



VIII Jornadas de Investigación en Humanidades

DANIELA PALMUCCI
COORDINADORA

LAS HUMANIDADES EN EL SIGLO XXI DEBATES EMERGENTES Y LUCHAS IRRENUNCIABLES

7 al 9 de agosto de 2019



EDITORIAL
DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL SUR



DEPARTAMENTO
DE HUMANIDADES
UNS

VIII Jornadas de Investigación en Humanidades / Carmen del Pilar André... [et al.]; coordinación general de Daniela Palmucci. - 1a ed - Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns, 2021.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-655-258-5

1. Literatura. 2. Historia. 3. Filosofía. I. André, Carmen del Pilar II. Palmucci, Daniela, coord.
CDD 301



Editorial de la Universidad Nacional del Sur

Santiago del Estero 639 | (B8000HZK) Bahía Blanca | Argentina

www.ediuns.com.ar | ediuns@uns.edu.ar

Facebook: Ediuns | Twitter: EditorialUNS



Libro
Universitario
Argentino

Diseño interior: Alejandro Banegas

Diseño de tapa: Fabián Luzi

Corrección y ordenamiento: Gisele Julián

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial-Sin Derivadas. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Queda hecho el depósito que establece la ley n° 11723

Bahía Blanca, Argentina, febrero de 2021.

© 2021 Ediuns.



Las Humanidades en el siglo XXI
Debates emergentes y luchas irrenunciables

7 al 9 de agosto de 2019

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca

Universidad Nacional del Sur

Autoridades

Rector

Dr. Daniel Vega

Vicerrector

Dr. Javier Orozco

Secretario General de Ciencia y Tecnología

Dr. Sergio Vera

Departamento de Humanidades

Autoridades

Director Decano

Dr. Emilio Zaina

Vice Director Decano

Lic. Diego Poggiese

Secretaria Académica

Lic. Eleonora Ardanaz

Secretaria de Extensión y Relaciones Institucionales

Dra. Alejandra Pupio

Secretaria de Investigación, Posgrado y Formación Continua

Dra. Daniela Palmucci

Comité Académico

- Dr. Sandro Abate (UNS - CONICET)
Dra. Marta Alesso (UNLPampa)
Dra. Ana María Amar Sánchez (University of California, Irvine)
Dra. Adriana M. Arpini (UNCu)
Dr. Marcelo R. Auday (UNS)
Dr. Eduardo Azcuy Ameghino (UBA - CONICET)
Dra. Cecilia Barelli (UNS)
Dra. Dora Barrancos (UBA - CONICET)
Lic. Cristina Bayón (UNS)
Dr. Raúl Bernal-Meza (UNdelCPBA)
Dr. Gustavo Bodanza (UNS)
Dr. Roberto Bustos Cara (UNS)
Dra. Mabel Cernadas (UNS - CONICET)
Dra. Liliana Cubo de Severino (UNCuyo - CONICET)
Dra. Laura Del Valle (UNS)
Dra. Marta Domínguez (UNS)
Dr. Oscar M. Esquisabel (UNLP - CONICET)
Dra. Claudia Fernández (UNLP - CONICET)
Dra. Ana V. Fernández Garay (UNLPam - CONICET)
Dr. Ricardo García (UNS)
Dra. Viviana Gastaldi (UNS)
Dr. Alberto Giordano (UNR)
Dra. María Isabel González (UBA)
Dra. Graciela Hernández (UNS - CONICET)
Dra. Yolanda Hipperdinger (UNS - CONICET)
Dra. Silvina Jensen (UNS- CONICET)
Dra. María Luisa La Fico Guzzo (UNS)
Dr. Javier Legris (UBA - CONICET)
Dra. Celina Lértora Méndoza (USAL - CONICET)

Dr. Fernando Lizárraga (UNCo - CONICET)
Dr. Pablo Lorenzano (UNTF)
Dra. Stella Maris Martini (UBA)
Dr. Raúl Menghini (UNS)
Dra. Elda Monetti (UNS)
Dr. Rodrigo Moro (UNS - CONICET)
Dra. Lidia Nacuzzi (UBA - CONICET)
Dr. Sergio Pastormerlo (UNLP)
Dra. Alicia Ramadori (UNS)
Dra. Silvia Ratto (UNQ - UBA)
Dra. Elizabeth Rigatuso (UNS - CONICET)
Lic. Adriana Rodríguez (UNS)
Dr. Jorge Roetti (UNS - CONICET)
Dr. Miguel Rossi (UBA)
Dra. Marcela Tejerina (UNS)
Dra. Patricia Vallejos (UNS- CONICET)
Dra. María Celia Vázquez (UNS)
Dr. Daniel Villar (UNS)
Dra. Ana María Zubieta (UBA)

