María Belén Bedetti,*
Andrea Montano,**
María Sol Visnivetski***
y Ana Clara
Yasbitzky****

La práctica profesional aprendida en los profesorado de educación inicial y primaria

Resumen

Este artículo sistematiza los resultados de la investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023). Mediante un diseño de estudio de casos, se buscó identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida* desde las tensiones entre la formación

* Magíster en Educación (Unicen) y especialista en Educación y Derechos Humanos (2017), Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza (2018) y Análisis del Mundo Contemporáneo (2023) (INFD). Profesora adjunta ordinaria de Filosofía de la Educación y Problemas de la Filosofía e interina de Didáctica Especial de la Filosofía (UNS). Profesora del nivel secundario. Integrante de proyectos de extensión e investigación. Autora y coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamentos de Ciencias de la Educación y de Humanidades, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5927-5389>. Correo electrónico: belen.bedetti@uns.edu.ar

** Doctoranda en Ciencias de la Educación (UNLP), magíster en Políticas y Estrategias (UNS) y especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (Flacso). Profesora adjunta ordinaria de Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior y de Didáctica I en la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas profesionales. Autora de publicaciones referidas a la formación en la práctica profesional. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2482-3509>. Correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar

*** Maestranda en Práctica Docente (UNR) y licenciada en Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Ayudante A ordinaria en Didáctica en la Universidad Nacional del Sur. Tutora universitaria en la Universidad Salesiana. Docente de nivel secundario. Integrante de proyectos de investigación. Coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-0967-8626>. Correo electrónico: solvisni@gmail.com

**** Maestranda en Práctica Docente (UNR) y especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Profesora adjunta ordinaria de Pedagogía y de Práctica Docente II en la Universidad Nacional del Sur. Directora y codirectora de proyectos de investigación sobre la práctica docente. Autora y coautora de diversas publicaciones. Filiación: Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8680-7363>. Correo electrónico: acy@bvconline.com.ar

inicial y las primeras inserciones laborales que reconocen los graduados de los profesorado de educación inicial y primaria de la ciudad de Bahía Blanca. El análisis de los datos permitió construir cuatro dimensiones interrelacionadas, desde las que definimos la noción de *práctica profesional aprendida*. Aquí presentamos los resultados organizados en cuatro dimensiones: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

Palabras Clave

Práctica profesional aprendida • formación docente inicial • inserción profesional • desarrollo profesional • profesorado de educación inicial y primaria

The *learned professional practice* in early childhood and primary education teacher training

Abstract

This article reports on the results from our research project entitled “The learned professional practice. Insertion into the teaching job market and professional development from the perspective of recent graduates” (2019-2023). Through a case study design, we sought to identify, analyze, and understand the components of the learned professional practice that emerged after completion of the early childhood teacher training and the first insertions into the teaching job market of students who graduated from the bachelor’s degree in early childhood education (pre-school and elementary levels) in the city of Bahía Blanca, Argentina. Our data analysis allowed us to discern four interrelated dimensions from which we define the notion of learned professional practice. Here, our results are presented and organized in four dimensions: institutional, curricular, of the encounter/finding oneself between the world of training and the working world, and of professional pathways and knowledge.

Keywords

Learned professional practice • early childhood education (pre-school and elementary levels) • insertion into the teaching job market • professional development • bachelor degree in pre-school and elementary school

Introducción

Este artículo sistematiza los resultados de la investigación realizada en el marco del Proyecto de grupo de investigación: “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023).

Los resultados de un proyecto anterior, “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales” (2017-2018), gestaron nuevos interrogantes: ¿qué percepción tienen los estudiantes¹ de las intencionalidades de sus docentes en relación con la enseñanza de la práctica profesional? ¿En qué situaciones se reconocen implicados en propuestas que buscan promover el aprendizaje de la práctica profesional? ¿De qué modo en las prácticas de enseñanza universitaria abordadas se explicitan relaciones entre los contenidos enseñados y la futura práctica profesional? ¿O será tarea del estudiante ensayar esas vinculaciones en la carrera y luego en el mundo del trabajo?

Conjugamos estos interrogantes en la noción de *práctica profesional aprendida*, que acuñamos para nombrar el movimiento de las formas y contenidos de los procesos de enseñanza de la práctica profesional a las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario.

En esta segunda investigación, nos propusimos desplegar los siguientes interrogantes: ¿Qué elementos conforman la *práctica profesional aprendida*? ¿Dónde, cómo y cuándo se aprende la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario? ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? ¿De qué estrategias subjetivas pueden dar cuenta los graduados a la hora “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa y cómo se ven favorecidas o no por los contextos políticos e institucionales?

1. La decisión sobre el uso del género masculino en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros. En este trabajo, utilizamos las generalizaciones en masculino, excepto cuando nos referimos a los datos relevados en el trabajo de campo en que la población es femenina, casi en su totalidad. En estos casos, recurrimos a generalizaciones en femenino.

Partimos del presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, al encontrarse en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican ante las demandas y necesidades del mundo laboral y los contextos sociales, políticos e institucionales en los que se desenvuelven, dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a dicha práctica. Asimismo, se daría el desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por dichos contextos, para “reponer” aquello que los graduados asumen que faltó en la formación inicial.

El trabajo investigativo siguió una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orientó el diseño del proyecto de investigación fue el estudio múltiple de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos fueron el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. El estudio involucró a graduados (2010-2018) de todas las instituciones y carreras de Profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca, con experiencia docente de al menos tres años.

La investigación permitió precisar y profundizar la noción de *práctica profesional aprendida* desde distintas dimensiones analíticas: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales; dimensiones que presentamos en este artículo.

Antecedentes y marco teórico

El problema abordado en esta investigación se enmarca en la didáctica de nivel superior, como disciplina dentro del campo didáctico. Lucarelli (1998) la define como una didáctica específica de nivel cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en las aulas de universidades e institutos superiores, en relación con el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, humanístico, tecnológico o artístico especializado y orientado hacia la formación de una profesión.

En el nivel superior, la enseñanza se orienta a la formación profesional, entonces, la profesión actúa como estructurante de esta didáctica. Ligado a esto, surge

otro rasgo de su singularidad: la articulación entre teoría y práctica, considerada tanto en la configuración de las clases como en el diseño de planes de estudio y de espacios de práctica profesional.

