudiantes para apropiarse de

esos saberes planteados o desplegados en los textos de estudio, qué pasa con ese contenido que uno debe enseñar y que los estudiantes se deben apropiarse en el marco de las interacciones, de las prácticas de enseñanza. Entonces hay una preocupación centrada en el conocimiento y particularmente y eso voy a ser sincera en determinados contenidos que, mínimos, prioritarios como se dice ahora que uno intenta que los estudiantes logren apropiarse o llevarse en el marco de la asignatura. (Victoria, p.165)

Interpretamos que la preocupación por los procesos de construcción de conocimiento de los estudiantes conforma un rasgo principal en sus prácticas que traduce como “*un trabajo artesanal*” en sus intervenciones didácticas.

Es un trabajo muy artesanal y como yo te decía implica que uno despliegue y construya mucho material. Mucho material desde la presentación en Canva o en Power Point, este texto explicativo, la actividad, la grabación de la clase, completar la hoja de ruta. (Victoria, p. 169) [Reitera sobre la modalidad de trabajo, p. 174]

Reconocemos que tanto ese “*repensar su práctica*” como el “*revisar*” sus decisiones conforman evidencias del proceso de reflexión sobre sus prácticas (Schön,1992).

Son muy pocos, un puñado de estudiantes los que disponen de las condiciones que les permiten la continuidad y lograr un proceso así sostenido y esos pocos en general no son jefes de familia, no tienen hijos o personas a cargo, entonces eso hace que uno también, que piense en brindar muchos recursos o una variedad de recursos: la bibliografía, el texto explicativo de la bibliografía, estas presentaciones, las grabaciones de los encuentros sincrónicos y la hoja de ruta, todo esto que te decía, para que aquellos que no pueden conectarse simultáneamente, sincrónicamente puedan recuperar “algo” y ese fue, y ese “es”, sigue siendo, fue un objetivo y sigue siendo un objetivo en este año con muchas contradicciones y complejidades que yo pienso en función de eso. (Victoria, p. 169)

...los estudiantes también están atravesados por esta situación de virtualidad, muchos son jefes de familia, madres, padres, trabajadores, incluso las tareas de cuidado son trabajos. En el caso de uno de los cursos tengo estudiantes de Biología, entonces muchas de las estudiantes son enfermeras, entonces me ha pasado estar dando clases y que ellas estén de guardia en un receso. (Victoria, p. 169)

En las acciones que decide en el marco de ese proceso, identificamos una actitud flexible, abierta para considerar y adecuar su propuesta a las posibilidades/condiciones de cursada. A la vez, al sostener esos “*principios*” en sus prácticas, esas intencionalidades educativas, se evidencia la responsabilidad (Dewey. 1999) y el compromiso respecto a la formación de los estudiantes. En esa tensión entre los “*principios*” y el contexto singular de la propuesta, la profesora construye conocimiento experiencial (Sanjurjo, 2021) al tomar decisiones a partir de la práctica.

...el contexto es muy... es muy complejo, muy hostil en algunos sentidos, porque yo creo que la desigualdad se exagera en este contexto, los que tienen los recursos siguen y los que no, porque no tienen los recursos o porque no tienen las condiciones materiales o familiares o lo que sea, no siguen o lo hacen con mucha dificultad. Entonces bueno, mi preocupación está, a veces uno... yo me preocupo, me desespero, no saber qué le pasa al estudiante, por qué no entregan, si están,

no están, la mayoría sostiene y agradece mucho los recursos, la posibilidad de grabar las clases, yo en un primer momento no lo iba a hacer porque también me surgían, se me presentaban muchas contradicciones respecto a esto de grabar a los estudiantes. (Victoria, p. 169-170)

El contexto de las “*prácticas en contingencia*” promueve en Victoria reflexiones/interrogantes respecto al problema del conocimiento, dimensión central y constitutiva de las prácticas de enseñanza (Edelstein, 2011) en ella.

...en este contexto me resulta muy difícil hablar de... ni siquiera de transmisión de conocimientos, mucho menos de apropiación de conocimientos. La pregunta es qué pasa con el conocimiento en esta coyuntura de experiencia bimodal, híbrida o virtual o como se quiera llamar, porque justamente el conocimiento es una construcción colectiva, que es social, que es situada, que es con otros y me parece que justamente que eso que tiene que ver con la construcción, que remita al orden de lo colectivo, de esto que te decía del compartir, del encuentro intersubjetivo con otros y que se produce a partir del intercambio y el cruce de perspectivas o de interpretaciones, en este contexto de enseñanza mediada por la pantalla es muy difícil de lograr. Es muy difícil de lograr porque lo que uno encuentra del otro lado son pantallitas apagadas por todas estas razones que te decía [trabajo, cuidado de hijos, entre otros], entonces por eso digo que me genera mucha contradicción porque el despliegue de todo esto, porque yo sé que en el fondo digamos el derecho de acceder a la educación con la posibilidad o no de conectividad que tienen los estudiantes; y bueno que se me genera también contradicción respecto a qué están aprendiendo, si hay aprendizaje realmente. (Victoria, p.170)

...eso tiene que ver (...) con la importancia del intercambio en el aquí y el ahora y de compartir un espacio común, en el proceso la virtualidad efectiva presupone o una propuesta en la cual presupone un sujeto que pueda hacer uso de esos recursos de manera autónoma, que pueda recorrerlos, que tiene un capital simbólico y un capital material y prácticas como de acercarse a los textos escritos particular, que no todos los estudiantes lo tienen. (Victoria, p.179)

En su relato advertimos la acción reflexiva como proceso que involucra la emoción y la pasión en la práctica (Zeichner y Liston, 1996). Además su convicción de acompañar procesos de aprendizajes en los estudiantes en entornos colectivos y la contradicción que le plantea la coyuntura para promoverlos y acompañarlos. Entiende que la mediación con tecnologías puede ser un obstáculo, atendiendo a las condiciones materiales de acceso de los estudiantes y a la autonomía de los mismos en las prácticas de estudiar. Sostiene que (...) “*las reflexiones sobre mis prácticas, es que están siendo, están en proceso, estoy tomando decisiones sobre la marcha pero bueno con algo ya decidido que es cada clase*” (Victoria, p.172). Consideramos que reflexiona y reconoce que reflexiona en distintos momentos de su práctica. Cuando construye la propuesta, momento preactivo, y (Jackson, 2002) al “*tomar decisiones sobre la marcha*”, momento interactivo, ya sea durante el encuentro sincrónico o en los intercambios mediados por las tecnologías. También inferimos que sus reflexiones al decir “*están siendo*” incluyen el momento posactivo, configurándose un proceso espiralado de reflexión que atraviesa sus prácticas docentes.

Lo que la pandemia nos dejó: “Esta situación abrió una puerta que obligó a repensar”

En el proceso de análisis de la entrevista en profundidad la profesora expone que en ese contexto “se abrió ahí una puerta que obligó de algún modo a repensar los modos de evaluar” (Victoria, p. 171). En referencia a la evaluación menciona que en el instituto formador se dio una discusión respecto a cómo evaluar y lo experimentó como:

...una oportunidad también de desplegar y de instrumentar algo que yo ya venía haciendo pero que ahora en este contexto se vería más imperioso hacer. Yo antes (...) solicitaba entregar los trabajos, devolvía con comentarios y volvía a los textos, a los materiales de lectura, los volvía a re trabajar, iba a sus producciones escritas, entonces ellos re entregaban sus producciones a partir de estos señalamiento a partir de la vuelta del trabajo sobre el material y volvían a entregar dos veces más (...) esta retroalimentación de que uno va al trabajo del estudiante señala cosas y el estudiante vuelve a su propio texto, lo modifica, lo reformula, con la orientación del docente y viendo efectivamente, reconociendo que hay cosas que no son claras o que están incompletas o que el texto la respuesta no es comprensible. Entonces esta idea del análisis de lo producido, no la entrega y la calificación numérica, sino la producción y la elaboración y la re elaboración eso es algo que ya venía haciendo y que en este contexto lo sostuve y eso es lo que me permitió también monitorear o acompañar los procesos, porque creo que es la forma de andamiar los procesos de aprendizaje, a partir de lo que ellos van comprendiendo. (Victoria, p.171)

Identificamos una coherencia entre los “*principios*” en sus prácticas, desarrollados más arriba, y “*los modos de evaluar*” que conllevan un despliegue de decisiones en cuanto al tipo de prácticas de lectura y escritura y las intervenciones docentes para andamiar/acompañar los procesos de aprendizaje. Sostiene que ese contexto le brindó la “*oportunidad de desplegar e instrumentar*” lo que venía haciendo, pero poniéndolo en discusión con colegas en espacios institucionales. En ese sentido, inferimos que esas instancias de socialización le aportaron a sus procesos de “*repensar*” y construir sus prácticas “*situadas*”.

Todos los conversatorios que yo asistí de la Fundación Lúminis incluso también, de algunos congresos que abordaban el tema de la educación en contexto de pandemia a mí (...) considero bueno, que estar atenta, o pendiente, o digamos, saber qué es lo que se está discutiendo, qué es lo que está pasando, vivirlo uno también, escuchar a los estudiantes forma parte de toda una práctica que es necesario hacer para tener también cierta vigilancia epistemológica, para también estar, tener herramientas para tomar decisiones, para mí es muy importante. (Victoria, p.177)

A la par interpretamos que la escucha de especialistas o conocer otras experiencias le permitieron a Victoria elaborar respuestas provisionarias respecto a sus prácticas docentes en un contexto “*incierto*”.

“La dinámica del trabajo es bastante distinta en el instituto que en la universidad”

Victoria distingue su trabajo docente en las diferentes instituciones del Nivel Superior que trabaja al consultarla acerca del proceso de toma de decisiones didácticas: *“En la universidad somos un equipo que tenemos un espacio curricular y en el instituto es uno solo que está a cargo de determinado espacio”* (Victoria, p.178).

Respecto al ISFD sostiene que:

...hubo escasos espacios a nivel grupal, colectivo, de compartir nuestras decisiones pedagógico didácticas, cada docente me da la sensación que hizo lo que pudo, tomando decisiones muy en solitario, yo también creo que tomé decisiones en solitario, bueno, armándome, buscando recursos, escuchando conferencias, pero bueno, fue un contexto de mucha, no sé si de soledad, pero sí, un contexto como que nos hizo, nos llevó a todos a decir bueno, a armarnos, elaborar recursos, pensar estrategias, que bueno, no hubo tantos momentos de socialización, al menos yo lo sentí así. (Victoria, p.178)

Mientras que en la universidad, dentro del equipo docente de trabajo:

...se dieron diferentes discusiones ¿qué plazo damos para entregar las actividades?, ¿qué devoluciones hacemos?, ¿cómo las orientamos?, ¿hacer devoluciones escritas y habilitar un espacio de intercambio sincrónico con el estudiante?, acompañar esos procesos de escritura. Bueno, hubo muchos, muchos debates. (Victoria, p.178)

Victoria reconoce que en esos dos espacios de trabajo la experiencia es sustancialmente distinta dado que en el ISFD *“no hubo tantos momentos de socialización”* con colegas y entiende que las decisiones las tomó *“muy en solitario”*. Comprendemos que las diferencias que señala tiene que ver con que en la universidad fue rico el intercambio con colegas centrado en *“decisiones didácticas”* en cambio en el instituto solo las discusiones fueron acerca de la participación en concursos, elaboración de protocolos, entre otras temáticas similares.

...teníamos grupo, tenemos grupos de whatsapp pero en esos grupos de whatsapp no compartíamos cuestiones referidas o vinculadas a nuestras prácticas de enseñanza, sino que era un poco más catártico (...) yo formo parte del CAI del instituto [durante el 2020], entonces hubo varias reuniones por concursos, por protocolos que hubo que armar y después bueno, hubo también diversas situaciones de violencia, situaciones que estudiantes denunciaron a una docente y entonces bueno, eso llevó mucho de la agenda y del intercambio entre los compañeros en aquel momento, entonces eso como que también tapó un poco el compartir sobre nuestras decisiones didácticas. (Victoria, p.177)

Entendemos que la organización del trabajo en cada institución habilita a distintas experiencias de socialización profesional e inferimos que las reflexiones/aprendizajes dentro del equipo de trabajo en la universidad aportó a su toma de decisiones en el ISFD, como manifiesta en su relato.