Coordinadora general

Daniela Palmucci

Comisión organizadora

Marcelo Auday

Martín Aveiro

Juliana Fatutta

Alejandro Fernández

Diana Fuhr

María Victoria Gómez Vila

Estefanía Maggiolo

Quimey Mansilla Yancafil

Virginia Martín

Lorena Montero

Marta Negrín

Melisa Belén Nieto

Nicolás Patiño Fernández

Esteban Sánchez

Mariano Santos La Rosa

Ana Inés Seitz

Antonela Servidio

Fabiana Tolcachier

David Waiman

Sandra Uicich

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina



La práctica profesional aprendida desde la perspectiva de los/as graduados/as de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria

Andrea Montano¹
Ana Clara Yasbitzky²

Presentación

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” es un nuevo proyecto de grupo de investigación que pretende dar continuidad a la investigación realizada durante los años 2017 y 2018 en el marco del PGI: “La formación de los docentes universitarios y la enseñanza de las prácticas profesionales”.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que los/as estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos, que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella y al desarrollo e implementación de distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

En este sentido, nos proponemos producir conocimiento en relación con la práctica profesional aprendida, es decir, aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes

¹ Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: amontanoar@yahoo.com.ar.

² Escuela Normal Superior, Universidad Nacional del Sur (UNS), correo electrónico: acy@bvconline.com.ar.

avanzados y de la que se pudo/puede reconocer, luego, en contacto con el mundo laboral; lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes.

En este trabajo nos interesa, entonces, presentar y compartir con colegas lo que consideramos refiere a la relevancia de la investigación que comenzamos a desarrollar, por un lado, y a su posible impacto social, por el otro.

Interrogantes iniciales y construcción de marcos conceptuales

Como investigadoras, al trasladar la mirada del mundo de al mundo del trabajo, focalizando las experiencias de los/as graduados/as en relación con la práctica profesional y los aprendizajes desarrollados, nos planteamos la necesidad de explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan.

En primer lugar, asumimos que la formación de los/as docentes no termina cuando finalizan sus carreras y se gradúan, sino que entendemos que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990, p. 43). En este sentido, consideramos que la población de graduados/as que abordamos en esta investigación, continúan su formación y nos interesa indagar en qué cuestiones, por qué, para qué y en qué espacios o cómo tiene lugar esa formación. Nos preguntamos: ¿qué saberes profesionales requieren los docentes para desempeñarse en los niveles inicial y primario de educación? ¿Cómo se vinculan esos saberes con los conocimientos transmitidos durante la formación docente en universidades e institutos superiores? ¿Qué nuevas exigencias se perciben en el contexto actual? ¿Qué nuevos espacios de formación habilitan?

En lo que refiere a las carreras de formación docente, no reconocemos necesariamente una trayectoria lineal en la que se pasa de manera sucesiva de la formación académica al trabajo, sino una trayectoria compleja en la que, muchas veces, se combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. En este sentido, según Panaia (2006), la *inserción profesional* designa un proceso y un resultado, que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al estado activo o de ocupación estable. En esta línea, entendemos el *desarrollo profesional* como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, siempre que el trabajo del sujeto esté vinculado con su formación inicial y dé lugar, así, 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 la trayectoria académica y la laboral reconocemos a la *socialización profesional* que los graduados realizan en sus lugares de trabajo como otro

“ámbito de formación”, ya que éste constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 1995, p. 79). En este sentido, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios. Como contrapartida, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los/las docentes recién graduados/as parecen verse obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan, sean a través del ensayo y el error, sea a través de la reproducción de estrategias ya “probadas” por sus colegas más experimentados.

Estos planteos conducen a la segunda cuestión que nos interesa referir y que también se vincula con la noción de formación de Ferry: se trata de la diferencia entre conocimientos académicos y saberes profesionales (Tardif, 2004). No es lo mismo saber decir cómo se hace algo o poder explicarlo a saber hacerlo.

El autor caracteriza a los saberes profesionales como *plurales y heterogéneos, pragmáticos, personales y situados, temporales* y que *conllevan las señales del ser humano*, lo que conduce a entender los conocimientos de los/las docentes como situados, construidos y utilizados en función de una situación de trabajo concreta y que adquieren sentido en relación con esa situación particular y singular.