Otros aspectos estructurantes de la disciplina que interesan como marco conceptual de la investigación son las características del currículum y de la institución. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares; las particularidades de cada contexto hacen imposible su uniformización. La complejidad caracteriza también al currículum en términos de su especialización y diversificación en cuanto a los contenidos propios de las áreas académicas o de los campos profesionales en los que se desarrolla el proceso formativo.

Estos estructurantes implican el complejo entramado entre la especialidad del área de estudio de que se trate, las características de la propuesta curricular y de la institución en que esta se desarrolle, así como de los actores involucrados. En este sentido, se trata de una didáctica de las relaciones (Lucarelli, 1998) y es en sus intersticios en los que se recorta el objeto de este estudio.

Desde este encuadre, identificamos múltiples investigaciones acerca de la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos (Perrenoud, 1993; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Ávalos y Aylwin, 2007; Menghini y Negrin, 2015). Estas, mayormente, se centran en los niveles medio y superior de educación, y en la relación formativa entre noveles y expertos.

A partir de la década de 1990, reconocemos un estudio clave de la mano de autores como Altet, Charlier, Paquay y Perrenoud, entre otros, quienes investigaron sobre la profesión de maestro y el proceso de construcción de sus conocimientos y habilidades profesionales. Puntualmente, el grupo de profesores del IUFM de Créteil, integrado por Rayou, Gelin, Kherroubie y Leclerc, indaga acerca de los docentes noveles y participa del programa nacional de acompañamiento a los debutantes. En estos casos, las investigaciones se centran en profesores para el nivel secundario.

Sin embargo, son muy escasos los estudios que focalizan en los niveles inicial y primario y abordan la perspectiva de los graduados, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las instituciones formadoras de sus egresados.

Reconocemos imprescindible investigar las experiencias laborales iniciales de egresados de los profesados de educación inicial y primaria desde la perspectiva de los graduados, para lo que concebimos necesario explicitar los presupuestos de partida y los marcos teóricos que asumimos.

En primer lugar, consideramos que la formación docente no termina cuando los estudiantes finalizan sus carreras y se gradúan, sino que entendemos que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1991, p. 43). Las carreras de formación docente no implican necesariamente una trayectoria lineal, en la que se distinguen como estadios diferentes y consecutivos la formación académica y el trabajo, en un orden claro y esperable en el que primero se estudia y luego se trabaja, sino trayectorias complejas que, muchas veces, combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. Así, la inserción profesional designa un proceso y un resultado que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al activo o de ocupación estable (Panaia, 2006). El desarrollo profesional se entiende como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, cuando el trabajo está vinculado con la formación inicial del sujeto y da lugar a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experto.

En la articulación entre trayectoria académica y laboral reconocemos la socialización profesional que se realiza en los lugares de trabajo como otro “ámbito de formación”, ya que constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales” (Davini, 1995, p. 79).

Otra cuestión que nos interesa referir, vinculada con la noción de formación de Ferry, es la diferencia entre conocimiento académico y saber profesional. El primero da cuenta de conocimientos enunciables; el segundo, del hacer. No es lo mismo saber decir cómo se hace algo o poder explicarlo que saber hacerlo. Entre las características que Tardif (2004) atribuye a los saberes profesionales, se encuentran su pluralidad y heterogeneidad. Es decir, se trata de saberes que provienen de distintas fuentes y, por ende, no forman un repertorio unificado. Desde la enseñanza se busca

alcanzar diferentes objetivos, lo que demanda al docente diversos tipos de conocimientos. En este sentido, los saberes profesionales solo pueden presentar unidad pragmática: están al servicio de la acción y solo ahí asumen su significado y utilidad.

Los conocimientos profesionales, entonces, están orientados a la solución de situaciones problemáticas concretas, singulares y nuevas. En la toma de decisiones que estas situaciones requieren, la profesionalidad supone la autogestión de los conocimientos y el autocontrol de la práctica, lo que exige al docente reflexión y discernimiento para definir la problemática a partir de la situación que enfrenta e intervenir en ella.

Según Tardif (2004), los saberes profesionales de los docentes son temporales, se adquieren con el tiempo; y esto se ve en distintos sentidos. Gran parte de lo que los docentes saben sobre la enseñanza, lo saben de su historia de vida escolar. A su vez, los primeros años de práctica profesional son decisivos para su estructuración (sentimiento de competencia y rutinas de trabajo) y se utilizan, además, en un proceso de vida profesional (continuidades y cambios en la identidad y socialización profesional).

Esto lleva a pensar los conocimientos de los docentes como situados, construidos y utilizados en torno a una situación de trabajo concreta y como algo que adquiere sentido en relación con esa situación particular y singular: “los saberes profesionales no se construyen y utilizan en función de su potencial de transferencia y de generalización; están enclavados, embutidos, encerrados en una situación de trabajo a la que deben atender” (Tardif, 2004, p. 196).

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

Nos interesa también considerar, con Alliaud (2017), la perspectiva de la enseñanza como un oficio cuyo principal objetivo es transformar a las personas en algo distinto de lo que eran. En esta línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una artesanía, como la habilidad de hacer algo bien. En ella aparecen siempre involucrados el pensamiento, la acción y la valoración, así como diversas nociones,

representaciones, concepciones e imágenes sobre el mundo. No hay acción sin pensamiento; hacer es pensar. Quienes logran dominar su profesión y practican su oficio con un alto grado de maestría pueden encontrar soluciones para “desvelar un territorio nuevo; en la mente del artesano, la solución y el descubrimiento de problemas están íntimamente relacionados” (p. 23).

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

Finalmente, nos interesa recuperar la noción de epistemología de la práctica profesional como el “estudio del conjunto de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004, p. 188). Su finalidad es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales –docentes, en nuestro caso–, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y recursos inherentes a sus actividades. Nos interesó profundizar en el relevamiento de estos saberes desde el punto de vista de los graduados. Consideramos que esta puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional, caracterizada por la incertidumbre, la singularidad y el conflicto de valores, pues la práctica plantea zonas de incertidumbre que van más allá de la aplicación mecánica de la teoría (Schön, 1992).

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

Desde esta perspectiva, se entiende que los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren acciones para resolverlos sobre la base del conocimiento que cada docente genera mediante la reflexión en y sobre esa acción (Schön, 1992).

La bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Terigi, 2013; Perrenoud, 2004) y los espacios de práctica docente y residencia destacan, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como forma privilegiada de construir saberes profesionales.

