

# Figura y fondos. La práctica profesional aprendida y el curriculum de formación de docentes para los niveles inicial y primario

## EJE 6. CURRICULUM

### Reseñas de Investigación (finalizadas o en curso) sobre la formación universitaria

**Bedetti, María Belén<sup>1</sup>**

**Bertoni, María Belén<sup>2</sup>**

**Montano, Andrea<sup>3</sup>**

**Visnivetski, María Sol<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina, belen.bedetti@uns.edu.ar

<sup>2</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina belen\_bertoni@gmail.com

<sup>3</sup> Departamento de Humanidades-UNS, Argentina y amontanoar@gmail.com

<sup>4</sup> Escuela Normal Superior - UNS, Argentina, solaux@hotmail.com.ar

## RESUMEN

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” es un 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”.

Además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de las/os docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, la investigación realizada nos planteó nuevos interrogantes relacionados con el aprendizaje de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional. Son estos aspectos los que estamos abordando en este PGI,

puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria. Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os 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.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales desde la perspectiva de quienes se

graduaron en los profesorados de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. 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 avanzadas/os 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.

Concretamente, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduadas/os 2013-2015 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas

carreras en la ciudad de Bahía Blanca y, en este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. Nos interesa, entonces, abordar las respuestas iniciales que vamos construyendo en torno a una de nuestras preguntas de investigación: ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? Es decir, nos proponemos interpelar los perfiles de egresadas/os posibles en el mencionado contexto institucional.

**PALABRAS CLAVE:** APRENDIZAJE DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL – PLANES DE ESTUDIO – GRADUADAS – PROFESORADOS DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

## 1. INTRODUCCIÓN

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” es un 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”.

Además de permitirnos aportar a la producción de conocimiento en torno a diferentes perfiles formativos de las/os docentes universitarias/os, su relación con distintos modos de entender la práctica profesional que enseñan y su incidencia en las formas de pensar y actuar la articulación entre teoría y prácticas, la investigación realizada nos planteó nuevos interrogantes relacionados con el aprendizaje de la práctica profesional, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional. Son estos aspectos los que estamos abordando en este PGI, puntualmente, en los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria.

Nuestra hipótesis de trabajo se basa en el presupuesto de que la práctica profesional aprendida excede a aquella de la que las/os estudiantes avanzadas/os 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.

Consideramos que resulta imprescindible investigar acerca de las experiencias laborales iniciales

desde la perspectiva de quienes se graduaron en los profesorados de educación inicial y primaria de universidades nacionales e institutos superiores. 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 avanzadas/os 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.

Concretamente, estamos trabajando desde una metodología cualitativa con graduadas/os 2013-2015 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. Tomamos como referencia a las cuatro instituciones formadoras que ofrecen estas carreras en la ciudad de Bahía Blanca y, en este trabajo, nos proponemos presentar y compartir con colegas los resultados de la investigación de uno de los casos de estudio: los profesorados de Educación Inicial y Primaria, pertenecientes a la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur.

Nos interesa, entonces, abordar las respuestas iniciales que vamos construyendo en torno a una de nuestras preguntas de investigación: ¿Qué cuestiones demanda actualmente esa práctica profesional y no serían contempladas por los distintos planes de estudio? Es decir, nos proponemos interpelar los perfiles de egresadas/os posibles en el mencionado contexto institucional.

## **2. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Marcos metodológicos y conceptuales**

El diseño de la investigación se comprende desde un enfoque cualitativo. La investigación cualitativa propone sumergirse en el “mundo de vida” de las personas para poder captar el flujo de los hechos sociales desde la perspectiva de los y las sujetos y llegar a sus representaciones sociales sobre los procesos que experimentan y de los cuales son actores/as. En cuanto a las particularidades del enfoque, podemos decir que es interpretativo, inductivo, multimetodológico y reflexivo. Una “metodología pluralista” (Vasilachis de Gialdino, 1992) es acertada para maximizar el contenido empírico y clarificar los puntos de vista sobre la problemática social que se estudie; sin pretensiones de objetividad ni de buscar la verdad absoluta, sino de complejizar la comprensión sobre la realidad social situada.

Por su parte, los propósitos que caracterizan la investigación cualitativa, las preguntas a las que busca responder, se centran en indagar cómo el mundo es experimentado, comprendido, vivido y producido por los propios participantes en un contexto particular. A partir de ello, la finalidad es descubrir algo nuevo y significativo, que promueva otras perspectivas sobre lo que se conoce, describe, analiza y descubre.