Instancias de formación continua

Comprendemos que la práctica de Victoria es una fuente inagotable de nueva formación pues evidenciamos un permanente ejercicio reflexivo (Sanjurjo, 2014) en el “*diseño de su propuesta didáctica*”, sostenida a través de otros dispositivos como el trabajo en el equipo docente, lecturas, participación en conversatorios, en talleres, entre otros. En tanto la profesora manifiesta haber realizado durante el 2020 un “*ciclo de capacitación*” ofrecido por el colectivo feminista Mujeres de Arte Tomar en el que abordaban conocimientos sobre herramientas/recursos virtuales que le aportaron a sus prácticas, “*ese curso estuvo muy bueno*” (Victoria, p.176).

A la par relata otro curso que realizó durante ese período:

...hice durante la primera parte del 2021 creo que fue, hice un curso extracurricular que dictó la Universidad de San Andrés, arancelado, que se llama “Retroalimentación en entornos alternativos”, ese curso lo dictaron Rebeca Anijovich y Graciela Cappelletti, de la Universidad de San Andrés y ese curso hablaba de todo el proceso digamos, de la importancia de la retroalimentación, es decir, de las instancias de diálogo y devoluciones con las producciones escritas de los estudiantes como una forma de acompañar, de andamiar esos procesos de aprendizaje y de que haya instancias de devolución, de nuevas entregas en los trabajos, en las producciones que solicitamos a los estudiantes, si esas producciones son escritas y bueno, eso, pensar esa situación en el contexto de la virtualidad, cómo la virtualidad obligaba aún más a hacer una retroalimentación en palabras de estas especialistas, de estos procesos de enseñanza y aprendizaje y de cómo nosotros, los docentes, tenemos que tener en cuenta eso y como eso ya era necesario antes y ahora en el contexto de virtualización se hacía todavía más necesario y más urgente. (Victoria, p.176)

Reconocemos que la temática de este curso se relaciona con las preocupaciones que la profesora relató en la entrevista en cuanto a sus intervenciones, “*las devoluciones de las producciones escritas*”, cómo “*acompañar/andamiar procesos de aprendizaje*”, especialmente en el “*contexto de la virtualidad*”. Interpretamos que las razones que la llevaron en cursar esa propuesta radica en la posibilidad de aprender más sobre su práctica: “*este curso me proveía algunas cuestiones conceptuales y teóricas que yo creía necesario tener o acceder por el tema de la investigación en el marco del doctorado*” (Victoria, p.176). Inferimos que la participación en esos otros espacios, por fuera de los espacios colegiados institucionales, resultan instancias necesarias para la profesora.

“Siempre con el ojo puesto en que ese estudio nutra mi práctica en mis espacios como docente”

En relación con su formación de posgrado, Victoria plantea que

...obtuve el año pasado [2019], fin del año pasado después de concursar mi cargo ordinario de Ayudante de Primera, una beca doctoral (...) y a partir de eso licencié parte de mi cargo en la UNLu. Y ahora estoy haciendo, cursando el Seminario de Postgrado. (Victoria, p. 161)

Señala que participa en un proyecto de investigación en el cual indaga sobre temáticas vinculadas con la *“práctica docente en el profesorado y en la universidad”*, pero *“siempre con el ojo puesto en que ese estudio también nutra mi práctica en mis espacios como docente”* (Victoria, p. 162). Inferimos que sus decisiones de formación continua persiguen *“mirar con otros ojos”* las intervenciones docentes en las instituciones en las que trabaja, destacando que le *“interesa mucho porque le encuentro punto de contacto con lo que hago todos los días”* (Victoria, p. 162).

Los procesos de construcción de la práctica docente en los inicios de la docencia

Desde la formación inicial las preocupaciones de Victoria estuvieron atravesadas por los procesos de aprendizaje, cuestión que sigue sosteniendo. Una *“crisis existencial”* que atraviesa a mediados del cursado de la carrera la interpeló a decidir su participación en la investigación de un equipo docente. Ese trayecto la ayudó a elegir el Ciclo de profesorado y le aportó a construir posibles respuestas a interrogantes que guiaban sus decisiones de formación: *“¿qué pasa con el conocimiento?, ¿qué pasa con la práctica?”*

Sus inicios en la docencia son en los cargos de Ayudante de primera en un equipo docente de la universidad luego de tener experiencias previas como pasante, becaria, ayudante de docencia estudiante y profesora en dos asignaturas en profesorados de un ISFD. En esas experiencias distingue la modalidad de trabajo en la universidad como integrante de un equipo docente y el trabajo con *“una lógica propia”* en el ISFD. Sin embargo, sus prácticas se sostienen en ciertos *“principios”* para enseñar los contenidos en un campo determinado: *“hay que enseñar a leer y a comprender el lenguaje”, “el trabajo con los textos y el trabajo con las prácticas de estudio”*. Consideramos que su práctica docente incluye un interés sistemático sobre el trabajo en torno al conocimiento y cómo

andamiar/acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, es que son centrales las decisiones que toma respecto al abordaje de los textos bibliográficos, las prácticas de lectura y escritura. En cuanto a las intervenciones docentes son decisiones que construye mediante procesos reflexivos (Schön, 1992).

V.3.5. Recapitulando los hallazgos sobre el proceso de construcción de la práctica de las profesoras

A continuación nos interesa sistematizar cuestiones que dan cuenta de cómo construyen las profesoras sus prácticas docentes en los inicios en la docencia en el Nivel Superior. Destacamos los rasgos que se reiteran desde las distintas voces, aquellos que se subrayan, los que dan cuenta de la singularidad de una práctica, entre otros. Al articular los análisis e interpretaciones de las cuatro entrevistas en profundidad identificamos:

- Las profesoras explicitan estar transitando los inicios en la docencia en el Nivel Superior.
- Las profesoras distinguen el Ciclo de Profesorado del resto de los otros trayectos en su formación inicial. Destacan que los Talleres de Docencia le brindaron conocimientos desde la práctica para construir/idear las propuestas de enseñanza mientras que los otros trayectos aportaron conocimientos teóricos para analizar sus prácticas docentes. Emilia es la única que realiza una distinción respecto al año de orientación de la Licenciatura y en ese trayecto destaca la apropiación de prácticas de lectura y escritura académica.
- Las profesoras valoran como formativo el haber participado en su formación inicial de actividades académicas extracurriculares en investigación y/o extensión organizadas por los equipos docentes. En el caso de Victoria fue un hito en su formación inicial porque le permitió confirmar la elección de la carrera dado que esa participación le aportó un cambio epistemológico en sus prácticas de estudiantar y dejó huellas en las formas que asume su práctica profesional.
- Las profesoras reconocen que el pasaje por las instituciones escolares y la experiencia de cómo asumen las prácticas algunos profesores dejaron huellas que inciden en las decisiones que toman en sus prácticas docentes.
- El grupo de estudiantes es uno de los componentes siempre presente en las construcciones metodológicas que construyen las profesoras pues es un rasgo significativo que están atentas sistemáticamente a los procesos de aprendizaje.

- Las profesoras reconocen aprendizajes en los inicios de la socialización profesional, tanto en los equipos docentes en la universidad como en las instancias de trabajo colaborativo con pares en los institutos de formación docente. Destacan el “*aprender con otros*” en diferentes instancias: programación colaborativa, mesas de exámenes, proyectos institucionales, talleres iniciales, talleres integradores interdisciplinarios, entre otras.
- Las profesoras sostienen reflexiones en distintos momentos de su práctica profesional. En el relevamiento explicitan sus reflexiones sobre la práctica que sostienen en la acción. Construyen esquemas reflexivos que conforman sus estructuras de pensamiento y sus prácticas en los que incluyen a los estudiantes. Esas reflexiones son un aporte a sus construcciones de conocimiento experiencial y profesional.
- Las profesoras construyen conocimiento articulando la práctica con referentes teóricos. En los procesos reflexivos vuelven a lecturas estudiadas en la formación inicial y/o indagan nuevas para mejorar la práctica profesional. La profundización de los marcos teóricos refiere mayormente a ampliar los conocimientos de las áreas disciplinares en las que trabajan.
- La participación en encuentros académicos son instancias de formación en el campo de la práctica en los que exponen ideas/reflexiones/comparten “*un hacer*”, “*discusiones*”. Los conocimientos teóricos abordados en seminarios, cursos y la participación en equipos de investigación se entranan con las reflexiones/interrogantes/inquietudes/preocupaciones en su práctica profesional. La construcción de conocimientos teóricos promueve la toma de decisiones fundamentadas en sus prácticas, incluyendo redefiniciones en la misma, dado que sostienen una relación dialéctica con la propia práctica.
- El contexto de pandemia resultó una instancia de aprendizaje para la profesoras, una posibilidad de aprender, una oportunidad para el trabajo en equipo y por campos, se abrió ahí una puerta que obligó de algún modo a repensar los modos de evaluar, sistematizar y dejar registro de la enseñanza y construir/elaborar materiales y recursos. Al pensar sus prácticas en un contexto excepcional las profesoras explicitaron los irrenunciables en las prácticas docentes: el trabajo colaborativo, el

sostenimiento del vínculo con las y los estudiantes, el respeto por el otro, la generación de espacios para el diálogo, la enseñanza de la lectura y la escritura, el acompañamiento de los procesos de aprendizaje del estudiante/sujeto y constructor de conocimiento.

V. 4. Grupo focal



Espiral de Ana Castro Feijóo¹¹¹

Luego de sostener las entrevistas en profundidad con cada una de las profesoras se concretó un grupo focal para profundizar acerca de cómo construyen sus prácticas docentes en el Nivel Superior, buscando ampliar/confrontar reflexiones, pensamientos y experiencias para comprenderlas. Nos interesa documentar/exponer el contexto del grupo y el proceso de intercambio colectivo. El grupo focal propuesto tuvo dos momentos, uno presencial en mayo de 2022 y otro virtual en agosto del mismo año. En cuanto al lugar de reunión presencial entendimos que el apropiado era uno de cercanía y a pesar de que cierta literatura sugiere que sea neutral nos pareció que el espacio de la universidad -institución de la cual egresaron con el título de profesoras- podría convocarlas y así fue, aceptaron con gusto la invitación a ese espacio.

A lo largo de la conversación colectiva o entrevista grupal (Kamberelis y Dimitriadis, 2015) como coordinadoras del encuentro tuvimos en cuenta las cuestiones éticas

¹¹¹ Imagen extraída del sitio [Castro Feijoo, Ana - Arte-Online](http://CastroFeijoo.Ana-Arte-Online).

recordándoles que en el proceso de investigación se sostiene el anonimato de su participación y explicitando las distintas decisiones tomadas hasta el momento. Destacamos que una cuestión valorada por las profesoras en esa instancia fue el poder elegir la denominación de su caso.

Les comento que ellas como docentes principiantes fueron seleccionadas a partir de completar una encuesta destinada a profesores graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación y que trabajaran en Nivel Superior. Les aclaro que los criterios fueron que dos trabajaran en el Nivel Superior universitario y no universitario, otra sólo en la universidad y otra sólo en ISFD, y todas estuvieran transitando los primeros años como docentes en el Nivel Superior. Asimismo, en este intercambio introductorio, les agradecí su buena predisposición en el trabajo compartido. (GF, p.183)

Dado que el proyecto de investigación es flexible, definimos un segundo momento en la conversación, pero como las distancias entre las profesoras en cuanto a sus residencias son considerables lo sostuvimos de manera virtual a través de una plataforma¹¹². En esa conversación se dio un encuentro entre colegas que comparten varios aspectos: son graduadas del PCE de la UNLu, trabajan como profesoras y transitan los primeros años de trabajo profesional en el Nivel Superior. A pesar de que algunas se conocían por compartir algún trayecto de formación inicial, en estas instancias del grupo focal se reconocieron como las sujetos de la investigación. A sabiendas de que el conocerse previamente podría resultar un obstáculo (Valles, 1999) entendimos que la temática de la conversación -las prácticas docentes- era un tema de su interés y, por lo relevado, todas valoran positivamente participar de instancias de trabajo colaborativo. Un primer indicio fue la buena predisposición al convocarlas al encuentro grupal. Al inicio de la reunión observamos que el reconocerse no fue un impedimento para que el diálogo se diera en el grupo; de hecho, a partir de la recapitulación del trabajo de campo realizado hasta el momento hubo un intercambio fluido y “genuino entre las profesoras con poca intervención como coordinadora” (GF, p. 185).