Así, estamos frente a un tipo de saber que aúna aspectos formalizados y otros de carácter práctico y procedimental; como resultado de la interacción con el entorno, de la construcción y reflexión que los docentes realizan sobre su trabajo, cuando recuperan lo adquirido en la formación inicial para la interpretación o solución de los desafíos y problemas que enfrentan cotidianamente en su oficio. Como plantea Alliaud (2017), algunos de estos saberes prácticos se encuentran “formalizados”; en consecuencia, pueden ser transmitidos sistemáticamente en la formación inicial. Otros son los saberes “de la práctica”, que se adquieren a través de la experiencia, resultan de una acción exitosa, de la praxis, y, generalmente, no están sistematizados.

Dado que nos proponemos profundizar en la comprensión de la *práctica profesional aprendida*, resulta significativo indagar en la presencia/enseñanza de estos saberes (formalizados o no) en la formación inicial y su adquisición a lo largo de la socialización profesional.

En este sentido, Terigi (2013) señala que una formación inicial eficaz debería ser a la vez resistente y permeable a la práctica. La idea de resistencia implica reconocer que los marcos que sustentan las prácticas (transmitidos y apropiados durante la formación inicial) no deben desvanecerse ante los imperativos de la cotidianeidad de las instituciones, es decir que no deben retroceder ante la cultura escolar, las rutinas y formas de enseñar y aprender ya establecidas. En otras palabras, los graduados deben poder romper con los circuitos reproductivos. La idea de permeabilidad, por su parte, apunta a reconocer la complejidad y singularidad de los escenarios escolares, en la medida en que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde los cuales interpretar el mundo escolar y la actuación profesional.

Diseño y metodología de la investigación

En el marco de la didáctica del nivel superior, esta investigación desplegó la noción de *práctica profesional aprendida* a partir de las primeras experiencias laborales de los graduados de la totalidad de los profesorados de educación inicial (en adelante PEI) y primaria (en adelante PEP) de la ciudad de Bahía Blanca. En términos generales, el objetivo perseguido apuntó a identificar, analizar y comprender los componentes

de la práctica profesional aprendida desde las tensiones que reconocen los graduados entre la formación inicial y las primeras inserciones laborales.

El diseño de la investigación se basó en el estudio de casos en el marco de una metodología cualitativa con trabajo de campo. Según Stake (1998), el estudio colectivo de casos aborda fenómenos contemporáneos y focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

En esta investigación consideramos la totalidad de las instituciones formadoras de la ciudad, analizadas en su singularidad: jurisdicciones de pertenencia, dependencia (gestión estatal o privada), idiosincrasia y planes de estudio (diseño e implementación, así como los actores que intervienen).

Específicamente, trabajamos con graduadas 2010-2018 de los PEI y PEP de la Universidad Nacional del Sur (caso A), del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Julio César Avanza” (caso E), del Instituto Superior “Juan XXIII” (caso C) y del Instituto María Auxiliadora (caso D), con al menos tres años de experiencia docente. También abordamos como caso otra institución de la provincia de Buenos Aires con el fin de interpelar los datos obtenidos desde un contexto diferente: Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 del Partido de la Costa (caso B).

Las estrategias utilizadas para producir evidencia empírica en la investigación fueron el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos. Estas tres técnicas permitieron obtener información acerca de las experiencias y trayectorias de las graduadas como estudiantes de ambas carreras; de las instituciones del nivel superior y el contexto sociohistórico y político; y de la socialización profesional, las primeras experiencias en contexto reales y el desarrollo profesional.

En una primera instancia, intentamos acercarnos a la totalidad de las graduadas. Para ello, se aplicó un cuestionario autoadministrado. El principal interés de las respuestas relevadas no radicó en la obtención de datos cuantitativos, sino en realizar un mapeo de las trayectorias académicas y de las primeras inserciones laborales y desarrollo profesional desde las voces de las graduadas. Tener un panorama general de las graduadas de cada institución favoreció la selección de quienes fueron entrevistadas en profundidad. Los criterios de selección de esta muestra buscaron representatividad en relación con algunos tópicos que

interesaron en la información relevada: en primer lugar, si la formación docente inicial les había resultado suficiente o no; en segundo lugar, el ámbito prioritario de inserción laboral, público y/o privado; y, por último, la diversidad de estrategias implementadas para reponer aquello que faltó o fue abordado escasamente en la formación inicial.

Asimismo, se realizaron, según el caso, entrevistas a informantes clave, como autoridades, docentes de las carreras, entre otros.

Otra de las técnicas empleadas fue el análisis de documentos, principalmente planes de estudio y normativas de los institutos superiores y de la universidad, que constituyen los casos del estudio.

El análisis de los datos atravesó todo el trabajo de investigación en un proceso continuo que articuló teoría y empiria. Asimismo, en relación con la validez y confiabilidad de los resultados, utilizamos el método comparativo constante.

Práctica profesional aprendida: conceptualización

El procesamiento de los datos obtenidos a partir del trabajo de campo nos permitió construir cuatro dimensiones analíticas –estrechamente vinculadas entre sí– desde las que precisamos y profundizamos la noción de *práctica profesional aprendida*. A continuación, presentamos los resultados de la investigación organizados en tales dimensiones: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

Dimensión institucional

La práctica profesional aprendida puede pensarse desde una dimensión institucional, que enmarca y atraviesa las otras dimensiones. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares; las particularidades de cada contexto hacen imposible uniformarlas (por sus características organizacionales, humanas, políticas, títulos que otorgan, entre otras).

Analizamos dos escenarios donde se pone en juego la construcción de la práctica profesional: la institución como parte del sistema de formación docente y la institución como contexto laboral.

Considerar a las instituciones en el marco de la formación docente en Argentina supone entenderlas como parte de un sistema dual en tanto se organiza en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos superiores de formación docente (ISFD), ambos conformados por instituciones de gestiones estatal y privada con diferentes tradiciones, culturas, prácticas, formas de gobierno, entre otros aspectos. En este sentido, mientras que las universidades son autónomas y diseñan sus planes de estudio, los institutos superiores dependen de las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y trabajan con diseños curriculares definidos por la jurisdicción de pertenencia, que rigen para todo ese territorio. Las instituciones consideradas casos para este estudio forman parte de ambos subsistemas y, por ende, responden a distintos programas de formación.