Teniendo en cuenta estas particularidades, la investigación cualitativa implementa métodos inductivos y “desde abajo” (Maxwell, 1996). El método inductivo es un método científico que produce un conocimiento dinámico, que emerge de los datos empíricos y al que se llega mediante el proceso inductivo que siempre es situado, en profundidad (por sobre extensión), que prioriza la diferencia (sobre la homogeneidad), y la creación de categorías/nociones/conceptos. No se impone la teoría, sino que se crea conocimiento a partir de la situación particular que se investiga y con quienes se

investiga, teniendo en cuenta el punto de vista “emic” (que opera desde dentro, en los individuos, grupos, sociedades o culturas estudiados y es significativo para los mismos actores/as sociales), por sobre el aspecto “étic” (teoría externa del investigador que brinda soporte para la indagación).

En ese marco epistemológico y metodológico, el PGI viene trabajando con selección de casos de forma intencional en relación con nuestras preguntas de investigación y el primer abordaje se realizó entre docentes noveles del Profesorado de Educación Inicial y Primaria de la UNS que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años.

Para seleccionar estos casos, utilizamos como criterio la jurisdicción de pertenencia de la carrera, así como la dependencia (gestión estatal o privada) e idiosincrasia de la institución formadora. Por otra parte, las carreras elegidas presentan diferentes situaciones respecto de sus planes de estudio en relación con el diseño, implementación y evaluación del curriculum, así como de los y las sujetosx intervenientes en estos procesos.

De este modo, 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.

Previo al desarrollo de las entrevistas biográficas, se realizó un cuestionario autoadministrado como prototipo para relevar tópicos de las trayectorias formativas que servirían para seleccionar las graduadas a quienes realizar las entrevistas biográficas. Los métodos biográficos son abordajes que nos permiten analizar e interpretar el relato subjetivo de los hechos de la vida de una persona en su singularidad o como parte de un grupo (Mallimaci y Béliveau, 2006). En las entrevistas biográficas accedemos a recorridos parciales de los y las sujetosx vinculados con la preocupación del estudio. En este sentido, Daniel Bertaux (1999) propone el concepto de “tiempo vital”, el de las “trayectorias vitales” que se ubican en una temporalidad más extensa, la de la trayectoria en sí.

Finalmente, realizamos análisis de documentos; en esta oportunidad tomamos en cuenta el Plan de Estudios de las carreras en cuestión.

### **Perfiles de egresados/as: lo establecido**

Los estudios de los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur se organizan en cuatro años. Siguiendo las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del INFD, sus contenidos se estructuran en tres campos: el Campo de la Formación General - cuyo propósito es la construcción de “marcos conceptuales, interpretativos y valorativos” que posibiliten comprender y analizar las diversas dimensiones y aspectos de la docencia y sus contextos, permitiendo la formación del juicio profesional para el desempeño en ellos-; el Campo de la Formación Específica -que comprende el abordaje de las disciplinas específicas y sus didácticas, así como el conocimiento de las características de los y las sujetosx destinatarias/os de la educación inicial y primaria-, y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional -que “se constituye en eje vertebrador-integrador en los diseños curriculares de ambas carreras, porque vincula los aportes de conocimientos de los otros dos Campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (Plan de estudios, 2009:11).

Si bien los planes no explicitan un perfil profesional, sí señalan como finalidad “la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de ‘dar clase’” (2009:5). A su vez, el documento plantea como núcleo de la profesión docente a “la enseñanza inserta en una dimensión histórica y socio cultural, desarrollada en contextos ‘reales’, constituyéndose esta idea en la clave fundante de la Formación Docente” (2009:6).

El plan de estudios, en lo referido a la docencia y su formación, plantea que la profesión docente debe centrarse en la enseñanza como tarea específica. En este sentido, recupera la definición que presentan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007) que la consideran una “acción intencional y socialmente mediada para la transmisión de la cultura y el conocimiento en las escuelas, como uno de los contextos privilegiados... la enseñanza es una acción compleja que requiere de la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales, cuyos efectos alcanzan a los alumnos...” (Res. CFE N°24/07: 7).

En este sentido, el plan de estudios sostiene que “para orientar este desarrollo curricular institucional, y de acuerdo a los Lineamientos, se considerará la docencia como: práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado, práctica pedagógica, y práctica centrada en la enseñanza, con lo que cada conceptualización implica” (2009:7).

### **Perfiles de egresados/as: lo implícito y lo ausente**

A la hora de analizar los planes de estudio y particularmente en lo relativo a los perfiles de egresadas/os, nos propusimos reparar no solo en lo establecido sino también en el curriculum oculto (Jackson, 1975; Eggleston, 1980) y en el curriculum nulo (Eisner, 1995).