En el desarrollo del encuentro reconocemos que cada profesora comparte sus interpretaciones sobre sus prácticas docentes, dándose en varias instancias del encuentro un ambiente colaborativo donde se pensaba, analizaba e interpretaba con el otro, rasgo

¹¹² En el primer momento presencial estuvieron las cuatro profesoras, mientras que en el virtual no pudo unirse sincrónicamente Emilia y aportó sus reflexiones e ideas a través de audios de WhatsApp a posteriori.

que las caracteriza según el análisis realizado, en el proceso de construcción de sus prácticas docentes.

V: Bueno, algo que estaba saliendo acá, Soledad lo dijo y también lo dijo Ana, es que uno, en la vinculación con la práctica que uno desarrolla, Soledad lo dijo Ana también... (GF, Victoria, p.237).

S: Sí, yo también en mi caso pensé en las materias de primer año que tengo varias, como principal y quizás como punto de contacto con lo que plantean las compañeras, bueno, el tema del vínculo con el grupo (GF, Soledad, p.206).

V: Bueno, pensé en el Instituto, pero después escuchándola a Ana digo: bueno, hay como ciertos vínculos (...). Después, coincido con lo que dicen las chicas (...) también pensando en esta cuestión formativa, como decía Soledad recién, pero hay algo que a mí me parece que es muy importante trabajar que es la dimensión grupal (GF, Victoria, p.207).

S: (...) algunas en sintonía con lo que plantea Ana... (GF, Soledad, p. 226)

Evidenciamos una interacción horizontal entre las profesoras, al mismo tiempo sus intervenciones denotaron que se apropiaron del objeto de estudio de la investigación y del sentido del encuentro.

E: Sí, aprendés, esto que Mariana investiga... empezar a hacer desde el inicio de la profesión un pasito, un poquito más... (GF, Emilia, p.195)

Cabe aclarar que durante el desarrollo del grupo focal como investigadoras reparamos que en los momentos de interacción -entre las profesoras entre sí y con la moderadora- los diálogos amplían/profundizan sus concepciones acerca de la práctica docente. En el guion del grupo focal elaboramos dos disparadores. Un primer disparador consistía en

...reflexionar sobre una situación: como profesoras de Cs. de la Educación tienen la oportunidad de hacerse cargo de una asignatura por primera vez en el Nivel Superior, en tanto les propongo reflexionar sobre qué cuestiones atienden para pensar sus prácticas docentes y cómo ponderan cada ítem, es decir, cuáles consideran más importantes. (Guion, p. 180)

Un segundo disparador se centraba en la idea de ser principiantes. Respecto a este tópico se indagó sobre si se sienten principiantes hoy, por qué sí o por qué no, cuándo se sienten principiantes, qué hacen y si reconocen algún sentimiento de principiante para abordar una situación nueva (Guion, p. 181). A partir de las interpretaciones de lo relevado en el primer momento del grupo focal elaboramos nuevos disparadores.

A partir del análisis del intercambio sobre sus prácticas docentes, promovemos intercambiar sobre ¿en qué momento consideran que la acción de reflexión se incorpora más conscientemente?, dado que en las distintas intervenciones mencionan diferentes formas con distintas expresiones: “reconfigurar la práctica”, “pensar la práctica”, “reflexionar la práctica” o “autoreflexionar la práctica”. Fue algo que apareció en todas, pero me gustaría saber cómo y cuándo es que incorporan en su práctica esa acción de reflexión conscientemente. (Guion, p.182)

En ambos momentos definimos un tiempo para elaborar ideas acerca de la cuestión planteada. Esa modalidad favoreció a que pudieran ordenarlas y registrarlas en un papel, a modo de notas personales. También repreguntamos en búsqueda de que expongan relaciones, reflexiones y promover otras ideas.

C¹¹³: Igual yo escuchándolas me pregunto: “eso no lo aprendimos en la universidad” [recupera una idea expresada por una profesora] porque algo que tienen en común es que son graduadas de un Profesorado en Ciencias de la Educación, entonces me pregunto, pensando en estas prácticas, en estas decisiones, cómo se construyó, cómo se construyeron esas decisiones que se siguen construyendo (...) en función de estas reflexiones que traen acá (GF, p.214).

-Vos me hiciste preguntas Mariana y a mí me surgieron otras preguntas... (GF, Victoria, p. 230).

-A mí tus preguntas me hacen pensar mucho Mariana, yo quiero un sí-no, sí-no porque es más fácil... (GF, Victoria, p. 234)

Destacamos que el devenir de la conversación y el pensar con un otro promovió un proceso de reflexión sobre sus propias prácticas, construyéndose en un espacio de reflexión colectiva y de formación.

Bueno, cuando uno escucha a los compañeros queda sensibilizado y advierte otras dimensiones de las preguntas que inicialmente no había vislumbrado, pero bueno a mí me pasó como a Ana, empecé con un punteo de cosas y ahora tengo un punteo con muchas flechas para los costado, así que procuraré integrar esas ideas (GF, Victoria, p.228).

Asimismo, advertimos que la conversación entre las profesoras fluyó con naturalidad, discrepaban entre ellas, se preguntaban, reconocían que coincidían en muchas cuestiones planteadas y hasta hubo humoradas. Resultó relevante en el proceso de investigación combinar la entrevista en profundidad con el grupo focal con las cuatro profesoras para intercambiar sobre ciertos tópicos. Destacamos que el desarrollo del grupo focal construyó un nuevo material cualitativo (Valles, 1999) y que el movimiento de energía colectiva grupal (Kamberelis y Dimitriadis, 2015, p.518) resultó fundamental para ello.

Para concluir, todas las decisiones metodológicas expuestas se abordaron buscando que la indagación aporte a la construcción colectiva de conocimiento, fundamentado por la información relevada y las interpretaciones que sostuvimos en un proceso espiralado en el que analizamos los datos/la información, esas interpretaciones definieron nuevas

¹¹³ La C corresponde a Coordinadora/moderadora, rol sostenido como investigadoras en el grupo focal.

decisiones en las indagaciones, profundizando las comprensiones sobre nuestro objeto de estudio.

V. 4.1. Análisis e interpretación del grupo focal

En este apartado expondremos las interpretaciones y análisis de lo relevado en el grupo focal. Destacamos que el material construido es potente, ya que nos permitió ampliar, subrayar y profundizar las comprensiones sobre cómo las profesoras construyen sus prácticas docentes en los primeros años de trabajo en instituciones del Nivel Superior. Entendemos a esta construcción como un *entramado coral*¹¹⁴, dado que se conforma por la articulación de voces. Cada profesora principiante expone y comparte su perspectiva respecto a la construcción de sus prácticas y en la interacción con las otras profesoras se promueven nuevas reflexiones. A la vez, en ese entramado reconocemos nuestras intervenciones, lecturas e interpretaciones que se encuentran en tensión con aportes teóricos del campo. Por tanto, comprendemos que la voz de la investigación es colectiva pues se constituye en ese entramado.

“Sí me siento principiante, pero menos principiante que cuando inicié en el Nivel Superior”

Las profesoras exponen que se encuentran en una etapa inicial de su desarrollo profesional. Reconocen la dimensión temporal en su trayecto -los primeros años en la docencia-, pero en esos inicios distinguen el ingreso al Nivel Superior de los años siguientes que transitan al momento de la concreción del grupo focal, *“siento que he crecido como docente desde el inicio hasta ahora”*.

...en términos de inicio, en la práctica sí yo me siento principiante, en la práctica todavía... No sé si hay un corte en la práctica porque en la realidad te va marcando ciertas cuestiones que te tenés que ir adaptando... Si bien, obviamente cuando tenés más experiencia ganas en determinadas cuestiones, pero también vas aprendiendo un montón de cosas sobre la marcha... (GF, Ana, p. 232)

...pensaba en ser principiante y pensaba en la dimensión temporal, cuánto tiempo hace que llevamos en el nivel (...) Sí me siento principiante, sí, al igual que Ana... No solo por una cuestión

¹¹⁴ La Real Academia Española establece una acepción de “coral” como adjetivo que refiere que tiene un protagonista plural o colectivo.

temporal sino por esto, de la confianza que uno tiene en el desarrollo de su práctica... Siento que cada año que pasa fui siendo menos principiante que el año anterior, como que se van logrando aprendizajes... Siento que he crecido como docente desde el inicio hasta ahora, en la trayectoria que voy trabajando, que algunas cuestiones de la propia práctica las vamos resolviendo y que otras quedan pendientes y quizás se van mejorando paulatinamente en el transcurso de nuestra carrera... (GF, Soledad, p. 233)

Identificamos que al distinguir “aprendizajes”, “más experiencias” y “cuestiones de la práctica que se van resolviendo” dan cuenta de un continuum en el proceso de formación (Barco, 2000) lo que promueve “sentirse menos principiante”. Victoria introduce la idea de “extranjería” para denominar su condición al ingresar en la docencia en el Nivel Superior. Interpretamos que distingue, al igual que las otras profesoras, el año de ingreso de los años posteriores, “no se siente extranjera, no por completo”, pues expone que se formula otras preguntas, tiene otras inquietudes, nuevas sensibilidades, más conocimiento en las prácticas docentes en el Nivel Superior y reflexiona sobre otras cuestiones.

...esta idea de principiante traía atravesado esta sensación como de que uno es forastero, como de cierta extranjería, te insertas en un contexto que vos desconoces y vos te sentís como extranjero de ese espacio... Como una suerte de desconocimiento, que eso te hace estar sensible a un montón de aspectos... Quiero resolver todo... entonces esa sensación de que la extranjería prima y es algo que te permite decir, identificar que sos principiante, que sos inicial... Que sos como dicen algunos expertos que a mí no me gusta mucho, como “novato” en la experiencia. Entonces si yo me pongo a pensar en mí, en mí en mi situación, yo no me siento extranjera, no por completo, la Victoria de hoy no es la misma Victoria de no sé... de hace cuatro años, porque es verdad, ahora tengo preguntas, inquietudes, pero las que tenía cuando empecé superior, por ejemplo, como decía Soledad, cuando yo concursé todos esos miedos... Cuando Soledad hablaba yo me sentía súper interpelada... Estaba mucho más atenta a un contexto al que yo quería insertarme que era sumamente desconocido para mí. (GF, Victoria, p. 234)

Interpretamos que ese “desconocimiento” en los inicios, propio de un extranjero en un contexto nuevo o de una profesora en sus primeras prácticas profesionales, se modifica en el proceso de construcción de las prácticas docentes. En las voces de las profesoras reconocemos que en esos inicios primaba en sus prácticas una preocupación por la apropiación de “lo teórico”, del “contenido” a enseñar. En tanto, avanzada esa etapa inicial explicitan que “lo didáctico”, el para qué y cómo (Davini, 2009) son cuestiones relevantes¹¹⁵.

...Pienso que al principio me sentía principiante en el dominio de lo teórico, de lo que tenía que enseñar... Entonces el foco estaba puesto en eso, en ganar seguridad en el contenido que iba a enseñar, por lo menos el primer año... Creo que después, una vez que me sentí cómoda con lo que tenía que trabajar me enfoqué en lo didáctico, en pensar cómo, en mejorar cómo

¹¹⁵ Algunos aspectos mencionados por las profesoras en esos primeros años en docencia coinciden con rasgos de las tres primeras etapas del desarrollo profesional descritas por Pol y Rodríguez (2013) -la etapa pre-profesional, la antesala y la de crecimiento-.

enseñarlo... Pensando en nuevas estrategias viendo el resultado de los recursos, que a lo mejor uno selecciona determinada bibliografía que inicialmente pensás que va a ser potente, o que va a ser interesante, y después cuando lo pusiste en práctica por primera vez, haces algunos ajustes. (GF, Soledad, p. 233)

Bueno, algo que estaba saliendo acá, Soledad lo dijo y también lo dijo Ana, es que uno, en la vinculación con la práctica que uno desarrolla, planificamos de una forma atendiendo el contenido, por ejemplo y ahora atendemos a otras dimensiones... Eso también en alguna medida marca... puede interpelar el concepto de principiante... Porque creo que ahora me da la sensación... Creo que yo no soy la misma Victoria que cuando ingresé a Superior... Miro otras cosas, veo otras cosas, reflexiono sobre otras cosas... No siento al contexto como extraño como nuevo... Es familiar, pero igual hay preguntas ahí... Y cosas que resolver. (GF, Victoria, p. 236)

Me parece interesante esto de la extranjería y cómo lo vivimos ese ingreso... Como una dimensión a tener en cuenta... Cuando retomabas esto, sí lo temporal, pero también aludía esto al dominio de esa práctica... En ese sentido, me siento principiante pero no tanto como al inicio, de lo temporal ya pasaron un par de años del ingreso al nivel... Desde ese lugar quizás ya no sería principiante o estaría en el límite, desde el dominio de la asignatura estamos en proceso, me siento muchísimo más segura de cuando inicié... Progresivamente vamos resolviendo algunas cuestiones y nunca es completo siempre aparecen nuevos interrogantes, nuevas preocupaciones. (GF, Soledad, pp. 236-237)

Por lo expresado entendemos que los primeros años de desarrollo profesional aportan a conocer aspectos del trabajo docente en las instituciones del Nivel Superior, y en ese trayecto las profesoras reconocen estar “*en proceso*” respecto al “*dominio de la práctica, de la asignatura*”.