Respecto del PEI, se trata de tres instituciones: una universidad nacional de gestión estatal (caso A) y dos ISFD: uno de gestión estatal (caso E) y otro de gestión privada y confesional (caso D). Por otra parte, también son tres las instituciones que fueron consideradas casos para el estudio de la práctica profesional aprendida del PEP: una universidad nacional de gestión estatal (caso A) y dos ISFD, uno de ellos de gestión estatal (caso E) y el otro de gestión privada y confesional (caso C).

Con relación a los contextos institucionales donde se realizan las primeras inserciones laborales, reconocemos para el PEP una relación directa entre las instituciones formadoras –y sus propuestas de realización de prácticas y residencias– y las instituciones de inserción laboral. La formación inicial condicionaría las trayectorias profesionales, en tanto las graduadas de instituciones de gestión privada suelen elegir trabajar en escuelas privadas y confesionales, mientras que las egresadas de instituciones de gestión pública lo hacen, principalmente, en escuelas de dependencia estatal.² Asimismo, las escuelas de

2. Este aspecto se retoma más adelante, en la dimensión del encuentro, en tanto forma parte del encontrarse en el marco de la profesión y de la diversidad de demandas hacia las noveles docentes y se vincula con lo que llamamos “mediadores anfibios de la práctica profesional”.

gestión privada, al seleccionar a su personal, recurrirían a graduadas de instituciones privadas.

Estos circuitos formativos-laborales diferenciados permanecen aun en un escenario de mayores posibilidades laborales en escuelas de gestión estatal, tal como se reconoce en este testimonio de una docente de primaria, egresada de una institución de gestión privada:

mis compañeros se fueron todos al privado, comenzaron en privado y continuaron en privado. [...] los he cruzado por ahí, como mucho un cargo en el privado y un cargo en el Estado. (C-GP1)

Por otra parte, las egresadas de instituciones formadoras de gestión pública afirman haber tenido una inserción temprana en instituciones de la periferia o de contextos sociales asociados a mayores necesidades y vulneración de derechos, donde existe una gran demanda de docentes, porque son las que no suelen elegir quienes tienen mayor trayectoria y “puntaje”. Una de ellas sostiene:

yo siempre quise trabajar en lo público. Así que fui a mi primer acto público y ahí enseguida tomé y tomé una escuela en la periferia, una escuela que no la tomaba nadie [...]. (A-GP2)

Más allá de estos circuitos, los datos obtenidos refieren, en una amplia mayoría, que la primera inserción laboral se da antes de la graduación, en simultáneo a los últimos años de cursado, por lo que resulta un proceso en cierta forma “acompañado” por las instituciones formadoras. Estas experiencias tienen una duración de entre uno y nueve meses y se efectúan en carácter de suplente.

En contraparte, el contexto institucional donde se realizan las primeras inserciones laborales para el PEI se caracteriza por darse casi exclusivamente en jardines de infantes de gestión privada. Esto se corresponde con la escasa oferta para ingresar al ámbito público en el nivel inicial y con la cantidad de graduadas existente en la zona.

Estas inserciones se producen una vez recibidas, generalmente en condiciones caracterizadas por la precariedad de los contratos, aunque por períodos prolongados

de tiempo que van desde los seis meses hasta los cuatro años. En los pocos casos en que la inserción se realiza en instituciones de gestión pública, es en carácter de suplente y con una extensión breve, promediando apenas el mes de duración. Es importante señalar que estas primeras experiencias laborales se dan con mayor recurrencia en el ciclo de educación maternal y/o en espacios educativos alternativos (no oficiales), tal como se expresa en el siguiente testimonio:

yo me recibí... Tiré currículums y no conseguí trabajo. Así que, bueno, fui niñera... Y a fin de año... Nos vinimos a vivir a Capital y... Tiré currículums a través de mails a varios jardines y automáticamente me llamaron de un montón... Así que vine acá y me quedé con un jardín privado... Más guardería, diría yo, pero, bueno, en ese momento... Lo necesitaba al trabajo, tenía muchas ganas de trabajar, así que, bueno, enseguida arranqué. (E-GII)

En los testimonios referidos al nivel inicial reconocemos condiciones de trabajo inestables y demandas de actividades y exigencias que sintetizamos en la idea de *disneylandización*. Con la analogía al parque temático, referimos al fenómeno educativo que supone unas prácticas docentes caracterizadas por altos niveles de producción (en el sentido de *show* o puesta en escena) y primacía de las apariencias y de lo artificial, es decir, que se desarrollan desde lógicas cercanas al marketing, con el propósito de atraer o “fidelizar” a los alumnos/clientes. Estas prácticas no necesariamente están mediadas por la reflexión pedagógica y suelen implicar la dedicación de tiempo extra y la utilización de materiales didácticos más o menos sofisticados que resulten llamativos a los niños, como así también a las familias. En esta línea, identificamos cierta mercantilización de la infancia, a través de propuestas educativas vinculadas con modas metodológicas y mercadotecnia de contenidos (como robótica, ESI reducida a las emociones, *mindfulness* y prácticas como yoga para niños). Las graduadas explicitan, en las entrevistas, diferencias entre las demandas de instituciones de ambos tipos de gestión:

en el jardín en el que trabajo, en el jardín privado, hacemos un despliegue tremendo [refiere a la preparación de un acto escolar] y en el público era una

canción, bailar con una maraca y se terminó. Y en el privado es todo un despliegue terrible, que no me quejo, pero es totalmente distinto. (A-GI1)

Y también señala que la propia institución realiza capacitaciones en aquellos aspectos que considera particularmente relevantes:

No hice cursos, soy muy vaga. Pero bueno, desde la institución en la que yo trabajo hacemos como “mini cursitos” donde, bueno, en los perfeccionamientos docentes, por así decirlo, leemos mucho y miramos *powerpoints* en donde aprendemos cosas que nos enriquecen en nuestra práctica. (A-GI1)

Las voces de las graduadas dan cuenta de las características de los contextos institucionales por los que han transitado. Los hallazgos permiten reconocer las huellas o marcas que la dimensión institucional deja en la construcción de la *práctica profesional aprendida*.

Dimensión curricular

Esta dimensión se construye a partir del análisis de documentos –planes de estudio de las instituciones consideradas en la investigación y Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial (2018), en adelante MRCPFDI– y de las voces de actores institucionales y de las propias egresadas.

Una de las primeras cuestiones que surge del análisis se relaciona con los perfiles profesionales. Nos referimos en plural a esta noción porque, en esta investigación, no se reduce o limita a la consideración del perfil/horizonte formativo establecido en planes de estudio o diseños curriculares.