Entendemos que la implementación de dichos planes de estudios genera espacios en los que se producen procesos de socialización profesional. Berger y Luckmann (1986) los consideran un tipo particular de socialización secundaria que consiste en la internalización de “submundos” institucionalizados basados en la división técnica del trabajo y la distribución social del conocimiento. Implican la adquisición de ciertos roles específicos caracterizados por prácticas, saberes, lenguajes y la internalización de conjuntos de significaciones que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área. De esta manera, las y los estudiantes irían aprendiendo la práctica profesional.

Nos interesa destacar que esta socialización profesional no se reduce solo a lo explícitamente declarado en los planes de estudio sino también a ciertas valoraciones y/o cuestiones actitudinales que se transmiten a través de la modelación tanto de los/as docentes de la carrera como de los y las profesores/as coformadores/as.

Podemos pensar que estos contenidos de tipo actitudinal o valorativo (normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos) remiten en general a la noción de curriculum oculto (Jackson, 1975), ya que su transmisión tiene lugar en el proceso formativo, pero no estarían previstos entre los contenidos declarados por la institución o sus docentes.

Como sostuvimos, en el plan de estudios no se explicita un perfil de egresadas/os. Tampoco las entrevistadas dan cuenta de esta intencionalidad. Sin embargo, sí dan cuenta de saberes aprendidos a través del modelado tanto en el mundo laboral, de la mano de docentes paralelas, de directivos/as y bibliotecarias en las escuelas y jardines, o desde el mundo académico, a través del “modelo” de referencia que reconocen en la práctica docente de una determinada profesora de la carrera. Así, las graduadas expresan:

“sí, ella [la bibliotecaria], a veces, venía y se quedaba trabajando con nosotros y después, cuando ya el grupo tuvo una buena dinámica y yo podía manejarlos y trabajar con ellos ya ni venía. Venía un ratito, les leía algo y se iba. Y yo me quedaba trabajando con ellos los libros y después fuimos cambiando los libros y cambiando los títulos, entonces, fue, era un trabajo de todo el año, de todo el año, para bueno, ir reconociendo (...) pero yo sentía que, en ese sentido, herramientas tenía. Yo me acordaba todas las cosas que habíamos visto con [nombra a una profesora de la carrera], siempre me acordaba de [nombra a la profesora de la carrera], sí, porque realmente nos había dado un montón de herramientas” (A-GP1).

“...yo empecé a investigar yo. Tenía conocidas, por ejemplo, maestras integradoras y... preguntando. Primero preguntando cómo podía ayudar a los chicos. Por suerte también, bueno, una de las chicas que conocí en esta escuela que era maestra integradora me ayudaba un montón con el tema de las planificaciones, para bajar para los nenes... con ella también me sirvió de guía y después, por ejemplo, yo tenía que planificar lo que es un contenido que yo debería dar a todo el grado lo mismo, tenía que hacer... dividía el pizarrón en cuatro y separaba por grupos. Que hoy en día todavía en una de las escuelas que trabajo lo sigo haciendo” (A-GP2).

“Y, en la institución educativa en la que trabajo yo, por ejemplo, les consultamos mucho a las directoras. Me pasa que la vicedirectora del jardín trabaja en [nombra a otra institución de formación docente de la ciudad], es profesora, en la parte creo que, de la sección de Jardín Maternal, entonces tiene muchos conocimientos, bueno, por ejemplo, en el ámbito donde trabajo yo. Pero después me contacto mucho con [nombra a una de sus docentes de la formación inicial], que nos sigue mandando mails con libros y reseñas y un montón de cosas acerca de la educación, está bueno” (A-G11).

“Mi primer año que caí en este desastre de jardín, me apoyé principalmente en mi mamá que es docente. Por suerte tenía esa posibilidad. Después ya cuando entré en [nombra a otra institución de educación inicial de gestión privada], me apoyé mucho en mis compañeras y en la dirección. Es un jardín con mucha más trayectoria y mis compañeras con muchísima más experiencia y me ayudaron y me guiaron, desde ahí, pero nunca volví ni al Normal, ni a mis profesoras... nunca recurrí” (A-G12).

En este sentido, tanto el mundo académico como el mundo laboral constituyen 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, 1995:79). Lo que no significa que estos mundos se encuentren siempre en consonancia.