Por este motivo propone un corrimiento del centro de gravedad de la formación inicial, concediendo un espacio sustancial al medio escolar para que de esta manera la innovación, la mirada crítica, la teoría pueda estar vinculada con los condicionantes y las condiciones del ejercicio de la profesión. De esta manera se construyen nuevos conocimientos, teorías sobre la práctica, que tarde o temprano se recuperarán en la acción.

En el esfuerzo por explicitar presupuestos y marcos teóricos de referencia, nos interesa también considerar, siguiendo a 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 misma línea, Sennet (2009) caracteriza a la enseñanza como una *artesanía* y la entiende 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” (2009, p. 23).

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

La finalidad de una *epistemología de la práctica profesional* es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales -docentes, en nuestro caso-, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades. En la investigación que iniciamos, nos interesa profundizar en el relevamiento de estos saberes desde el punto de vista de los/las graduados/as recientes. Consideramos que puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional.

En la bibliografía especializada (Nóvoa, 2009; Terigi, 2009; Perrenoud, 2004) y en los espacios de práctica docente y residencia se destaca, generalmente, el lugar de la reflexión sobre la práctica como la forma privilegiada de construir saberes profesionales. Probablemente, esto sea así, veremos qué surge en esta investigación respecto de la práctica profesional aprendida porque tampoco desconocemos que, a veces, es esta una noción vacía de significado que aparece en la consigna de una actividad.

Nos proponemos entonces relevar qué instancias de formación reconocen los graduados como aquellas que promueven experiencias habilitadoras de procesos de reflexión sobre la práctica. ¿Son varias? ¿Están distribuidas al largo de la carrera? ¿Se concentran en algunas propuestas específicas como la de los espacios de práctica docente? ¿La implementación de dispositivos curriculares novedosos/alternativos (ateneos, por ejemplo) posibilitan la reflexión sobre la práctica? ¿Qué herramientas profesionales proporcionan? ¿Qué lectura hacen los graduados acerca de sus aportes y limitaciones?

Decisiones metodológicas

El Proyecto que presentamos está vinculado con la trayectoria de las integrantes del grupo. La Pedagogía y la Didáctica universitarias se constituyen en un constructo articulador amplio, dentro del cual, en torno al tema del *aprendizaje de las prácticas profesionales en la educación superior*, proponemos investigar acerca de *las experiencias laborales iniciales de los/as graduados/s de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Bahía Blanca*.

En esta dirección esperamos alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida*.

- b) Indagar acerca de aquellos espacios (materias, proyectos de extensión, proyectos de investigación, entre otros) en los que, durante la formación inicial, la enseñanza de las prácticas profesionales fue relevante tanto en los contenidos como en las formas de su tratamiento pedagógico.
- c) Analizar las demandas de la práctica profesional como docentes de los niveles inicial y primario y su relación con los planes de estudio vigentes en las distintas instituciones, universidades e institutos superiores.
- d) Reconocer y contextualizar las estrategias desarrolladas por los/as graduados/as para responder a las demandas del mundo laboral.
- e) Sistematizar resultados acerca de la inserción de los/as graduados/as en contextos laborales en relación con las diferentes propuestas de formación docente de la ciudad.

Frente a la necesidad de definir la metodología para diseñar, llevar a cabo y analizar los resultados de esta investigación, tomamos como referente la sistematización que presentan Blaxter y otros (2007), quienes reconocen tres niveles sucesivos: familias o estrategias generales de investigación, enfoques o modalidades, y técnicas.

En este caso, podemos decir que, como estrategia general, proponemos desarrollar nuestro trabajo investigativo desde una metodología cualitativa con trabajo de campo. La modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son: el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Optamos por el estudio colectivo de casos (Stake, 1998) en tanto desde esta perspectiva se abordan fenómenos contemporáneos y se focaliza un número limitado de hechos y situaciones con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.

Los casos de un estudio pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una institución, un proceso social, una situación o escenario específico, construidos a partir de un recorte empírico y conceptual de la realidad social. En este diseño se trata de un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Blaxter y otros, 2007).

Concretamente, trabajaremos con graduados 2012-2015 de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, del ISFD n.º 3 “Julio César Avanza”, del Instituto Superior Juan XXIII y del Instituto María Auxiliadora que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Asimismo, con la intención de interpelar los datos construidos desde la formación docente en otro contexto, abordaremos como caso el ISFDyT n.º 89 del Partido de la Costa.