Así, llamamos *perfil profesional ideal* (Bedetti, Montano y Visnivetski, 2023) al definido en los documentos curriculares y referido por directivos o docentes de las instituciones como objetivo de la formación. Utilizamos el término *ideal* para diferenciarlo del plano material, en tanto actúa como idea reguladora; no en un sentido valorativo.

A su vez, este perfil contempla lo establecido en el MRCPFDI (2018), que propone seis capacidades generales del quehacer docente –operacionalizadas en capacidades específicas– que la formación inicial debe garantizar, al menos en un primer nivel de apropiación, de modo de posibilitar a las egresadas el desempeño en sus primeras experiencias laborales. Estas se centran en aspectos de la profesión que pueden reconocerse en las propuestas formativas y en las voces de formadores, en las que también se acentúan otras capacidades vinculadas con la construcción de una mirada crítica sobre la realidad o con la reflexión sobre la propia práctica.

Por un lado, respecto de las propuestas formativas, los diseños curriculares de la formación docente para la Provincia de Buenos Aires y los planes de estudio de la Universidad Nacional del Sur (UNS) muestran similitudes y diferencias tanto en su enfoque y modelo como en la definición de los profesionales docentes que aspiran formar. Los primeros plantean la noción de “horizonte formativo”, que indica los fines de la propuesta y busca alejarse de la delimitación de competencias pre-determinadas y universales, al entender al campo educativo como en permanente construcción, complejo y atravesado por condicionamientos históricos, sociales y culturales, así como por tensiones e incertidumbres, y marcado por relaciones inter-subjetivas y encuadres institucionales (DGCyE, 2009, p. 15).

Por su parte, los planes de estudios de los PEI y PEP de la UNS definen los alcances de cada título (Resolución –ME– 2.272/2013 y 1.526/2013) a través de un listado de habilidades complejas inherentes al desempeño docente en el nivel. Así, por ejemplo, la obtención del título de PEI permitirá integrar equipos interdisciplinarios para el análisis e investigación de problemáticas educativas relativas al nivel inicial o, en el caso de PEP, formular proyectos áulicos, institucionales, distritales y regionales relativos al nivel primario y experiencias de educación no formal.

Por otro lado, y considerando que las propuestas formativas entienden el Campo de la Formación en la Práctica Profesional (UNS) y el Campo de la Práctica Docente (Provincia de Buenos Aires) como ejes vertebradores, entrevistamos a formadoras a cargo de asignaturas de esos campos. Las docentes expresan que buscan contribuir a la construcción de un posicionamiento profesional crítico y reflexivo acerca del propio rol profesional y de los ámbitos

educativos para los cuales las estudiantes se están formando, a partir de las prácticas observadas y vivenciadas, y en articulación con otros espacios formativos.

En relación con lo expuesto respecto del *perfil ideal*, construimos la noción de *perfil profesional autopercebido* (Bedetti, Montano y Visnivetski, 2023). Este se vincula con la revisión de las relaciones e implicancias entre, por un lado, los saberes, habilidades, tareas que, desde la perspectiva de las graduadas, supone el trabajo docente, es decir, qué se necesita saber hacer y, por ende, se entendería como contenido de la formación inicial y, por otro lado, la disponibilidad (o no) de los saberes que demandó el trabajo en las primeras inserciones laborales. El *perfil profesional autopercebido* refiere, por tanto, al conjunto de percepciones de las egresadas en torno a los saberes que consideran haberse apropiado y los que conciben como faltantes o insuficientemente desarrollados en su formación inicial y que valoran como necesarios para su trabajo, a partir de las demandas del ámbito laboral. Esta categoría visibiliza las tensiones que las noveles docentes manifiestan entre los saberes, herramientas y habilidades construidas –o no– en su formación inicial, y las que consideran necesarias para desarrollar su trabajo.

En este sentido, las respuestas al cuestionario acerca de las tareas que supone el trabajo docente refirieron a saberes que, en principio, podemos caracterizar como genéricos, ya que en su enunciado no reconocen particularidades relativas a instituciones y carreras. Asimismo, aludieron en su mayoría a saberes que calificaríamos como clásicos y que pueden agruparse de la siguiente manera: didáctico-instrumentales (manejo de grupo, estrategias de enseñanza, comunicación en la clase, uso del tiempo, dominio de los contenidos), curriculares (programación y planificación de la enseñanza, conocimiento y manejo del diseño curricular), personales o subjetivos (empatía, creatividad, compromiso, paciencia, constancia, flexibilidad) y, finalmente, los vinculados con la gestión educativa (trabajo en grupo, tareas burocráticas que se asocian con conocer el sistema y sus actos administrativos, adecuación a normas institucionales, incorporarse a rutinas e idearios). En menor medida, mencionan saberes que denominamos didáctico-críticos, relacionados con conocer la realidad de los estudiantes y construir propuestas de trabajo que contemplen la diversidad. En este orden, reconocen también saberes como contar con herramientas de autorregulación o autogestión del aprendizaje, asociadas con la formación continua.

En pocas ocasiones las encuestadas refirieron a saberes específicos de una carrera. En ese caso, para el PEI, en el grupo que denominamos saberes didáctico-instrumentales, mencionan la elaboración de materiales específicos, la necesidad de contar con recursos, la disposición corporal y lúdica, el uso de la voz.

Ahora bien, entre los resultados obtenidos de las sesenta encuestas respondidas, más del 70% de las graduadas afirman que las primeras inserciones laborales demandaron saberes que la formación inicial no abordó. Las entrevistas semiestructuradas, al profundizar en los discursos de las docentes, permitieron redimensionar algunas respuestas iniciales del cuestionario autoadministrado. En esta instancia, cobraron mayor visibilidad los rasgos institucionales y propios de las carreras.

Así, la mayor parte de las egresadas del PEI manifiesta haber recibido escasa formación vinculada al primer ciclo del nivel. Además, existe cierto consenso en cuanto al hecho de sentirse poco preparadas para abordar situaciones vinculadas con la educación inclusiva y al trabajo con niños en situación de vulneración social. En estos casos, la capacidad de “actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes” enunciada en el MRCPFDI (2018) sería insuficientemente abordada, desde la perspectiva de las graduadas. Asimismo, en general, aunque especialmente en el PEI, perciben en su formación inicial una escisión entre teoría y práctica y manifiestan la relevancia del aprendizaje de la lógica institucional y de cuestiones que hacen a saberes instrumentales del quehacer docente. De este modo, se distanciarían, al menos momentáneamente, de las dimensiones ética, política y crítica de la docencia que se vislumbran en los diseños curriculares y en la voz de las docentes de las asignaturas de práctica docente, aunque no aparecen explícitas en el MRCPFDI (2018).