En algunos casos, las entrevistadas también evidencian la falta de conexión entre los saberes adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica. Entre el modelo profesional transmitido por la institución formadora (perfil que combina lo establecido, lo implícito y la potencia formativa de lo oculto o ausente) y el modelado de los/las profesionales en ejercicio en escuelas y jardines pueden existir diferencias. Esto lleva a las graduadas a interpelar los saberes adquiridos frente a los escenarios y actividades a los que la práctica docente las enfrenta, tal como lo expresan en las entrevistas:

“(...) le falta un poco a la formación de docentes esto de no tanta teoría, si bien la teoría es hermosa, no

tanta teoría sino volcarla, bajarla a la situación: las cosas en el jardín se van a planificar así, una sala de jardín es así, y así es como la vamos a llevar a cabo” (A-GI2).

“(…) de parte de la universidad creo que están bien los conocimientos que te da, pero creo que de la práctica a la teoría hay una brecha muy grande. Entonces vos te encontrás con la teoría que te dan los profesores, que la mayoría (…) nunca había ido a un jardín de infantes. Entonces es como que te dan una teoría que después en el jardín es distinto (…) Es como que de la teoría a la práctica hay demasiadas cosas que no sé si te van a servir. Ciertas materias sí se meten mucho más en la práctica y en nuestro oficio, pero creo que son [las] menos, (…) no van hacia el lado de nuestro oficio” (A-GI1).

“se tienen que introducir más en la práctica y no tanto en la teoría. Creo que tiene que haber una bajada hacia el jardín de infantes. Me parece que [la formación] se tiene que [abocar] un poco más en el diseño curricular, en las actividades y en los recursos que le pueden dar a las chicas” (A-GI1).

En estas interpretaciones de la formación recibida a la luz de las demandas del campo laboral, las principales cuestiones que aparecen como ausentes en la formación de las egresadas del Profesorado de Educación Inicial tienen que ver con el ciclo maternal:

“...es necesario en la carrera (no sé cómo estará hoy en día) fortalecer un poco más lo que es maternal, que queda perdida en la carrera. La realidad es que la mayoría que nos recibimos en principio encontramos trabajo generalmente en maternal. Esa sí es una falencia que tiene la carrera, nunca profundizamos en los nenes de 45 días a dos años. Habría que profundizarlo porque ya tiene su propio diseño, es parte de la educación de nivel inicial, debería estar en la carrera” (A-GI2).

Por su parte, las egresadas del Profesorado de Educación Primaria, hacen referencia a otro tipo de situaciones en las que podrían dejarse ver, de algún modo, insuficiencias en la formación, ya que ninguna las plantea explícitamente como tales, sino como experiencias para las cuales no se sintieron preparadas o en las que tuvieron que revisar sus propias prácticas. Éstas tienen lugar en instituciones de gestión estatal, en su mayoría de la periferia, y refieren a situaciones conflictivas y de vulnerabilidad de los niños, y a la inclusión.

“(…) les decía a mis compañeras, yo no me puedo preocupar porque ella aprenda a leer, si ella no come, no la bañan (…) hay que trabajar desde otro lado con estas criaturas, esas son las cosas que, por ahí, yo creo que necesitamos aprender o incorporar, de tener un espacio o de ver cómo podemos hacer, porque yo a veces me sentía sin herramientas en esos casos. Cuando ella hacía algún planteo u otros chicos hacían comentarios, qué decir, cómo abordar para no herir, para no exponer y para tampoco naturalizar” (A-GP1).

“(…) no es que alguien viene y te dice cómo trabajar con esos chicos integrados. Por ahí ahora, como todo está cambiando, tenés más acompañamiento, pero... sí. Y eras vos... y vos: nada más. Sí: es terrible, y muchos, yo también ahí tenía treinta, y también nenes que no sabían leer, escribir, que estaban en cuarto grado y así... difícil pero bueno, se puede, hay que ponerle” (A-GP2).

“siempre te vas a encontrar con cosas... también vino uno de primer grado, un nene golpeado que venía siempre golpeado; (...) y bueno, nada lo... yo avisé, porque ahí, en las escuelas que hay equipo directamente vos tenés que avisar si lo ves golpeado y ahí enseguida se hace la intervención. Que por ahí hay muchas cosas que vos no sabés hasta que estás ahí, cómo se manejan esas cosas” (A-GP2).

### 3. CONCLUSIONES

## A modo de cierre: el currículum realizado

¿Qué cuestiones demanda actualmente la práctica profesional de docentes de nivel inicial y primario, y no serían contempladas por los planes de estudio? Es la pregunta de investigación que orientó este trabajo.