Identificamos además otro aspecto en las voces de las profesoras que refiere a cómo ciertos rasgos personales se van construyendo/reconstruyendo en el proceso.

Entonces yo empiezo como muy acartonada la cursada, porque esto juega en mí, esta representación de que más formalidad va a dar un encuadre que... y después me doy cuenta la segunda clase que no va por ahí y empiezo a relajarme y a disfrutar del encuentro con los estudiantes... Creo que en eso, cuando me muestro cómo soy, obtengo mejores resultados... Pero es algo que tiene que ver con esto que decía Ana también, de mis características propias, no podemos escindir el ser docente de nuestra personalidad, de nuestra identidad y en cuanto a esas emociones que se juegan: la ansiedad, la inseguridad y su... sí me siento principiante pero menos principiante que cuando inicié en el nivel pongo que con el tiempo... También en eso de ir ganando confianza en los resultados que vamos obteniendo también, porque no es una cuestión de cómo me siento, sino que la realidad también muestra qué es lo que... funciona o no... No sé cómo decirlo, desde ese lugar no instrumentalista, de los resultados que vamos obteniendo con los estudiantes. (GF, Soledad, pp.233-234)

...todo el tiempo me siento principiante porque prima en mi propia práctica lo que mencionaba hoy Soledad... la inseguridad, que es propia de mi personalidad, pero en la docencia me pasa que prima ese sentimiento a veces, porque la realidad te lo impone a veces, porque hay determinadas cuestiones que te tenés que ajustar... Es un desafío obviamente, pero es como que voy tratando de engancharme y nunca llego (se ríe). Entonces ese sentimiento de inseguridad es como que está como latente. (GF, Soledad, pp.232-233)

En el entramado de voces identificamos cómo las profesoras reconocen rasgos de su personalidad en los inicios -como la ansiedad o inseguridad- que juegan en su identidad profesional en esa etapa. Comprendemos que “*el ganar confianza*” y “*los ajustes*” en sus prácticas docentes se sostienen en procesos reflexivos donde exploran, evalúan y redefinen sus decisiones, atendiendo a los procesos de aprendizajes de los estudiantes en el marco de una formación profesional. El relato de Victoria en los inicios en la docencia, sus recuerdos de cómo experimentaba las prácticas docentes, nos permite comprender el entramado de emociones, decisiones, reflexiones y aprendizajes.

...reconozco que al principio quería hacer todo, de la mejor manera... Me llenaba una cuota de ansiedad y estrés terrible, transpiraba toda la clase, un desastre... Gritaba, no sé... hacía cosas en el pizarrón... Les daba de todo, recursos... Uno decía más es mejor, a veces no, es como un agobiar, pero uno intentaba con su acción ansiedad llenar todo... Y la verdad que no, también hay vacíos y esperable que suceda, un hueco donde el otro puede hacer una pregunta... Y ahora uno va... o yo por lo menos voy negociando “Bueno, hice esta propuesta, esto es lo que pude hacer, velando por un montón de aspectos y que es mejorable, siempre... Y la realidad después te gana, porque la realidad te va diciendo “Y bueno vos haces la clase qué planificaste y bueno no salió como lo esperabas”, nunca sale. Bueno, después retomo, recapitulo, voy negociando más... Antes era mucho más severa si no llegaba a dar la clase como yo la había pensado y eso me corría... Estaba todo el tiempo como una loca ahí tratando de... como querer resguardar todo como en una idea muy lineal del proceso... Yo enseñé esto y después sigo con este texto, y después veo mi video y después seguimos con esto y después evalúo. Como si no pudiera hacer cositas chiquititas que me permitieran ir evaluando con actividades diferentes, donde puede ir tanteando qué comprendieron y que no, que esas preguntas yo las pongo acá y las retomo, las incluyen la evaluación. Entonces uno va anticipando y va remarcando qué es relevante y que no. (GF, Victoria, p. 235)

En el devenir de sus decisiones, de sus reconfiguraciones de la práctica profesional, se sostienen instancias de reflexión acerca del qué -con la selección y organización de contenidos que ello conlleva “*qué es relevante y que no*”-, el para qué y el cómo; instancias con aprendizajes -por ejemplo, la idea que los procesos no son lineales- y redefiniciones de sus intervenciones.

“Nunca terminas de ser principiante, estás todo el tiempo en situación de inicio”

En varios pasajes del grupo focal la profesora Emilia toma posición respecto a ser principiante y realiza las siguientes consideraciones:

...me parece que está bueno siempre sentirse principiante porque te hace encontrar esta condición de estar siempre atento a tu práctica. (GF, Emilia, p. 240)

*...a mí me parece interesante estar en esa postura de... “Me parece que recién empiezo” (...)
Pero me parece que eso es como fundamental, que si vos te corres de ahí, nada... Podés trabajar
así hasta que te jubilás, pero si no te corres de ese lugar, estas todo el tiempo en situación de
inicio... Porque vas a buscar otra cosa para leer, porque vas a buscar otra cosa para hacer, vas
a buscar otra cosa para estudiar... (...) Me parece que es una postura frente a eso que es pensar
la práctica que desarrollas... No sé si salís de ese lugar... Sí, que vas capitalizando
experiencias. (GF, Emilia, p. 222)*

*Me parece que esta idea de sentirse principiante no es algo que uno debe perder como docente.
Uno nunca está seguro al ciento por ciento de cómo la clase se va a generar... a darse y me
parece que eso es lo más atrapante de pensar en las reflexiones sobre las prácticas de la
enseñanza, que no se pueden estandarizar, ni medir, ni regular. Entonces uno está ahí en la
situación... siempre de estudiar su propia práctica y ahí en esa situación me parece que es
beneficioso sentirse practicante. (GF, Emilia, p. 241)*

*A mí me parece que es más que interesante, pero más que interesante (enfatisa), esto de pensar...
lo que vos aclarabas que Soledad le había sumado a esa categoría de principiante, eso de que
el contexto cambia, los grupos cambian... Nosotros, es verdad, que adquirimos, yo diría, cierta
confianza en algunos aspectos, pero bueno hay algo ahí que siempre es inicial... yo lo valoro
como un aspecto positivo. (GF, Emilia, p. 242)*

Interpretamos que relaciona el “sentirse principiante”, “ese algo que siempre es inicial” con “una postura frente a la práctica docente” que al estar atravesada por la complejidad de la práctica requiere idear nuevas definiciones en los procesos de construcción. Entendemos que esta concepción coincide con la idea de que ser principiante es un estado o actitud ante determinadas situaciones de la práctica que resultan nuevas y donde se advierte la necesidad de aprender a resolverlas, buscando otros criterios, otras decisiones teniendo en cuenta la realidad de la práctica (Menghini, 2015). Situaciones de la práctica que exponen “el desafío de construir alternativas de intervención, situadas, casuísticas” (Salit, 2019:136) y la complejidad de los contextos de inserción docente.

“Me sentí principiante enseñando en la virtualidad”

Destacamos que el período de trabajo en pandemia las movilizó al punto de volver a sentirse en los inicios de la docencia, resolviendo problemas de la práctica en referencia a qué y cómo enseñar mediadas por las tecnologías en un contexto excepcional.

*Esa situación de extranjería fue cambiando... Incluso te diría que se redobló con la pandemia,
porque el contexto enseñar con una pantalla era sumamente desconocido, para eso no nos
formaron y ahí yo me sentí principiante enseñando en la virtualidad. Entonces al principiante
con un contexto, cuando vos te pones en un contexto que sentís que es extraño y que desconoces,
por más que lo hayas teorizado (...) Reconozco que en la pandemia, sí me volví a sentir
extranjera, sí me sentía principiante y no tenía recetas, no tenía los cómo, y tampoco tenía el
qué, porque yo sabía que tenía que enseñar un contenido, pero enseñar ese contenido con la*

pantalla era... Y ahí incurrí en los modelos didácticos con los que yo me formé, querer explicar... Entonces ahí me volví a sentir extranjera. (GF, Victoria, pp. 234-235)

En estas ideas/sentires interpretamos que Victoria expone un rasgo inherente a toda práctica docente, la incertidumbre (Imbernón, 2017), pero incrementada por un “*contexto extraño y desconocido*” que la hace “*incurrir en los modelos didácticos con los que se formó*”, recurriendo a formas internalizadas de su formación inicial -el habitus profesional- (Sanjurjo, 2014, 2021) que interviene en la toma de decisiones. Asimismo, identificamos en ese planteo una reflexión/revisión de su propia práctica.

“La universidad me dio la oportunidad de reflexionar sobre las prácticas”

Las voces de las profesoras afirman que “*la reflexión y la formación van de la mano*”.

...rescato mucho... en el momento del Taller de docencia porque ahí empecé a... ya traía una cierta reflexión, pero ahí empecé a tomar dimensión de qué era necesario esa reflexión... al menos, si bien para ese momento todavía no ejercía, pero sí empecé como unos inicios de esta idea de reflexionar sobre la práctica, y que era importante. (GF, Ana, p.224)

En el espacio de formación inicial, sí, yo siento que si bien a lo largo de la carrera hay varios espacios donde se trabaja la cuestión didáctica y la reflexión sobre la tarea docente, creo que los Talleres de docencia son el primer encuentro en donde nosotros tenemos el desafío de pensarlo desde lo propio, desde nuestro propio proyecto. (GF, Soledad, p. 225)

...creo que esto de la reflexión sobre la propia práctica, por lo menos en mi situación, yo lo veo desde antes de mi entrada a la Educación Superior... creo que la universidad me dio la oportunidad de reflexionar sobre mis prácticas, sobre mis propuestas y sobre eso que uno lleva adelante, que a veces a la acción concreta a diario en el aula y no se da. Entonces cuando pienso en mi ingreso al Nivel Superior... pienso que ya había una preocupación en reflexionar activamente sobre la propia práctica. (GF, Emilia, p.239)

...coincido con las chicas cuando ellas señalan que el Taller de docencia fue un hito, es cierto porque lo fue. Pero también me parece que para llegar al Taller de docencia, uno hizo un proceso previo que te permite llegar a ese lugar con un bagaje de conocimientos, un bagaje de reflexiones, de contenidos... digamos que te permite hacer... continuar, mejor dicho, tu proceso de formación. Yo creo que reflexión y formación como que van así de la mano... No hay un momento. Yo creo que cuando uno está sensibilizado, cuando uno constata que la práctica educativa en general es compleja, que la práctica de enseñanza es compleja, que es política, que es ética, que hay un compromiso que es con el aprendizaje, con la autonomía del sujeto, con... Qué sujeto queremos contribuir a formar, qué profesional queremos contribuir a formar... Ahí, o te sensibilizas con respecto a ciertos aspectos... Cuando uno advierte eso, reflexionas todo el tiempo, y eso es resultado, me parece que ahí... en una importante medida todas las materias de nuestro Plan de Estudios contribuyen a tener esa sensibilización sobre el sujeto, sobre la práctica educativa en general, sobre el compromiso político ideológico y pedagógico... Por eso digo, el Taller es re importante, pero a ese taller llegué con un montón de preguntas, reflexiones, una sensibilización. (GF, Victoria, p. 228)

En su formación inicial reconocemos que conciben a los Talleres de Docencia como “*un hito*” en ese trayecto pues “*reflexionan sobre la propia práctica*”. En los intercambios sobre esas instancias el grupo acuerda con lo que Ana sintetiza: “*El enojo es darte cuenta al final.... Que tenés que reflexionar sobre tu práctica, por qué al final...*” (GF, Ana, p.217).