Por último, relacionado a lo anterior, algunas egresadas de ambas carreras coinciden en que sus primeras inserciones demandaron saberes sobre las dinámicas institucionales habituales para las que no se sintieron preparadas durante su formación. Así, aspectos como la comunicación con las familias u otros más burocráticos, como completar registros o planillas, resultaron insuficientemente abordados en las instituciones formadoras.

No obstante, las egresadas expresan en relación con la formación inicial, incluso frente a cuestiones señaladas como insuficientes, que los conocimientos adquiridos fueron recuperados en el contexto de trabajo y aportaron herramientas

conceptuales e instrumentales para construir saberes profesionales y, con ello, crear estrategias y recursos propios. Así, por ejemplo, varias afirman que la formación inicial aportó saberes vinculados con la planificación de la enseñanza o con la problematización de ciertas cuestiones como la evaluación, las concepciones de infancias o la Educación Sexual Integral (ESI) que, en algunos casos, posibilitaron la revisión de las perspectivas de otros actores institucionales:

Y con el tema de la ESI me ayudó un montonazo porque... Por ahí llegué a un jardín que mis compañeras eran más grandes... Sé que por ahí el tema de la edad no es una excusa: lo sabemos, pero, bueno, sigue pasando que... En muchos aspectos y en el que-hacer diario, la ESI no se cumple. Entonces, me pasó y de hecho mi compañera, la que era preceptora, en muchas situaciones como que le cambió la mirada; y me dijo: “Uy qué bueno lo que estás diciendo” [...] Al día de hoy que ya no trabajamos juntas siempre me lo dice: “¡cómo me hiciste pensar y cuestionarme un montón de cosas! (D-GII)

A modo de síntesis, la dimensión curricular, a partir de las nociones de perfil profesional ideal y de perfil profesional autopercebido, nos permitió delimitar un complejo entramado en el que la formación docente inicial puede percibirse como insuficiente debido a que no agota los escenarios laborales posibles en los que se encontrarán las egresadas. Aunque las demandas de la práctica profesional situada exceden lo aprendido, las entrevistadas señalan maneras de resolver las dificultades para las que se consideran “insuficientemente formadas” con recorridos creativos, críticos y reflexivos, en los que actualizan y resignifican saberes que habilitan la construcción de estrategias, como la consulta a referentes, tal como desarrollaremos en la siguiente dimensión.

Dimensión del encuentro y del encontrarse entre los mundos de la formación y del ejercicio de la profesión

La definición de la *práctica profesional aprendida* supone también la *dimensión del encuentro profesional* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020) y remite a espacios que habilitan las primeras interacciones en el ejercicio de la profesión. Allí se generan

vínculos y demandas situadas, particulares de cada contexto de inserción laboral, en los que se construyen los propios saberes profesionales. A partir de la reflexión en y sobre la práctica, las graduadas reconocen los conocimientos adquiridos y las “deudas” de la formación inicial, mientras forjan las primeras estrategias para reponer aquello que consideran una carencia.

En este sentido, la dimensión del encuentro es también un *encontrarse*, un movimiento reflexivo: implica una percepción subjetiva y singular que, además, colabora en el proceso de construcción de la propia identidad profesional, ya que –entre otras cosas– permite incorporar y desarrollar *gestos del oficio* (Montano, Yasbitzky y Ledesma, 2020).

A su vez, y por más que enfatizamos en que esta es una construcción subjetiva, la mirada del otro adquiere un papel central. Quienes acompañan las primeras inserciones influyen en la construcción del *perfil profesional autopercebido* de las graduadas: directivos, pares y otros actores de la comunidad educativa condicionan el reconocimiento de los saberes alcanzados y las insuficiencias de la formación inicial por parte de las graduadas. Los testimonios lo expresan de la siguiente manera:

La primera que me lo marca fue la inspectora que tuvimos ese año en [refiere a jardín de gestión privada]. Ese año no había directora. Sí... Fue un desastre. Entonces la inspectora venía directamente a hablar conmigo. Yo recién recibida, hablando con la inspectora que me pide la carpeta; yo se la doy y me dice: “no, esto está todo mal”. (A-GI2)

la primera suplencia que hice venía canchera porque, bueno, nuestra profesora de práctica nos enseñaba a planificar... Y yo cuando llegué a la primera escuela que tomé era igual: eso no me costó nada, una compañera me mostró la carpeta y yo estaba re canchera porque yo ya venía con eso. (A-GP2)

La identificación de los saberes adquiridos o no en la formación inicial desde las intervenciones de otros actores provoca que, muchas veces, las graduadas interpreten que la forma de realizar las tareas cotidianas de la institución o que demandan las autoridades aparezca como modelo a repetir o incorporar. En estos casos, parece asumirse que las prácticas instaladas son las que deben realizarse o aprender a realizarse. Aun así, esto no

es algo que encontramos de manera universal, pues, como se verá en la dimensión de la trayectoria profesional con relación a la noción de posición docente, existen testimonios que refieren a una mirada que problematiza y cuestiona lo establecido en las instituciones donde se dan las primeras inserciones. En estos hallazgos reconocemos la tensión entre permeabilidad y resistencia de la formación inicial frente a la práctica (Terigi, 2013).

Asimismo, vinculada con esta dimensión de análisis, construimos durante el desarrollo de la investigación la categoría de *mediadores anfibios*, que retoma la noción de *anfibio* del sociólogo Fals Borda (2002). El autor, en sus estudios en relación con la investigación participativa y la educación popular, utiliza el concepto de *territorio anfibio* para referir a espacios que transcurren entre el agua y la tierra. En estos, los actores desarrollan un conjunto de prácticas, creencias, ideologías y costumbres a partir de la relación con un entorno incierto y entretejiendo relaciones entre diferentes actores, tanto humanos como no-humanos.