La conveniencia de los casos seleccionados está dada por las oportunidades de aprendizaje que habilitan, su relación con los objetivos planteados, el tiempo del que disponemos para el trabajo de campo, la posibilidad de acceder a ellos y de contar con informantes clave, la diversidad que representan en cuanto a contextos institucionales de formación.

En el estudio de casos se utiliza una gran variedad de estrategias para producir evidencia empírica. En esta investigación los instrumentos de recolección de información que utilizaremos serán: cuestionario, entrevistas y análisis de documentos.

Para el logro de los objetivos planteados, en esta primera instancia, estamos aplicando un **cuestionario** auto administrado que permite relevar datos cuantitativos de los/as graduados/as relativos a sus trayectorias académicas, primeras inserciones laborales y desarrollo profesional. Estos datos primarios, nos permitirán, luego, tomar decisiones acerca de la selección de los/as graduados/as que conformarán los casos que abordaremos por medio de una entrevista de tipo biográfica.

Respecto del análisis de los datos, entendemos que se trata de un proceso continuo que atraviesa todo el trabajo de investigación, de modo que los primeros análisis influyen en la posterior recolección de datos.

En términos generales, el análisis de los datos recolectados supone en primera instancia su organización para luego analizar ese conjunto y poder abstraer lo que se considera importante o significativo.

En tanto proceso riguroso que se vale de los datos obtenidos y organizados, el análisis consiste en buscar la comprensión y la explicación que posibilitarán la elaboración de teorías y conceptos.

Finalmente, para atender las demandas de validación y confiabilidad de los resultados utilizamos el método comparativo constante y, como opciones condicionadas por el tipo de lógica aludido, los criterios de vigilancia epistemológica, triangulación y saturación teórica.

Relevancia de la investigación e impacto social

Encontramos que existen numerosos trabajos de investigación que abordan la relación entre docentes noveles o principiantes y expertos (Perrenoud, 1993; Imbernón, 2004; Shulman, 2005; Avalos, 2005, 2007, 2009; Menghini, 2015). La mayoría de estos trabajos se vinculan con los niveles medio y superior de educación, y se centran en la relación formativa entre el novel y experto sobre todo en las instancias de prácticas o residencias, y/o en las experiencias laborales iniciales.

Otra línea de investigación sobre la formación profesional de los docentes es la que se constituye en Francia a partir de la creación del Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) y la Misión Académica de Formación de profesores de la Educación Nacional (MAFPEN), en los 90. Autores como Altet, Charlier y Paquay, entre otros han desarrollado investigaciones sobre la profesión de maestro y sobre el proceso de construcción de sus conocimientos y de sus habilidades profesionales.

Puntualmente, el grupo de profesores del IUFM de Créteil, integrado por Rayou, Gelin, Kherroubie y Leclerc investigan acerca de los docentes noveles (2006, 2007) y participan del programa nacional de acompañamiento a los debutantes. En estos casos las investigaciones se focalizan en los profesores para el nivel secundario de la educación.

Sin embargo, son muy escasas las investigaciones que se centran en los docentes de los niveles inicial y primario, y abordan la perspectiva de los/las graduados/as, situación que, en nuestro contexto, se agudiza con el prácticamente nulo seguimiento que realizan las propias instituciones formadoras de sus egresados.

Por otra parte, actualmente tienen lugar debates respecto de en qué instituciones del nivel superior, universidades y/o institutos superiores, debería tener lugar la formación de los docentes para los niveles inicial y primario. Consideramos que los datos relevados constituirán un aporte significativo al debate, aportando una visión actualizada, situada y anclada a nivel local y regional.

Finalmente, nos interesa también dar cuenta de la discusión acerca de qué debe saber y saber hacer un docente y, a su vez, cómo se forma dicha capacidad. Si bien la bibliografía y la investigación han avanzado mucho en establecer cuáles son los saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente, todavía existen polémicas en torno a la cuestión, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional.

Concretamente, en nuestro país se ha aprobado el *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* (Res CFE n.º 337/18), que se define como una herramienta curricular de carácter normativo que señala las “capacidades profesionales que deben ser promovidas en quienes se forman como docentes, más allá de las particularidades de cada Jurisdicción y del profesorado de que se trate. A su vez, desde el INFD se están implementando líneas de actualización en formación docente, especialmente destinadas a equipos de formadores de los ISFD, y centradas en el análisis y la revisión de las capacidades enseñadas.

En ese marco, retomamos la clasificación que realiza Vezub (2016) en la que agrupa en cuatro a los conocimientos que constituyen los *saberes clásicos de los enseñantes*: el contenido a enseñar o saber disciplinar; las características de los estudiantes; el currículum, los fines educativos, los programas y materiales; y finalmente, el conocimiento y dominio de la didáctica del contenido y la enseñanza (cómo planificar, enseñar, evaluar, organizar y gestionar los grupos).

Por otra parte, la autora propone un segundo conjunto de saberes que remiten a “*recientes incorporaciones* que penetran los currículos y programas de la formación inicial de los docentes, definiendo nuevos dominios y habilidades” (Vezub, 2016, p. 3). En éste se encuentran y diferencian los *nuevos* conocimientos referidos al manejo pedagógico de *las nuevas tecnologías de la información y la comunicación*; las estrategias para enseñar en la

diversidad, asegurando el derecho a la educación de todos y las actitudes colaborativas y habilidades para *trabajar en equipo*.

Estos saberes requieren de un *conocimiento práctico*, en tanto remiten a saber hacer bien las cosas en el desarrollo concreto y cotidiano de la práctica. Se trata de un saber empírico, experiencial y práxico, que pone en relación el sentido de las cosas con la acción realizada (Martínez Bonafé, 2004) y que permite a los docentes desarrollar su juicio práctico y adaptar la enseñanza a los contextos y grupos de estudiantes específicos. Desde un enfoque similar y vinculado con el planteo de Alliaud (2017) citado anteriormente, Angulo (1999) refiere al *conocimiento de oficio* como una forma particular de conocimiento práctico, moralmente apropiado, construido por los docentes en el transcurso de su experiencia vivida. De este modo, es una especie de interfaz: no está libre del contexto en el cual fue producido, no es de carácter general, pero tampoco es enteramente subjetivo o individual, ya que es un conocimiento personal público.

Así, estamos frente a un tipo de saber que amalgama 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. Los *saberes prácticos* son fruto de las experiencias cotidianas de la profesión, están contextualizados y se adquieren en situación de práctica durante la formación inicial o en el trabajo, durante el desempeño. 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 en el transcurso de la experiencia y que resultan de una acción exitosa, de la praxis, y que generalmente no están sistematizados.

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

En este sentido, Terigi (2009) señala que una formación inicial eficaz debería cumplir con dos características: 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 cotidianidad 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 que los marcos provistos en la formación inicial brindan esquemas conceptuales y prácticos desde

los cuales hacer inteligibles, interpretar el mundo escolar y su propio desempeño, actuación profesional.

Recuperamos estas dos nociones para interpretar la voz de los graduados recientes en relación con los significados que ellos atribuyen a la formación recibida y a su desempeño como docentes en las distintas instituciones por las que transitaron y transitan.

Entendemos que esta investigación permitirá arrojar resultados acerca de la trayectoria que han transitado los/as docentes egresados/as de las distintas instituciones formadoras de la ciudad y de la región, respecto de su inserción y desarrollo profesional en los niveles inicial y primario.

En perspectiva global, considerando estos proyectos como parte de una línea de investigación de largo alcance, ciertamente, habrá una contribución valiosa a la comprensión de campos de la educación superior. En especial, podremos complejizar las construcciones realizadas en relación con la formación de los docentes universitarios y la enseñanza de la práctica profesional, así como realizar aportes para la revisión de los planes de estudio y de las prácticas docentes en el nivel superior.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Ángulo, J. (1999). "De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente". En Ángulo, J.; Barquin, J. y Pérez, A. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente*. Madrid: Akal, pp. 261-319.
- Avalos, B. y Aylwin, P. (2007). "How young teachers experience their professional work in Chile". *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 515-528.
- Avalos, B.; Carlson, B. et al. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Proyecto Fondecyt 1020218. Santiago, Chile.
- Blaxter, L.; Hughes, C. y Tight, M. (2007). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Davini, M. C. (1990). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires: Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (2004). "La formación del profesorado y el discurso de las competencias". *Revista Interuniversitaria de Formación de profesorado*, 18(3), 127-143.
- Menghini, R y Negrin, M. (Comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.

- Panaia, M. (2006). "Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo". Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Perrenoud, P. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Ginebra: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (1993). *Prácticas pedagógicas, profesión docente y formación: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Gedisa.
- Shulman, L. (2005). "Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Fundación Santillana. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4899>.
- Vezub, L. (2016). "Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores". *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.