...para mí el proceso es continuo de reflexión y eso creo que está entramado con la construcción de nuestro Plan de formación, nuestro Plan de Estudios de nuestra carrera... hay como una integralidad. Y yo insisto que el Taller es re importante (...) nuestra carrera tiene un perfil teórico muy muy fuerte, de mucha lectura, de mucha teoría... Y el Taller es el momento donde uno hace algo con esa teoría. (GF, Victoria, 229)

En tanto, señalan que en los Talleres de docencia “*se hace algo con esa teoría*”. En esas unidades curriculares destacan las articulaciones entre los marcos teóricos y la práctica docente situada. Es decir, en términos de Carr (1996), en esas instancias de formación se comprende la relación entre teoría y práctica y promueve elaborar conocimiento desde la reflexión profesional.

“Tenemos una formación de base, pero seguimos reflexionando”

Inferimos que las profesoras comprenden a la formación inicial, al desarrollo profesional y a las nuevas experiencias de formación continua como un largo trayecto de formación (Ferry, 1997) en el cual la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992) es una acción que lo constituye.

...hay que pensar la formación [inicial] no como un punto de llegada sino como un punto de partida, porque nosotros estamos reflexionando sobre nuestra práctica, tenemos una formación de base pero nos seguimos reflexionando, interpelando y pensándonos en nuestro propio hacer. (GF, Victoria, p. 208)

Me parece interesante lo que ella decía, no pensar la formación como el destino, sino que es eso, la formación permanente que vamos a tener que estar constantemente releendo y actualizándonos porque la población cambia, las necesidades de la población, esto que en otro momento hubiera sido impensado dedicar tanto tiempo al trabajo de lectura y escritura, bueno, hoy es una necesidad que traen. (GF, Soledad, p. 210)

Al volver sobre la experiencia profesional y comprenderla, inferimos la continuidad de la formación en ese proceso reflexivo sobre sus prácticas (Ferry, 1997). Reflexiones que sostienen en el marco de una praxis “*releendo*”, “*actualizándose*” que son fuentes de

construcción de conocimiento y fundamento de sus decisiones en situaciones complejas, inherentes de toda práctica.

Escribir con otros, escribir para uno

Destacamos que su construcción de conocimiento profesional se sostiene en instancias de escritura en el marco de procesos de sistematización que permiten volver sobre la experiencia de sus prácticas docentes.

...el cursar los talleres de docencia fue como la oportunidad de encontrar cómo sistematizar también esa reflexión... la importancia también de registrarlo, de poder hacer un registro de esas reflexiones que uno tiene y que no quede como interna... Escribir con otros, escribir para uno, hacer anotaciones sobre esas reflexiones... Me parece que ahí, bueno, tuvo un gran empuje estos espacios. (GF, Emilia, p. 241)

Al pensar sus prácticas, esos aprendizajes sobre el potencial de la escritura en la formación inicial son significativos. Conciben la escritura como un proceso para pensar la práctica que van construyendo en la producción escritural. Esos escritos resultan una herramienta para imaginar, pensar y reflexionar, con un poder epistemológico (Bombini, 2012).

...en el momento de la planificación hay mucho destinado a la reflexión pero me pasa esto que dice Ana, terminada la clase, se te viene todo a la mente... la evaluación que haces de esa propuesta, los aprendizajes que se lograron, las cosas que hay que mejorar que quedan en una reflexión mental porque no estoy pudiendo sistematizar, es algo que me encantaría pero no no logro hacerlo, poder sistematizar la experiencia, las reflexiones para que quede plasmado eso que uno va haciendo, ajustes sobre la marcha. (GF, Soledad, p.226)

El escribir sobre la experiencia, volver sobre las reflexiones de su práctica y construir nuevas ideas es una práctica profesional valorada, a tal punto que la promueven en sus propuestas de enseñanza: “...para mí está bueno que trabajen, que trabajen, que escriban, ahora estoy con que escriban (GF, Emilia, p. 219).

“Uno tiene una construcción profesional, la confluencia de un recorrido y sigue aprendiendo”

En el desarrollo del grupo focal las profesoras refuerzan la concepción acerca del largo proceso formativo profesional que se construye a través de trayectos diferenciables “*que confluyen*” en los inicios en la docencia.

...en la práctica hay una confluencia de un recorrido que uno trae como estudiante y ese desdoblamiento de verse docente, pero siendo estudiante también, recuperando la experiencia de la formación, más el bagaje o el cúmulo de herramientas que uno por ejemplo adquiere en el taller. Y después una experiencia que también te hace renegociar esa cosa que aprendiste en el taller, hay como una confluencia ahí de muchos elementos y uno sigue aprendiendo. (GF, Victoria, p.218)

Destacamos que conciben la práctica como una fuente inagotable de nueva formación (Sanjurjo, 2014) pues sostienen un permanente ejercicio de reflexión sobre ésta (Steiman, 2018). Reconocemos la importancia que le otorgan al trayecto de la formación inicial para a partir de allí “renegociar”, estar abiertas a la posibilidad de intervenir distinto, “ensayar” en las situaciones singulares de la práctica y crear nuevas posibilidades, “nuevas decisiones”.

El trabajo con otros, “la construcción de dinámicas colectivas”

Destacamos un intercambio entre las profesoras sobre el trabajo colaborativo en sus prácticas docentes en las instituciones en las que trabajan, en tanto destacan que en la universidad ingresan a un equipo docente con un profesor responsable, mientras que en los ISFD se incorporan como docente único a cargo de la unidad curricular.

E: Es que ya está planteado así, tu incorporación es a un equipo [docente, en la Universidad], como dicen las chicas... vos tenés un rol... Se supone que, además, está normativizado cuáles son tus tareas y tus obligaciones, después todas estas otras son variantes...

A: Sí, son variantes...

E: Pero en Superior [ISFD], vos no tenés necesidad de trabajar en equipo con nadie... Hay gente que trabaja sola, años (enfatisa)... Que me parece horroroso, porque donde aprendés es justamente en equipo...

C: Pero algo que dijiste antes...

E: Acá [universidad] con la tensión de los roles, de la estructura...

A: Acá se juegan cuestiones de poder, más evidentes...

E: Acá se juega lo institucional... Es esto, si tenés alguien capacitado para aportar, cómo no... Pará, vas a pagar derecho de piso y escuchar todo lo que digo como verdad absoluta.

S: Depende cómo se interprete el rol de cada uno y la función que tiene que asumir en esa estructura, por ahí más jerárquica, que se observa en la universidad... En el instituto vos vas a trabajar en equipo con tu par, entonces ahí hay una igualdad de condiciones que te habilita a plantear ciertas cosas o hay algún referente de la carrera, un coordinador de la carrera que puede intervenir en las reuniones y dar algunas orientaciones, pero después queda librado más a lo que cada equipo de docentes trabaje... Entonces, por eso hay tanta diversidad... El que entiende al pie de letra la función y el rol y otros que...

E: *Está bien, uno recopila experiencias de otros...* (GF, p. 194)

El trabajo con otros en los ISFD no es condición, sino una elección y definición de su práctica que atiende a las posibilidades de encuentro con colegas donde comparten inquietudes, intereses, proyectos y perspectivas con respecto a las prácticas y la formación docente. En tanto, en la universidad cada profesor ingresa a un equipo docente con una forma de trabajo compartido y con funciones específicas¹¹⁶. Sin embargo, comprendemos que en ambas instituciones las profesoras construyen prácticas colaborativas.

Me parece que hay una imposición del trabajo colectivo, entonces bueno... No sé si está tan bueno... El trabajo colaborativo es bueno cuando todos queremos trabajar en equipo, cuando vos te metés en una dinámica institucional que te obliga a asumir un rol dentro de un equipo y hay cuestiones que no están claras... como que son confusas y... es complejo... (GF, Emilia, p. 192)

Las profesoras en sus intercambios identifican la diferencia entre el trabajo en equipo y el proceso grupal, en cuanto sostienen “...*que esté naturalizado el trabajo en equipo, no quiere decir que se dé algo colaborativo real*” (GF, Soledad, p.196). Es decir, el trabajo en equipo no deviene en colaborativo, sino que requiere una implicación de sus miembros para construir esa cooperación. Ana y Victoria, al mismo tiempo, sostienen que el trabajo dentro del equipo no lo experimentan como “*imposición*” y refieren a relaciones de colaboración y acompañamiento. Además, Victoria explicita que la organización del trabajo en el espacio que ella se desempeña está condicionado por prácticas aceptadas como válidas.

Lo que pasa, que también en la universidad, hay cierta estructura o jerarquía... El trabajo colaborativo, si partimos de concebirlo como un espacio de paridad, bueno... En la universidad, no está bien que el ayudante de primera diseñe el programa porque eso lo hace el adjunto, no sé... Definir el contenido que va en cada unidad, eso lo podemos discutir o lo puede decidir sólo el adjunto. Pero hay como... Me parece que el trabajo colaborativo tiene sus potencialidades, pero hay que llevarlo en un contexto que tiene ciertas reglas y ciertas estructuras... El ayudante de primera no está bueno que dé solo clase. (GF, Victoria, p.191)

Al respecto, Ana refuerza la idea de Victoria:

...en mi experiencia, fui cambiando a medida que fui haciendo carrera en el cargo, pero hay cosas que sí, te las marca la institución, te las marca el equipo y bueno... vas viendo como vos te amoldas y qué cuestiones proponés. (GF, Ana, p.193)

¹¹⁶ Las profesoras Ana y Victoria son profesoras Ayudantes de Primera y cada cargo tiene funciones específicas que la distinguen de un profesor Jefe de Trabajos Prácticos y profesor Adjunto.

Tanto Ana como Victoria, expresan que al reflexionar sobre sus prácticas sobre su experiencia docente, hay cuestiones a revisar atendiendo al tipo de estudiantado y que en el marco de las decisiones dentro del equipo docente esto no se promueve.

...con Ruth [compañera de trabajo] que trabajamos en la universidad venimos viendo hace muchos años que repetimos, en el marco de desarrollo de nuestras prácticas, ciertas cosas que requieren modificación, pero al interior del equipo hay mucho, vamos a ponerle este calificativo porque no me sale otro, cierto hermetismo en modificar esas lógicas... Nosotros desde afuera, y con mucho compartir lo reflexionamos... (GF, Victoria, p. 199)

...Tiene que ver con prácticas que ya están instaladas y los mismos estudiantes te están marcando ciertas cuestiones que vos tenés que cambiar como docente, sí o sí, no hay vuelta que darle. (GF, Ana, p. 199)

Interpretamos que esas instancias de trabajo con otros, sea en el marco del equipo docente o en colectivos autogestionados, conforman procesos de socialización profesional en las instituciones, a través de los cuales las profesoras construyen un conocimiento acerca de la práctica (Sanjurjo, 2023). Identificamos una apuesta en “*ir al encuentro con un otro*” que configura sus prácticas profesionales, condicionadas por “*dinámicas institucionales posibilitan o inhabilitan*”.

Consideramos en las voces de las profesoras que el trabajo con el otro es una construcción que sostienen en sus prácticas profesionales.

Entonces cuando pienso en mi ingreso al Nivel Superior... pienso que ya había una preocupación en reflexionar activamente sobre la propia práctica [refiere a su formación de profesorado] (...) y también siento que esto se fue consolidando cuando empecé a trabajar con otros, colectivamente (...) para mí fue una instancia de encontrarme con esa reflexión sobre la práctica, el otro te devuelve como la oportunidad de revisar tu propia práctica. Creo que eso fue muy valioso y que no se da inicialmente en la entrada al Nivel Superior. Por lo menos, en mi caso, eso me llevó un tiempo consolidarlo porque uno después ir conociendo cómo, con quiénes, ir haciendo este trabajo. (GF, Emilia, p. 240)

El trabajo con otros en el marco de prácticas reflexivas conforma su habitus profesional como componente de la práctica docente (Perrenoud, 2010; Sanjurjo, 2014;2011) y desde la literatura se lo reconoce como una actividad relevante vinculada con el aprendizaje profesional colaborativo (Calvo, 2014).