Al indagar en la *práctica profesional aprendida* reconocemos que las graduadas aluden a mediaciones que se dan en contextos laborales percibidos como territorios inciertos, con múltiples demandas por parte de distintos actores a partir de las que identifican saberes que requieren desarrollar para sus prácticas profesionales. En este sentido, todas las entrevistadas señalan estrategias de formación continua que suelen darse en simultáneo e implicar distintas mediaciones y contextos, de ahí su carácter anfibio. Por un lado, en la formación inicial, señalan el contacto que mantienen con compañeras y docentes por distintos canales, como grupos de WhatsApp y correo electrónico, por ejemplo. Por otro lado, en los ámbitos de las primeras inserciones laborales reconocen los aportes del vínculo con docentes paralelas, integrantes de equipos directivos, bibliotecarias y maestras de inclusión escolar. Finalmente, también refieren a instituciones de formación docente continua como los Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa (CIIE),³ editoriales de capacitación docente, plataforma Nuestra Escuela y portal ABC, entre otras. Así lo expresa el siguiente testimonio:

3. Dependen de la Dirección de Formación Docente Permanente, de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

[Habla de cursos en la plataforma Nuestra Escuela] me anoté en uno de *bullying* y el otro era de ESI. Después todo lo que es Matemática, Ciencias Sociales, Naturales, lo hice todo en el CIIE... Las otras las hice todas en privados. Nada, quise ver cómo podía trabajar con el tema de las TIC y demás, así que hice unas diplomaturas... No por el puntaje, porque en realidad el puntaje no me hacía mucha falta porque con los cursos del CIIE había llegado, pero por la necesidad de conocimientos, de adquirir conocimientos. (E-GP2)

Las graduadas manifiestan recurrir a distintas ofertas formativas con la intención de mejorar sus prácticas, mantenerse actualizadas y seguir formándose en la profesión. Sus relatos evidencian una actitud abierta y dinámica hacia los saberes que demanda el oficio y el ejercicio cotidiano de la profesión, en particular, en relación con problemas de actualidad.

Como contrapartida, las docentes de nivel inicial hacen escasa referencia a recorridos formativos institucionalizados (académicos o no) posteriores a la graduación con fines formativos. En palabras de una graduada:

Hice cursos, la mayoría de los cursos en el CIIE. En mi pensar, no sirven. Yo recibida hace poquito, las cosas por ahí no cambiaron tanto, y lo que me daban en el CIIE en general era muy parecido a lo que yo ya sabía; no profundizaban más. La realidad, siendo sincera, los hice más por el puntaje que por los conocimientos a adquirir. (A-GI2)

Así, la cuestión “credencialista” es más marcada por la dificultad de acceso a cargos estables y la contemplación de las propias expectativas laborales (sector de la ciudad, ciclo del nivel, entre otras).

Dimensión de la trayectoria profesional

Esta dimensión involucra aspectos surgidos del análisis de la voz de las graduadas entrevistadas acerca de la singularidad de la propia trayectoria: los recorridos profesionales

realizados, la toma de decisiones en función de las experiencias vividas y los proyectos personales, así como el posicionamiento asumido en el ejercicio de la tarea docente. Si bien indagamos sobre aspectos subjetivos de la *práctica profesional aprendida*, a partir del análisis identificamos recurrencias y rasgos comunes que nos permitieron reconocer posiciones docentes diversas vinculadas con los modos de interpretar las exigencias, demandas y desafíos de la práctica profesional. En este sentido, consideramos que la *práctica profesional aprendida* configura los posicionamientos que las graduadas asumen a medida que transitan distintas situaciones que enfrentan en la práctica profesional.

En línea con las ideas de Southwell y Vassiliades (2014), consideramos que las posiciones docentes no permanecen inquebrantables: presentan un carácter dinámico que las configuran y reconfiguran en función de la relación con el contexto. Por lo tanto, estas “[suponen] la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución” (p. 167). Se trata de miradas y acciones que se transforman cotidianamente y, en ocasiones, se contradicen y tensionan.

Si bien la preocupación por la enseñanza cobra protagonismo en las respuestas de todas las entrevistadas, advertimos en los relatos de las docentes de nivel primario la adopción de una postura frente a la educación y una lectura más compleja, situada y atenta al contexto en el que se desarrolla la profesión:

Complicado: llegué y me dieron cuarto grado, eran chicos con sobreedad, no sabían leer, no sabían escribir. Todo lo que me decía el diseño y todo lo que yo había aprendido se me vino todo abajo [...] todos me decían: “¿cómo podés ir ahí” [...] después me fui como armando, entrando en confianza con [los niños] y me quedé. No me podía ir yo. Incluso me quedaba lejísimo la escuela y... No. Sentía que ese, en ese momento, era mi lugar y que yo servía ahí, así que me quedé ahí y después me fui haciendo y ahí aprendí un montón de todo. (A-GP2)

les decía a mis compañeras: “yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan”... Yo le decía a la chica que era asistente social: “esto es abandono de persona” [...] hay que trabajar desde otro lado con estas criaturas. Esas son las cosas que, por ahí, yo creo que necesitamos tener un

espacio o ver cómo podemos hacer, porque yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos [...] qué decir, cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar. (A-GP1)

Al respecto, el caso E resultó paradigmático en cuanto a la toma de postura de las graduadas consultadas. Desde un posicionamiento que supone implicación crítica (Perrenoud, 2004), tanto docentes de educación inicial como de educación primaria articularon sus respuestas en torno a la toma de decisiones basada en convicciones que, en su enunciación, recurrieron a fundamentos sociales, políticos y pedagógicos. Por ejemplo, varias refirieron a la práctica profesional desde su atravesamiento social, en particular, por la situación económica de vulneración de las familias e infancias con las que trabajan. Este posicionamiento se observa con claridad en el siguiente fragmento:

había un factor humano imprescindible de contención, de amor, de afecto que había que tener en ese lugar. [...] Fue mucho de eso y mucho de saber cómo adecuar los saberes, o cómo enseñar. [...] Entonces, aprender cómo ser docente o cómo enseñar determinados contenidos cuando hay tanta vulnerabilidad. Es como llevar las dos cosas de la mano, primero llegar al jardín y preguntarles a todos los nenes: “¿comieron?”, o llevar un paquete de masitas o, no sé, buscar en el ropero un par de medias porque los chicos no tenían medias con un frío tremendo. Y después no dejarlo de lado, esto de enseñar contenidos, de preocuparnos, porque los chicos tienen derecho a tener una educación y tienen derecho a aprender; de cómo llevar las dos cosas de la mano a veces es muy complicado, pero es nuestro trabajo como docentes hacerlo. (E-GI2)