En el recorrido que hicimos para dar respuesta a dicha pregunta, tomamos en cuenta los planes de estudio y las entrevistas a las graduadas de los Profesorados de educación inicial y primaria de la UNS. Encontramos una serie de complejidades que hacen a los diálogos entre la formación profesional y la práctica profesional que, la mayoría de las veces, son asincrónicos. Esto lleva a que la representación sobre la formación docente sea a posteriori y que las egresadas manifiesten formas en que tuvieron que resolver la adquisición de saberes y habilidades, según sus voces, no contemplados en sus carreras.

Es en ese sentido que planteamos, también, que la formación profesional nunca es suficiente, nunca agota los escenarios ante los cuales las/os egresadas/os se encontrarán, ya que la práctica profesional, en sus demandas, siempre excede y resignifica lo aprendido. En los diálogos entre formación y práctica profesional que referimos, aquí cobra relevancia el que parece realizarse entre la intencionalidad manifiesta en el plan de estudios respecto de la formación de profesionales capaces de transformar las prácticas y dinámicas institucionales en las que se insertan y las acciones que las interlocutoras manifiestan gestionar para resolver las encrucijadas de la práctica profesional, con su multidimensionalidad e inmediatez. Observamos en las entrevistas que las egresadas encuentran maneras de resolver las dificultades para las que se consideraron “insuficientemente formadas” con recorridos creativos, críticos y reflexivos, resignificando saberes y recurriendo a estrategias y referentes.

Sin embargo, si bien esto está contemplado en los planes de estudio donde se explicita la intencionalidad de superar la idea de la práctica docente como limitada a ‘dar clase’, hemos relevado que, cuando las egresadas afrontan sus primeras inserciones institucionales, ellas debieran adaptarse al habitus institucional, “amoldarse” a sus formas de trabajo y las prácticas instaladas. Esto da cuenta de ciertas relaciones de poder que se configuran cuando como estudiantes avanzadas o recién egresadas comienzan a formar parte de la institución, que muchas veces las lleva a resignificar sus saberes, entender su formación como débil y autoperibirse desde la carencia. Así, puntualizan en la necesidad de formarse exclusivamente en saberes instrumentales relacionando la “planificación” con “el hacer” de ejercer la profesión. Representan allí un saber que valoran y en el que fueron formadas, tal vez desestimando saberes y herramientas construidas desde otros campos de saberes no disciplinares.

Por otra parte, encontramos que se daría cierto dinamismo y espacio para la recreación del perfil de las/os egresadas/os en las características de las propuestas y las modalidades de trabajo de ciertos espacios curriculares como talleres, ateneos y didácticas específicas. Según las graduadas entrevistadas, en estas materias se generarían ambientes de aprendizaje en los que se daría una mayor permeabilidad del mundo profesional en el mundo académico. En estos hallazgos, profundizaremos en un próximo trabajo.

Finalmente, queremos destacar la complejidad que representa abordar el currículum realizado.



Interpelar la formación profesional desde un análisis a posteriori de la inserción y de la socialización profesional situada, es leer una realidad “con el diario del lunes”. En este sentido, se problematiza la formación desde una posición/situación diferente a aquella en la que la tuvo lugar, lo que puede percibirse como un análisis “desfasado”, en tanto no logra comprender la propuesta de formación en su propio contexto; pero también se constituye como oportunidad para seguir pensándonos y reconstruir el perfil de quienes egresan, no solo a partir de lo establecido en los planes de estudio, sino también a partir de los contenidos implícitos y ausentes en la formación, todo lo que se sintetiza en la práctica profesional aprendida.

## BIBLIOGRAFÍA

- Berger, P. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertaux, D. (1999) “El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades”. En *Proposiciones* Traducido por la Universidad de Costa Rica, de “L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, publicado en Cahiers Internationaux de Sociologie, Vol. LXIX, París, 1980, pp. 197–225.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos Aires. Paidós.
- Eggleston, J. (1980) *Sociología del currículum escolar*. Buenos Aires. Troquel.
- Eisner, E. (1995) *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York, Macmillan Publishing.
- Jackson, Ph. (1975) *La vida en las aulas*. Madrid. Marova.
- Mallimaci, F., & Béliveau, V. G. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 175-209). Barcelona: Editorial Gedisa
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publicatios.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992) *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina

## Documentos:

- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Res. CFE N°24/07.
- Plan de estudios Profesorado de Educación Inicial* (2009), Universidad Nacional del Sur.
- Plan de estudios Profesorado de Educación Primaria* (2009), Universidad Nacional del Sur.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria* (2009). Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares Profesorado de Educación Inicial* (2009). Buenos Aires, Instituto Nacional de Formación Docente - Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.