VI. Consideraciones finales

En este apartado sistematizamos las ideas construidas en el proceso de investigación. Exponemos conclusiones provisionarias que dan cuenta de los procesos de interpretación sostenidos durante la investigación. Compartimos las ideas que construimos en el proceso de cristalización (Richardson en Denzin y Lincoln, 2017), en el cual buscamos reconocer y comprender las prácticas docentes en un proceso espiralado de análisis y comprensión de la información relevada en las voces de las cuatro profesoras en distintas instancias de interacción -entrevistas en profundidad, comunicaciones por WhatsApp y correo electrónico, grupo focal, lecturas y aportes en los análisis. Para cerrar el presente proceso investigativo en el que nos propusimos comprender los procesos de construcción de las prácticas docentes en el Nivel Superior de profesoras principiantes graduadas del PCE de la UNLu, sostuvimos relecturas de los análisis e interpretaciones elaboradas, atendiendo a los objetivos de la investigación que fueron guías a lo largo del proceso de indagación.

Asumimos desde el inicio de este proceso que la práctica docente es una práctica social, una construcción social, condicionada por múltiples factores que al articularlos en un momento histórico y un contexto determinado producen efectos y acciones singulares (Sanjurjo, 2014). En este sentido, para comprender las prácticas docentes en su complejidad entendimos necesario considerar, desde la perspectiva de las profesoras principiantes, los determinantes sociales que condicionan las acciones de las mismas (Steiman, 2018), las instancias del trayecto formativo en la construcción de las prácticas docentes, entre otras cuestiones. Entendemos significativo detenernos en la idea de proceso¹¹⁷ en la construcción de las prácticas docentes. Al indagar en la etimología de la palabra que proviene del latín *processus*, remite al avance, marcha o desarrollo. Y efectivamente, en nuestra investigación describimos, identificamos y analizamos las singularidades de las prácticas profesionales de cuatro profesoras en los inicios en la docencia en el Nivel Superior, reconociendo esta etapa como parte de un trayecto de formación profesional continuo (Ferry, 2007; Sanjurjo, 2023).

El proceso de investigación cualitativa es un trabajo relacional e interactivo que nos transformó, tanto a mí como investigadora como a las profesoras participantes en esta

¹¹⁷ Véase en el Diccionario etimológico en línea esta acepción: <https://etimologias.dechile.net/?proceso>

investigación, ya que desde el inicio manifestaron interés por el objeto de estudio de esta investigación que les permitió pensarse, volver sobre sus prácticas y sobre la construcción del conocimiento profesional. La interacción propuesta, desde las estrategias metodológicas para abordar el objeto de estudio, favoreció el intercambio de saberes, experiencias, reflexiones acerca de la propia práctica, del trabajo colaborativo, de la relación con otros en los diferentes procesos institucionales. Los espacios de reflexión que propusimos en las diferentes instancias del trabajo de campo les permitieron volver sobre lo dicho, “*leerse*”, “*las invitó a pensar en las acciones concretadas en las aulas*”, considerándolas “*muy valiosas*” y reconociendo que no son comunes estos espacios de intercambio y reflexión sobre la práctica.

Las consideraciones que exponemos a continuación dan cuenta de los objetivos específicos de esta investigación: describir e identificar los conocimientos profesionales que conforman las prácticas de las profesoras principiantes, indagar la intervención de las instancias del trayecto formativo en la construcción de sus prácticas, identificar los factores que tienen en cuenta cuando toman decisiones en las situaciones siempre complejas y singulares que se les presentan, analizar la articulación teoría-práctica al asumir las prácticas e identificar los aprendizajes profesionales que reconocen en las prácticas en las instituciones de Nivel Superior donde trabajan. Por la complejidad del objeto de nuestro estudio presentamos las ideas construidas a partir de los análisis e interpretaciones entramadas, con la convicción de que resulte un aporte a la comprensión de los procesos de construcción de las prácticas docentes en los inicios en la docencia.

Los conocimientos profesionales que construyen en los primeros procesos de socialización profesional son la convergencia de los aprendizajes realizados en los diferentes momentos del trayecto de la formación profesional, biografía, formación inicial, socialización profesional, formación continua. Las profesoras distinguen que los primeros años como profesoras se inscriben en un desarrollo profesional continuo (Davini, 2015) porque van resolviendo situaciones de la práctica en un continuum.

Introducen la idea de “*extranjería*”, de “*sentirse forastero*”, de “*desconocimiento*”. Los primeros años de desarrollo profesional aportan al conocimiento de diferentes aspectos del trabajo docente en las instituciones, en este caso del Nivel Superior. En los inicios prima la preocupación por lo teórico, por el contenido a enseñar, para luego hacer foco

en lo didáctico, en el para qué y cómo (Davini, 2009). Esas redefiniciones de las intervenciones resultan instancias de aprendizajes potentes para reafirmar que los procesos de desarrollo profesional no son lineales. A la par sienten ansiedades e inseguridades, cuestiones que no solo inciden en la construcción del conocimiento profesional, sino que provocan transformaciones a través de procesos reflexivos donde exploran, evalúan, “*ganan confianza*”, redefinen/ “*ajustan*” sus decisiones. Conciben el ser principiante como un estado o actitud ante determinadas situaciones de la práctica que resultan nuevas y donde es necesario aprender a resolverlas (Menghini, 2015). En ese proceso buscan otros criterios, otras decisiones, siempre teniendo en cuenta la complejidad de la práctica.

El período de trabajo en pandemia fue movilizante para los docentes y en el caso de las profesoras participantes en esta investigación, las hizo sentir fuertemente principiantes porque el contexto de restricciones promovió la extranjería en ciertos aspectos de la práctica, lo que refuerza nuestra convicción de la práctica en términos de proceso, situado, complejo, incierto (Imbernón, 2017) incrementado en un “*contexto extraño y desconocido*”. La pandemia planteó nuevos problemas en las prácticas docentes, en cuanto a los desafíos en un contexto excepcional, a cómo las experiencias/decisiones aportaron a problematizar el sentido de la práctica docente, promoviendo nuevas miradas (Imbernón, 2023). Sostenemos que la pandemia enfrentó tanto a los profesores principiantes como a docentes con amplia trayectoria con problemas desafiantes y singulares de la práctica, pero reconocemos que las profesoras principiantes, participantes de la presente investigación, respondieron con una flexibilidad/apertura potente a la nueva realidad.

Las profesoras conciben las prácticas docentes en términos de proceso, de construcción (Camilloni, 2007). En las decisiones que toman en las prácticas reconocemos que el pasaje por las instituciones escolares ha dejado huellas. Del mismo modo, las profesoras reflexionan, problematizan, resignifican sobre cómo asumen las prácticas los profesores en el trayecto de la formación inicial. Reconocen que como estudiantes internalizaron ciertas prácticas, siendo un saber que incide en determinadas situaciones (Sanjurjo, 2011). En referencia a la propuesta de formación en el PCE las profesoras valoran ese trayecto de formación que propone un abordaje teórico amplio -desde lo sociológico, lo histórico,

lo didáctico, la política educativa, lo psicológico, entre otros-, aportando al análisis/comprensión de las prácticas docentes, pero distinguen el Ciclo de Profesorado del resto de la carrera como el más potente para la formación. Las unidades curriculares de los primeros cuatro años aportan conocimientos teóricos para analizar las prácticas docentes, pero con sesgos de corte academicista (Pérez Gómez, 2015) donde prima mayormente la adquisición y reproducción de conocimientos. No obstante, identifican que en los Talleres de Docencia, unidades curriculares del último año del PCE, se desarrollan conocimientos desde la práctica para construir/idear las propuestas de enseñanza. Los Talleres se transforman en un hito, en una fuerte marca en el trayecto de formación inicial pues allí se propone la reflexión sobre la propia práctica, articulando con la teoría. Es decir, se hace algo con la teoría, en tanto la práctica docente se ubica como eje de la formación y se elabora conocimiento desde la reflexión profesional (Carr,1996). Asimismo, las actividades académicas extracurriculares en investigación y/o extensión organizadas por los equipos docentes son instancias formativas poderosas en la formación inicial porque, por momentos, aportan un salto cualitativo en las prácticas de estudiantar, dejando huellas en las formas que se asume la práctica profesional.

En relación con la formación continua, la participación en encuentros académicos, seminarios, cursos y en equipos de investigación resultan instancias de formación profesional porque en los encuentros se exponen ideas/reflexiones, compartiendo los haceres, discusiones. Los conocimientos teóricos abordados en estos espacios se entran con las reflexiones/interrogantes/inquietudes/preocupaciones de la práctica profesional. Las profesoras encuentran la forma de ser en la docencia en un proceso espiralado, recuperan y vuelven sobre el conocimiento aprehendido en su formación inicial y continua, tensionando las situaciones singulares y complejas de la práctica incluyendo redefiniciones de la práctica en una relación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Consideramos que al asumir las prácticas docentes articulan la práctica situada con referentes teóricos. En cuanto a través de los procesos reflexivos vuelven a textos leídos, estudiados en la formación inicial y continua, indagando nuevos fundamentos teóricos prácticos para mejorar la práctica profesional. Las profesoras reconocen que es importante establecer diálogos con distintas construcciones teóricas (Carr, 1996), con

distintos referentes teóricos para reflexionar con teoría. Porque la teoría contribuye a los procesos de objetivación, comprensión y definición de las prácticas. La profundización de los marcos teóricos refiere tanto al conocimiento acerca de la práctica como a los conocimientos de las áreas disciplinares en las que trabajan. Esas búsquedas, lecturas aportan a los procesos reflexivos. Es decir, construyen conocimiento profesional en una dinámica dialéctica de reflexión, indagación teórica y acción profesional. En resumen, las prácticas profesionales se construyen en un proceso que considera las reflexiones de las situaciones complejas y singulares de la práctica articuladas con indagaciones teóricas. Y en ese proceso buscan sistematizar la experiencia y registrar/escribir sobre las prácticas, convirtiendo la experiencia en categorías que aportan a la comprensión y mejora la práctica profesional.

En cuanto a los aprendizajes profesionales las profesoras reconocen que construyen conocimiento en una relación dialéctica entre las reflexiones y la interacción con otros, incidiendo en la toma de decisiones en las situaciones singulares de la práctica que se les presentan en los inicios en la docencia. Es decir, las reflexiones en/sobre la acción (Schön, 1992) y el trabajo con otros son instancias de aprendizaje profesional. Sostienen prácticas reflexivas (Steiman, 2018) en distintos momentos de su quehacer, oscilando entre lo retrospectivo y lo prospectivo (Perrenoud, 2010) y esas acciones constituyen un aporte a la construcción de conocimiento profesional. Los contenidos de la reflexión (Edelstein, 2011) atienden a distintos componentes de la práctica: las estrategias de enseñanza, el contenido a enseñar, los aprendizajes de los estudiantes, la evaluación de la propuesta pedagógica, los tiempos en la enseñanza, las microdecisiones, entre otros. El grupo de estudiantes y su proceso de formación son uno de los componentes sobre el cual sostienen una vigilancia sistemática en las construcciones metodológicas que construyen. Por tanto, ese compromiso moral (Contreras, 1987) configura un rasgo significativo de las prácticas profesionales.

En la construcción de las prácticas habilitan el terreno de lo incierto, dan lugar a la reconfiguración de las decisiones y sostienen apertura a lo nuevo. Esto expone una mentalidad abierta y flexible al asumir nuevas definiciones de la práctica leyendo la situación, conscientes de la responsabilidad de la tarea profesional (Dewey, 1999). Así la práctica es una fuente inagotable de nueva formación (Sanjurjo, 2014) pues sostienen un

permanente ejercicio de reflexión, al consolidar reflexiones activas, autoreflexiones, lecturas de la clase, ajustes y revisiones. En ese sentido, la reflexión de la práctica configura el habitus profesional y la estructura de pensamiento de las profesoras. Al mismo tiempo, la escritura constituye un insumo para imaginar, pensar y reflexionar sobre la práctica docente; y ese proceso de redacción, con su poder epistemológico (Bombini, 2012), promueve/ favorece la construcción de conocimiento profesional.

El trabajo colaborativo entre pares configura otra dimensión distintiva en la construcción de las prácticas docentes de las profesoras. Reconocen aprendizajes en la socialización profesional tanto en las instancias de trabajo colaborativo con pares en los ISFD como en los equipos docentes en la universidad. Están convencidas que se aprende a hacer docencia con otros en el trabajo colaborativo que permite construir/sostener con compañeros. Comprenden la construcción de la práctica docente en el marco de una formación colaborativa, al estudiar/planificar/reflexionar con colegas en un proceso de aprendizaje continuo (Fullan, 1987). Esos aprendizajes profesionales se desarrollan en diferentes instancias: programación colaborativa, mesas de exámenes, proyectos institucionales, talleres iniciales, talleres integradores interdisciplinarios, entre otras. En ese sentido, coinciden en la importancia de generar instancias de trabajo colaborativo como una posibilidad de desarrollo profesional en los contextos institucionales (Vaillant, 2016, Imbernón, 2020).