Frente a un posible posicionamiento de carácter más técnico y/o asistencialista, encontramos la adopción de una perspectiva de derechos, como se explicita en el testimonio compartido. Esta perspectiva también aparece articulada con los enfoques de ESI, educación inclusiva y nuevas configuraciones culturales infantiles que habilitan diversos cursos de acción posible, con distintas implicancias político-pedagógicas, que las docentes pueden desarrollar en los contextos laborales:

Tengo un grupo de cuatro alumnos que son bastante violentos, que se pegan [...] estoy permanentemente hablando del cuerpo, del cuidado del cuerpo, del cuidado del otro, que hay un otro. Pero todavía es como que esa parte no logro resolverla: a ver, una cosa es que el contenido de ESI es “cuidar el cuerpo y cuidar al otro” y yo lo puedo decir, pero hay veces que me cuesta [...] y me pregunto qué más hacer. Y eso me lo pregunto todos los días, cada vez que salgo de casa. (E-GI1)

En línea con este último testimonio, observamos que otro aspecto que constituye la posición docente asumida es la reflexión y revisión de la propia práctica profesional. Esta actitud de vigilancia es reconocida por algunas graduadas como parte de los aprendizajes realizados durante su formación y se sustenta, por ejemplo, en la desnaturalización de prácticas y rutinas escolares que –de otra forma– suelen mantenerse sin cuestionar su génesis social e histórica ni su significación actual. En palabras de una graduada:

si vos te ponés en la práctica, decís: “uy, sí, re necesito que en realidad hagan un tren porque así tengo todo controlado y todos van bien y sé que vamos a hacer un tren y van a estar todos juntos”. Pero después, si te ponés a pensar, el tren ¿para qué? Entonces es como que opté por... Hay cosas que no hago. Después te ponés a pensar y a evaluar tu práctica y decís: ¿para qué lo voy a hacer? [...] O sea, que tenga sentido la práctica. (E-GI1)

Por otra parte, la asunción de una posición docente crítica exige ser sostenida frente a otras posiciones de carácter técnico, asistencialista, reproductivista, que operan incomodando, obturando y poniendo a prueba la propia tarea. Encontramos reiteradas expresiones de las entrevistadas que dan cuenta de este aspecto:

El año pasado fue un año muy difícil porque este hecho de llevar siempre adelante mis ideales [...] me trajo muchos problemas, muchos, porque hay mucha resistencia. Yo no me quiero correr de ese lugar porque tengo claro lo que quiero. [...] hubiera sido más fácil el año pasado, si yo decía todo que sí y me acomodaba, ¿no? Pero bueno, no me salió decir que sí, porque no estaba de acuerdo. (E-GP2)

Finalmente, nos interesa destacar que las posiciones docentes –configuradas a partir de la *práctica profesional aprendida*– se construyen en diálogo con otras experiencias vividas en el marco de actividades y proyectos personales, identificados por las entrevistadas como recorridos realizados en simultáneo a la etapa de formación y/o al ejercicio profesional. Estas reconocen, en diversos momentos de sus relatos, la participación en organizaciones sociales, voluntariados y agrupaciones religiosas como actividades que complementan y organizan su modo de pensar las infancias, la sociedad y el sentido de la tarea educativa.

Conclusiones

Nos propusimos en este artículo sistematizar los resultados de la investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (2019-2023). Nos interesó indagar acerca de cómo los graduados reconocen los aprendizajes ligados a la práctica profesional en el entramado de la formación docente inicial y de la inserción y desarrollo profesional.

En esta línea, recurrimos a la noción de *práctica profesional aprendida*, que acuñamos para nombrar las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario. Para precisar y profundizar la definición de esta noción construimos cuatro dimensiones estrechamente vinculadas entre sí y que presentamos analíticamente: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

La producción de conocimientos presentada nos permite concluir que la *práctica profesional aprendida* es incompleta por definición. Se trata de un conjunto de conocimientos que encuentra y articula distintas fuentes, y que no llega a abarcar la totalidad ni se identifica con los saberes que los profesionales construyen y ponen en juego en su trabajo cotidiano. Esto es así porque el trabajo presenta siempre un “carácter inevitable, inexorable, inagotable y siempre renovado de lo real” (Dejours, 1998, p. 42). El trabajo docente en los niveles inicial y primario no es la excepción. Como se interpreta a partir de los testimonios relevados, la *práctica profesional aprendida* no supone

un punto de llegada, sino un proceso en un tiempo siempre presente: es necesario rebuscárselas, inventar, agregar lo propio frente a la imprevisibilidad de la práctica.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Altet, M., Charlier, E., Paquay, L. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Ávalos, B. y Aylwin, P. (2007). How Young Teachers Experience their Professional Work in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Bedetti, M., Montano, A. y Visnivetski, M. (2023). La práctica profesional aprendida y por aprender. Mediadores anfibios en la formación de maestros/as. *Revista RAES*, XV(27), pp. 30-45. <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1633>
- Davini, M. (1995). *La formación en la práctica docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Dejours, C. (1998). *El factor humano. Asociación Trabajo y Sociedad, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (Conicet)*. Lumen Hvmnitas.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2009). *Diseño curricular para la Educación Superior. Niveles inicial y primario*. DGCyE. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Profesorado%20de%20Educaci%C3%B3n%20Inicial%20y%20primaria.pdf>
- Fals Borda, O. (2002). *Historia doble de la costa*. Tomo 1: *Mompox y Loba*. Carlos Valencia Editores.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de nivel superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura*. Ficha de cátedra. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Noveduc.
- Ministerio de Educación (2013). Resolución 1.526. Plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial (2009). Universidad Nacional del Sur.

- Ministerio de Educación (2013). Resolución 2.272. Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria (2009), Universidad Nacional del Sur.
- Montano, A., Yasbitzky, A. y Ledesma, B. (2020). *El sabor del encuentro. Aprendizaje de la práctica profesional desde las voces de las graduadas* [ponencia]. IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Universidad Nacional del Litoral.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, (350), 203-218.
- Panaia, M. (2006). *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2004). Práctica reflexiva e implicación crítica. En P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* (pp. 183-203). Graó.
- Resolución (CFE) (2018) 337. Anexo “Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial”. <https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Marco-referencial-de-Capacidades-Profesionales-para-la-Formacion-Docente-Inicial.pdf>
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la formación y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Gedisa.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42675>
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, (11), 163-187.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4899>

Recepción: 14/10/2024

Aceptación: 05/03/2025