El trabajo con otros en los ISFD no es condición, sino una elección y definición de la práctica que atiende a las posibilidades de encuentro con colegas donde se comparten inquietudes, intereses, proyectos y perspectivas con respecto a las prácticas y la formación docente. Mientras en la universidad se ingresa a un equipo docente con una dinámica de trabajo compartido y con funciones específicas. Esa grupalidad de trabajo no deviene en colaborativa por conformar un equipo, sino que requiere la implicación/convicción de sus miembros para la construcción de la cooperación. A la vez, los procesos de socialización profesional en el marco de un equipo docente, con una estructura y jerarquía determinada, potencian o limitan el desarrollo profesional de las profesoras principiantes. Es decir que las prácticas colaborativas se construyen al desarrollar procesos de socialización profesional en los cuales se elaboran conocimientos acerca de la práctica profesional (Sanjurjo, 2023).

Finalmente, destacamos algunas ideas significativas que construimos a lo largo del proceso que buscan aportar a seguir pensando/ideando la formación docente inicial y el desarrollo profesional de los profesores en Ciencias de la Educación graduados de la UNLu. En cuanto a la formación inicial entendemos necesario una revisión del plan de estudios que incluya espacios de práctica profesional y de reflexión-acción (Sanjurjo, 2023) sobre las prácticas desde el primer año de la carrera y no como un apéndice final y residual. Esa revisión considera los sesgos de corte academicista (Pérez Gómez, 2015) que las profesoras identifican en parte del trayecto de formación del profesorado y organizar el currículum sobre los problemas que plantea la práctica profesional. Desde nuestra perspectiva, acordamos con lo planteado por Sanjurjo (2005) acerca de elaborar propuestas curriculares de formación que organizan el conocimiento en áreas o centradas en la resolución de problemas. Es decir, articular a lo largo de la formación la teoría con las situaciones reales de la práctica docente. Es así que comprendemos importante promover intercambios/discusiones entre los equipos docentes del PCE sobre el enfoque de las prácticas docentes. Asimismo, entendemos necesario favorecer una mayor participación de los estudiantes en proyectos de docencia, investigación y extensión valoradas por las profesoras como formativas e instancias significativas de socialización profesional.

En cuanto al desarrollo profesional, las reflexiones que realizan las profesoras sobre las prácticas en los inicios en la docencia dan cuenta de cómo éstas aportan a la formación docente (Imbernón, 2006; Vezub, 2013; Vaillant, 2016; Sanjurjo, 2014). Esto resulta un conocimiento relevante tanto al interior de esta investigación como para repensar y mejorar la organización del trabajo docente en las instituciones del Nivel Superior como las condiciones de la formación continua, entre otras. A partir de lo analizado y construido desde las voces de las profesoras participantes, entendemos importante hacer foco en el carácter social del aprendizaje de la práctica docente y que sea parte de las estrategias de desarrollo profesional (Calvo, 2014). En el caso de los ISFD las profesoras dan cuenta de la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo y promover/sostener desde las instituciones un trabajo colaborativo. El conocimiento construido sobre cómo construyen las prácticas docentes en los inicios en la docencia refuerza ideas de cómo favorecer desde las instituciones del Nivel Superior las condiciones necesarias para sostener espacios de

encuentro entre colegas que abonen al desarrollo profesional de los profesores. Pensar en construir espacios institucionales de acompañamiento, donde el qué y el cómo sean configurados por los propios profesores y no se definan de manera externa¹¹⁸, es de suma importancia para el desarrollo profesional. Asimismo construir espacios de colaboración con compañeros y sostenerlos en el marco de sus posibilidades, es decir, repensar la organización del trabajo docente dentro de las instituciones de formación docente (Davini, 1995). De ahí surge la premisa sobre la necesidad de un trabajo institucional, pues desde allí son los cambios y no desde las voluntades individuales de los docentes, sino enmarcado en una política sistemática de desarrollo profesional para promover instancias/espacios de formación en el marco de la organización institucional.

En tanto en la universidad, la organización de equipos docentes con integrantes docentes y estudiantes avanzados considera el carácter social del aprendizaje de la práctica. Desde la perspectiva de las profesoras esa organización se configura como aporte al desarrollo profesional, por ello las profesoras sostienen que las interacciones ocasionales no contribuyen a la construcción de conocimiento profesional. En ese sentido, es significativo ampliar las instancias de intercambio sistemáticas al interior de los equipos docentes y además diseñar estrategias y programas de formación (Mayor Ruiz, en Marcelo, 2008) institucionales a través de políticas educativas que promuevan espacios para compartir con colegas preocupaciones/inquietudes, debatir perspectivas/enfoques, idear/construir proyectos, entre otros en relación con las prácticas docentes. En la misma línea, la participación de profesores en investigaciones como la presente aportan a los procesos reflexivos y de socialización, en síntesis a la construcción de conocimiento de la práctica profesional tanto en los actores participantes como en los investigadores.

Hace diez años Pérez Gómez planteaba:

Vivimos en una época de incertidumbre y súper complejidad. Complejidad porque cada vez nos enfrentamos a más variables que conjuntamente y de manera simultánea están condicionando los fenómenos y los procesos que vivimos. Súper complejidad porque se está modificando no sólo las variables que intervienen en los fenómenos, sino los propios marcos de interpretación desde los cuales intentamos comprender, entender y resolver las situaciones problemáticas en que nos encontramos. (2015, p.12)

¹¹⁸ De manera externa se refiere a los cursos que diferentes organizaciones ofrecen en distintas temáticas y para los distintos niveles del sistema.

En ese sentido, para comprender las prácticas docentes en su complejidad, caracterizadas por su singularidad e incertidumbre (Edelstein y Coria, 1995) es ineludible considerar tanto los cambios sociales vertiginosos de acceso y desarrollo de la información como los avances de la tecnología. A la vez, es necesario idear/construir/sostener espacios sistemáticos de formación/encuentro/intercambio/reflexión entre profesores en los que socialicen experiencias de la práctica docente, construyan situaciones problemáticas singulares de la práctica e investiguen/analicen con otros acerca de las mismas. Es decir, es importante delinear una *formación colaborativa*, en términos de Emilia, pues entendemos que esas instancias de aprendizajes colaborativos resultan una estrategia fundamental de desarrollo profesional docente (Vaillant, 2016).

Para concluir, como manifestamos al inicio del apartado, las ideas que compartimos resultan conclusiones provisionales construidas a lo largo del proceso investigativo. Esa provisionalidad nos convoca a seguir construyendo colectivamente conocimiento en el campo de las prácticas y la formación docente para ampliar su comprensión y mejora.

VI. 1. Reflexiones de la trans/formación en el proceso investigativo

Terminar un estudio de casos es la consumación de una obra de arte. Para algunos de nosotros un estudio de casos será el mejor trabajo de nuestra vida, si exceptuamos los que dedicamos a nuestra familia. Debido a que se trata de un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos (Stake, 1998, p. 116).

Desde el inicio de este proceso de investigación una de mis¹¹⁹ inquietudes fue concebir ideas originales respecto al objeto de estudio, contribuir al campo de las prácticas docentes y del desarrollo profesional en los inicios en la docencia. En ese sentido, estuve atenta a garantizar las condiciones de sostener un pensamiento creativo, articulando los referentes teóricos con las ideas manifestadas por las profesoras sobre sus prácticas docentes y el trabajo/intercambio compartido con ellas y mi directora, entre otras. Es por todo esto que concibo esta tesis como una obra de arte, en términos de Stake, una

¹¹⁹ Es una decisión pasar a escribir en primera persona del singular pues intento compartir mi proceso de trans/formación volviendo sobre este trayecto de formación.

composición colectiva con distintos materiales e interacciones. En referencia a esas construcciones colectivas escribí en el Diario de investigación:

Al pensar mi trayecto, debo considerar a mi directora, las profesoras principiantes, mis compañeros de Maestría -en las distintas cohortes-, mis profesores en los Seminarios de Maestría, mis compañeras de trabajo en la Universidad y todas las mediaciones, en términos de Ferry, que contribuyeron a la construcción de conocimiento que se traduce en la tesis. (p. 276)

Deseo subrayar que este trayecto de formación de posgrado resulta un hito en mi formación profesional y en mi desarrollo personal. Este escrito es la cristalización de un trayecto que incluye no sólo el proceso de investigación, sino el cursado de la maestría, instancias que considero nodales en el recorrido. El itinerario se conforma de distintas experiencias formativas: las cursadas de los seminarios y talleres, las jornadas de socialización, los trabajos en grupos, el trabajo de campo, la participación en la defensa de tesis, el proceso de redacción de la tesis con sus revisiones/definiciones, entre otros. En tanto, en lo personal, el cursado de la maestría en Rosario me permitió re-conocer un lugar en el mundo que me encanta visitar y conocer colegas, hoy amigas o compañeras, con las que comparto y proyecto. Definitivamente, fue/es una experiencia de formación que amplió mi mundo.

En cuanto al proceso de investigación, las interacciones con las profesoras y Alicia resultaron experiencias movilizantes y formativas en cada instancia y en distintas dimensiones. No sólo construimos conocimiento conjuntamente, sino que sus reflexiones sobre las prácticas me interpelan y aportan en mi quehacer profesional en el Nivel Superior. Una evidencia, entre muchas, es una reflexión en el Diario de investigación:

...leyendo los testimonios de las profesoras, escuchándolas, me emociono, me satisface reconocer en ellas su implicancia en este trayecto compartido. Además lo analizado me va interpelando como profesora del Nivel Superior, me permite reflexionar y sentir que voy aprendiendo sobre mis prácticas al mismo tiempo que investigo. (p. 266)

Entiendo importante agregar que el estudio e indagación de referentes teóricos del campo me aportaron a reconocer/ampliar/reafirmar/reelaborar ideas sobre las prácticas y la formación docente. Por todo lo expuesto, este trayecto de formación fue/es potente. Me llevo/tengo interrogantes, búsquedas apuntadas, reflexiones, nuevas ideas sobre modos de actuar profesionalmente (Souto, 2016), posibles líneas para seguir investigando, borradores de proyectos basados en trabajo colaborativo a seguir construyendo y una lista de textos a escribir, entre otros.

VII. Bibliografía

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.

Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.

Aiello, B. y Menghini, R. (2009). Reflexiones acerca de la socialización profesional de los docentes. *II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Universidad Nacional de La Pampa.

Aiello, B. y Menghini, R. (2011). Los inicios laborales de los profesores para nivel secundario: construcción de un itinerario complejo. *XX Jornadas de Investigación*. Universidad Nacional de La Pampa.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.

Barco, S. (1989). Estado actual de la Pedagogía y la Didáctica. *Revista Argentina de Educación* (12).

Barco, S. (2000). De la formación docente como continuum y del practicum como clave. *Revista Voces*, III (6).

Barco, S y Iuri, T (2003). De la formación permanente o las promesas incumplidas. *Praxis Educativa*, Vol. 7, N° 7, 16-26.

Barco de Surghi, S. (1996). Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores. Camilloni, A., Riquelme G., Barco de Surghi, S. *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*. Ediciones Novedades Educativas.

Bolívar, A., Domínguez, J. y Fernández, M. (2003). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La muralla.

- Bombini, G. (coord.). (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI Editores.
- Bozu, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 317-328.
- Bruner, J. (2001). *Realidad mental, mundos posibles*. Gedisa.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. OREALC/UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152).
- Camilloni A. (Comp). (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Camilloni, A. (2022). *Una enseñanza orientada al desarrollo de la creatividad*. Universidad Nacional del Litoral.
- Camilloni A., Davini M. C., Edelstein, G., Litwin E., Souto M. y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, pp.41-62.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Coffey A. y Atkinson P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- Contreras, D. y Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Contreras, D. y Lara Ferré, N. (Comps.), *Investigar la experiencia* (pp. 22-86). Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.

- Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (comps.) (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). *El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación: Manual de investigación cualitativa*. Vol. V. Gedisa.
- Dewey, J (1999). *Cómo pensamos*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Facultad de Ciencias de la Educación (3 de agosto de 2020) *en Vivo - "Hacer una Tesis" Dra. Paula CARLINO (CONICET - UBA - GICEOLEM)*. [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=MUs11h_r2Ns&ab_channel=FacultaddeCienciasde laEducación
- Feixas, M. (2000). Estudio de las problemáticas del profesorado novel en la Universitat Autònoma de Barcelona. *I Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación*. ICE- UPC-UB-UAB.
- Feixas, M. (2002). El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (1).
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2015) *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata
- Flores F. (2015). Dificultades laborales de profesores en escuelas secundarias. *Educ.*, 18(3), 411-431. DOI:10.5294/edu.2015.18.3.3.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós.

Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Gallego-Domínguez, C. (Ed.) (2019). *Libro de actas del IV Congreso Virtual Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia*. Universidad de Sevilla.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la opción*. Siglo XXI.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreira Editor.

Hernández, M. y Oreja Cerruti, M. B. (2016). Consideraciones sobre los Planes de Estudio en la UNLu: la relación teoría - práctica en el centro del debate. *XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Córdoba.

Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Gráo.

Imbernón Muñoz, F. (2020). La formación permanente del profesorado. Algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*. N°5, 103-112.

Imbernón Muñoz, F. (2021). Conferencia magistral inaugural. Formación continua y desarrollo profesional docente. *La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades*. Organización de Estados Iberoamericanos para

la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/05/laform1.pdf>

Investigacionisfd (12 de mayo de 2014) Dora Barrancos, N. "La elaboración del Estado del Arte de un proyecto de investigación". [Archivo de video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=QCmyFWohQv0&ab_channel=investigacioninfid

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

Jackson, P. (2007). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.

Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf>

Jure, E. (2013). La socialización laboral de docentes principiantes en escuelas medias del Conurbano Bonaerense. *Cuadernos de Educación*. Año XI – N°11.

Kamberelis G. y Dimitriadis, G. (2015). Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación. Denzin N.y Lincoln Y. (comps.). *Métodos de recolección y análisis de datos: Manual de investigación cualitativa*, Vol IV (pp.494-530). Gedisa.

Liston A. y Zeichner K. (1996). La práctica docente reflexiva. Raíces históricas de la enseñanza reflexiva. Lawrence Erlbaum Associates. <https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/06/la-practica-docente-reflexiva-kenneth-m-zeichner-y-daniel-p-liston.pdf>

McEwan, H. y Egan K. (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.

Marcelo García, C. (2003). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Revista Investigaciones en Educación*, Vol. 3, pp. 11-33.

Marcelo García, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Documento elaborado para el Taller Internacional "Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente:*

La experiencia latinoamericana y el caso colombiano". Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.

Marcelo García, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante: Inserción a la docencia*. Octaedro.

Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 13, 1. Universidad de Granada.

Marcelo C. (Ed.) (2022). *Programas de apoio e indução ao professor iniciante*. Annablume. <https://congreprinci.com/actas/>

Marcelo García, C. y Marcelo Martínez P. (Coords.) (2022). *Empezar con buen pie Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.

Marín, M. (2019). *Escribir textos científicos y académicos: Guía práctica*. Aique.

Mayor C. y Sánchez M. (2000). *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*. ICE, Universidad de Sevilla.

Menghini, R., Bonino, G. y Vuela, E. (2009). Y ahora, ¿cómo hago? Preocupaciones de profesores noveles ante las primeras experiencias laborales. *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Universidad de Buenos Aires.

Menghini, R., Fernández Coria, C. y Gardié, S. (2009). Reflexiones acerca de la inserción laboral de profesores graduados en las universidades. *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Universidad Nacional de Córdoba.

Menghini, R. y otros (2009). *Acompañamiento a docentes noveles: una experiencia colectiva*. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. INFD y otros.

Menghini, R.; Iriarte, L.; Díaz, M.; Gardié, S. (2010). Satisfacciones y dificultades en las primeras experiencias laborales: o cómo devenir docente a pesar de la formación. *II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. INFD y otros.

Menghini, R. (2011). La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes. Menghini, R. y Negrin M. (comps.). *Prácticas y residencias en la formación de docentes* (pp.82-102). Baudino.

Menghini, R. (2011). Los docentes principiantes y sus comienzos laborales en el sistema educativo. *VII Jornadas de Investigación en Educación*. Universidad Nacional de Córdoba.

Menghini, R. y Negri M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Menghini, R., Morales, L., Díaz, M., Martínez, J. (2015). La investigación en torno a la formación inicial y continua de los docentes. Negrin, M. y Iriarte L. (eds.) *Vinculación entre docencia, investigación y extensión*, Volumen 5. Hemisferio Derecho.

Menghini, R. (2018). ¿Cómo enfrentan los profesores principiantes sus inicios laborales en la docencia?. Menghini, R., Negrin, M. Guillermo, S (comp.) *Prácticas preprofesionales universitarias. Punto de articulación con el mundo laboral*. HomoSapiens Ediciones.

Mercer, N. (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional. Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Montero, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. HomoSapiens Ediciones.

Morin, E, Roger Ciurana E. y Motta R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.

Nemiña, R. y otros (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*. Vol. 13, Nº 1, 102-115. Universidad de Granada.

Oliveira Rabelo (Ed.) (2022). *Debates sobre a iniciação à docência*. Annablume. <https://congreprinci.com/actas/>

Oliveira Rabelo, A. (Ed.) (2022). *Programas de apoio ao professor iniciante em diferentes contextos*. Annablume. <https://congreprinci.com/actas/>

Pérez Gómez, A. (2015). ¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico. *Formación continua y desarrollo profesional docente*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique Genève. Traducción de Gabriela Diker. https://nanopdf.com/download/saberes-de-referencia-saberes-practicos-en-la-formacion-de-los_pdf

Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico/Editorial Graó.

Pol Asmarats C. y Rodríguez Moreno M. (2013). Muta me meta mu, tú eres yo, yo soy tú" o la relación dialógica entre el profesorado senior y el profesorado novel universitario. *Revista En-clave pedagógica*, 13, pp 115-125.

Red Multidisciplinaria sobre Formación y Educación. (24 de mayo de 2023). *Francesc Imbernón / La identidad docente en el siglo XXI* [Archivo de video]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=XYGTYK11KDs&ab_channel=RedMultidisciplinariasobreFormaci%C3%B3nyEduca%C3%B3n

Red de Práctica docente. (28 de septiembre de 2022). *III Jornadas Experiencias del Campo de la Práctica*. Conferencia central a cargo del Dr. Jorge Steiman y la Dra. Liliana

Sanjurjo “Desafíos del campo de la práctica docente en los escenarios *actuales*” [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=109HtF1DLLA&ab_channel=ReddePr%C3%A1cticaDocente

Red de Práctica docente. (30 de noviembre de 2023). *IV Jornadas de socialización de experiencias del Campo de la Práctica*. [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=i4qsn-COxs&t=15s&ab_channel=ReddePr%C3%A1cticaDocente

Red de Práctica docente. (1 de diciembre de 2023). *IV Jornadas de socialización de experiencias del Campo de la Práctica (Cierre)*. [Archivo de video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=Yqb0qpzSEe0&ab_channel=ReddePr%C3%A1cticaDocente

Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes Y prácticas. Revista De Filosofía Y Educación*, 1, 1–23.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/article/view/780>

Roget Angels, D. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.

Salit, C. (2019). ¿La relación entre saberes de la experiencia y “docentes noveles” (o como preferimos denominar ‘período de iniciación a la docencia’) es una relación paradójica? Falconi, O. y Abrate, L. (comp). *XI Jornadas de Investigación en Educación: Disputas por la igualdad: hegemonías y resistencias en educación*.

Salit, C. (coord.). (2023). *Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades.
<https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/05/AsumirLaDocencia.pdf>

Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. (2005). La construcción del conocimiento profesional docente. *Revista Giros en Educación y Sociedad*, 2, 4-8.

Sanjurjo, L. (2011). *Construcción de conocimiento profesional en docentes principiantes. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina*. Editorial Académica Española.

Sanjurjo, L. (2014). *Los dispositivos para la formación a las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones.

Sanjurjo, L. Alfonzo, I y Silioni, G. (2017). La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia, Ciencias de la educación y Bellas Artes. *Jornadas de Investigación Educación Superior*. Montevideo.

Sanjurjo, L. (2022). Aportes de los enfoques hermenéuticos y críticos. Texto Base publicado en el aula virtual del Campus de posgrado de la FHya - UNR en el marco del Seminario Teorías epistemológicas acerca de la relación teoría práctica.

Sanjurjo, L. (2023) *La escuela por dentro y el aprendizaje. Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas*. Fediap. <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs>.

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

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Serra J.C., Krichesky G. y Merodo A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, Vol. 13, Nº 1, pp. 195-208. Universidad de Granada.

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

Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis de una Didáctica reflexiva-*. Miño y Dávila.

Stenhouse L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Souto, M. (2021). Modos de pensar las historias de formación. *Revista Encuentro educativo*, Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, v2 n1, pp 23-47.

Souto, M. (2016). *Los pliegues de la formación. Sentidos y herramientas*. HomoSapiens Ediciones.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo en los nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, (60), 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.

Vasilachis de Gialdino, I. (Coord). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vezub, L. (2009) Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana investigación educativa*. (14), 42.

Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas*. (234), 22.

Vezub, L. (2011). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*. (11), 1.

Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IIICE*, (30), pp. 103-124.

Violi M. (2022). Los inicios en la docencia en el Nivel Superior. Un estudio de caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación en una universidad pública argentina. *Programa de apoyo ao professor iniciante em diferentes contextos*. Oliveira Rabelo, A. (Ed.) Annablume.

Violi M. (2019). Las prácticas docentes en los inicios de la docencia en el Nivel Superior. El caso de los docentes principiantes graduados del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLu. Gallego-Domínguez C., Marcelo-Martínez P. y Marcelo-Martínez (Ed.). *Congreso Virtual Internacional sobre Profesorado Principiante e Inducción a la Docencia*.

Woods, P. (1986). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.

Yedaide, M. (2017). El estatus epistemológico actual de la práctica como compromiso político con la educación docente. Entrevista a Liliana Sanjurjo. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, (4), 4, pp. 43-55.

Yuni, J. A. y Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela. Investigación etnográfica e investigación-acción*. Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica*. Brujas.

Yuni, J. A. y Urbano, Claudio (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

Zeichner, K (1993). El maestro como profesional reflexivo. *11° Universiti of Winsconsin Readin Symposium: "Factors related to readin performance"*. Milwaukee. Traducción de Pablo Manzano Bernardes. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18007/41_El%20maestro%20como%20profesional%20reflexivo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Zeichner, K (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Tesis doctorales y de maestría consultadas

Ayciriet, F. (2022). *Los procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata*. [Tesis de Maestría no publicada] Maestría en Práctica Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Aguirre, J (2018). *La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. Un caso de los denominados Polos de desarrollo. (2000-2001)* [Tesis de Doctorado no publicada] Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Blazich, G. (2020). *La construcción de la práctica docente en el nivel primario de la educación permanente de jóvenes y adultos. Un estudio de caso*. [Tesis de Doctorado no publicada] Doctorado con orientación en Ciencias Sociales y Humanas, Universidad Nacional de Luján.

Bruccini, R. (2021). *La incidencia del Campo de la Formación en la Práctica Profesional (Trayecto de Práctica) en el proceso de construcción de conocimiento profesional de estudiantes de un Instituto Superior de Profesorado de la Provincia de Santa Fe* [Tesis

de Maestría no publicada] Maestría en Práctica Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Castro, C. (2014). *La construcción de la profesionalidad durante la formación. El caso de la carrera de licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)*. [Tesis de Maestría no publicada] Maestría Formación de Formadores, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Equis, S. (2021). *Incidencia de los dispositivos de formación en la construcción de la pasión por enseñar en los talleres de práctica del profesorado de Educación Primaria en el I.S.F.D. de la ciudad de San Justo (Sta. Fe)*. [Tesis de Maestría no publicada] Maestría en Práctica Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Migliorata, P. (2021). *Cambios y continuidades en las prácticas pedagógicas de profesores de Educación Física de escuelas primarias de Mar del Plata luego de haber participado en los cursos de capacitación docente organizados por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. [Tesis de Maestría no publicada] Maestría en Práctica Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Trueba, S. (2018). *Profesores memorables para los docentes formadores de los profesorados de Educación Física de la ciudad de Mar del Plata*. [Tesis de Doctorado no publicada] Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.

Sanjurjo, L. (1999). *Los procesos metacognitivos en la formación docente*. [Tesis de Doctorado publicada] Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario.