



RIDAA

Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Conde, Griselda Rosana Beatriz

Las competencias en el campo de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes de la formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un instituto superior de formación docente de nivel inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La ...



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.

Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Conde, G. R. B. (2023). *Las competencias en el campo de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes de la formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un instituto superior de formación docente de nivel inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes* <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4041>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Las competencias en el campo de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes de la formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un Instituto Superior de Formación Docente de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

TESIS DE MAESTRÍA

Griselda Rosana Beatriz Conde

griseldaconde@hotmail.com

Resumen

En el trabajo de investigación se describen las competencias en el campo de la práctica profesional que disponen las estudiantes en sus experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un Instituto Superior de Formación Docente de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

Para ello se plantean tres dimensiones de estudio que permiten reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, identificar las capacidades para la actuación docente y caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

Se aborda desde una metodología cualitativa y se utilizan instrumentos de recogida de información los cuales se aplican a la muestra seleccionada, estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial. Dichos instrumentos son: entrevistas semiestructuradas y en profundidad, análisis de documentos narrativos, diarios de formación y dispositivos del campo de la práctica profesional.

Las conclusiones reflejan la riqueza del Trabajo de Tesis de la Maestría en Educación y hacen posible entamar perspectivas, hallazgos, interpretaciones, posibilidades, alcances, limitaciones, respecto de la formulación de los objetivos trazados. Dicho trabajo de Tesis constituye un aporte sustancial para difundir y debatir en diversas instancias de formación docente y actualización profesional.

Directora: Dra. Mariela Andrea Carassai

Co-directora: Dra. Griselda Leguizamón Muiño

Agradecimientos

Quisiera agradecer a quien desde un primer momento decidió acompañarme en esta instancia de desarrollo profesional, mi directora de Tesis, Mariela Carassai. En todo momento me orientó y facilitó el recorrido para llevar adelante el Trabajo de Tesis de la Maestría en Educación a partir de instancias que se vieron enriquecidas con aportes valiosos, procesos de resignificación, nuevas miradas e interpelaciones. También, a la Co-directora, Griselda Leguizamón Muiño, quien realizó contribuciones significativas en el proceso de la Tesis.

A quienes me facilitaron acercarme a la realidad institucional del Instituto Superior de Formación Docente de Nivel Inicial, equipo de gestión, docentes y estudiantes practicantes que, con sus voces, relatos, expresiones, percepciones, descripciones otorgaron sentido al trabajo de campo.

A la Universidad Virtual de Quilmes y, a la Secretaría de Posgrado, ámbito académico al cual podemos acceder quienes somos profesionales del interior y realizar la Carrera de Maestría en Educación a partir de una modalidad virtual.

A la compañera Carmen Meza con quien transitamos juntas este recorrido formativo de la Maestría y compartimos esta meta tan anhelada que forma parte de un proyecto en común.

Un reconocimiento especial a mi familia, por el acompañamiento diario y por permitirme priorizar mis tiempos, esfuerzos y dedicación a esta pasión de escribir la Tesis. A mis amistades, por brindarme calidez y acompañamiento.

A colegas docentes con quienes nos reconocemos en esta tarea conjunta y colaborativa, asumiendo nuestra práctica cotidiana con profesionalidad y con compromiso.

A colegas del campo de la investigación que con sus aportes y estudios hacen posible enriquecer y actualizar los conocimientos disponibles, alentando a quienes tomamos el desafío de dar continuidad y visibilizar temáticas entramadas en el campo de la formación docente.

Índice

Capítulo 1	6
Delimitación del tema, encuadre del problema y formulación de los objetivos de investigación.....	6
Itinerario de presentación	9
Capítulo 2	10
El proceso de conformación de las políticas de formación docente inicial como parte de la agenda política educativa a nivel nacional y a nivel jurisdiccional, provincia de La Pampa	10
Breve recorrido de las políticas educativas de formación docente a nivel nacional	10
La formación docente inicial en el Nivel Superior.....	13
Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente	17
Plan Nacional de Formación Docente 2016- 2021.....	18
Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial.....	19
Capacidades profesionales de la formación docente inicial	20
Capacidades para la actividad docente profesional	21
El campo de la formación docente inicial en el Nivel Inicial a nivel nacional	22
El campo de la formación en las prácticas docentes	24
La formación docente inicial en la jurisdicción de La Pampa.....	27
Capítulo 3	30
Estado de la cuestión	30
Antecedentes de investigación vinculados al campo de las prácticas en la formación docente inicial	30
Capítulo 4	41
Enfoque conceptual acerca del problema	41
Las competencias para el desarrollo profesional.....	41
El ámbito de las competencias en la práctica reflexiva.....	42
El campo de la práctica profesional en la formación docente inicial	46
El campo de la formación de las prácticas profesionales	48
Perspectivas acerca de los saberes y su vinculación con las competencias en la formación docente inicial	53

El campo de la formación en las prácticas profesionales de Nivel Inicial en el ámbito jurisdiccional	54
Breve referencia de la institución de formación docente de Nivel Inicial	57
Encuadre normativo de las prácticas en el Nivel Inicial	58
Rasgos y especificidades de las instituciones en las que se llevan adelante las prácticas de Nivel Inicial.....	59
Algunas particularidades en el contexto de pandemia	62
Notas para describir la formación docente en el Nivel Inicial desde una perspectiva pedagógica relacionada con las teorías de género y masculinidades.	63
Capítulo 5.....	65
Metodología de investigación	65
Encuadre metodológico.....	65
Objetivos de la investigación	67
Selección de la muestra	68
Unidad de análisis	69
Técnicas o estrategias de recolección de datos	70
Técnicas o estrategias de análisis de datos.....	75
Capítulo 6.....	77
Resultados del trabajo de investigación	77
Primera parte. La práctica desde la perspectiva de las estudiantes en un Instituto Superior de Formación Docente de Nivel Inicial.....	77
Segunda Parte. Resultados obtenidos conforme a los objetivos estipulados en el trabajo de investigación.....	80
<i>Las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes.....</i>	81
<i>Las capacidades para la actuación docente desde la perspectiva de las estudiantes practicantes</i>	88
<i>Las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.....</i>	107
Capítulo 7	117
Conclusiones y reflexiones.....	117
Consideraciones acerca de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación	117
Desafíos vinculados a la formación docente inicial y nuevos interrogantes	128
Anexo A	132

Técnicas y estrategias de sensibilización de las audiencias para la recolección de datos	132
Anexo B	133
Instrumento de entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a estudiantes practicantes de 3° y 4° año del profesorado de Nivel Inicial	133
Anexo C. Imágenes representativas de las secuencias didácticas	135
Eje temático: “La higiene bucal”	135
Eje temático: “Las aves de La Pampa”	136
Eje temático: “Las abejas”	137
Referencias bibliográficas	138
Documentos oficiales	143

Capítulo 1

Delimitación Del Tema, Encuadre Del Problema Y Formulación De Los Objetivos De Investigación

En el trabajo de investigación se pretende describir las competencias que disponen las estudiantes¹ en sus experiencias de formación docente inicial en el campo de la práctica profesional. El estudio se lleva a cabo en un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD)² de Nivel Inicial, de gestión pública dependiente de Nivel Superior de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

El campo de la formación en la práctica profesional adquiere relevancia en los últimos años a partir de la incorporación en los Planes de estudio de los Institutos de Formación Docente según se estipula en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documento Aprobado por Resolución 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación (CFE³)].

La formación en las prácticas implica considerar un itinerario que facilita y promueve el acompañamiento de la vida profesional. De modo particular, el ámbito de la formación docente inicial constituye la base sobre la que se despliegan los fundamentos de la profesión. Dicho proceso es progresivo e involucra acciones que implican el acompañamiento a lo largo de la carrera docente, anticipando aspectos vinculados a la complejidad gradual del aprendizaje de las prácticas e incorporando la intervención participativa por parte de las estudiantes. Los aspectos señalados dan cuenta de la importancia que han de asumir las profesoras y los profesores para programar, guiar y facilitar la inserción de las estudiantes en la práctica áulica (Davini, 2015).

En este recorrido, Davini (2015) explicita que se definen espacios de intercambio y de trabajo colaborativo con las escuelas asociadas para facilitar la incorporación de las futuras docentes. Además, sostiene que el encuadre de las prácticas docentes constituye una dimensión que ha de formar parte de la reflexión y del análisis de las mismas.

Estas consideraciones implican “el reconocimiento de la necesidad de ‘apalancamiento’ docente y organizacional para el aprovechamiento de este potencial educativo de las prácticas, entendiendo el equipo como una estructura dinámica de interacción, más allá de las

¹ En esta publicación, debido a que la muestra recabada en el Trabajo de Tesis está conformada por mujeres, se adopta esta elección e inclusión por un reconocimiento del género de las mujeres. Se respeta la utilización de los artículos “la”, “las” referidos a la elección de señalar a las personas que conforman la muestra de este trabajo de investigación ya que resulta pertinente a los fines explicitados. A su vez, en el desarrollo de la Tesis se utilizan algunas enunciaciones con términos genéricos, a partir del encuadre desde una perspectiva pedagógica relacionada con las teorías de género, masculinidades y definición del lugar del docente para el Nivel Inicial desarrolladas por autores como Brailovsky (2020) y Morgade (2011). La intencionalidad es visibilizar el lenguaje desde una perspectiva inclusiva lejos de opacar tendencias de un lenguaje neutro y transparente que, durante tiempo bajo premisas de universalidad profundizó las diferencias existentes.

² De aquí en adelante se utiliza la sigla ISFD para referir al Instituto Superior de Formación Docente.

³ De aquí en adelante se utiliza la sigla CFE para referir al Consejo Federal de Educación.

fragmentaciones disciplinarias” (Davini, 2014: p.41). En este sentido “como indica Perrenoud, la orquestación de habitus obliga a realizar un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y las relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondientes” (Davini, 2014: p.26). Se concibe el saber hacer como “una disposición interiorizada, construida, a menudo, laboriosamente, que proporciona el control práctico de la acción” (Perrenoud, 2011: p.83).

El campo de la práctica requiere que los docentes en formación aprendan a enseñar y ese aprendizaje implica un saber-hacer (Alliaud, 2014). En el encuentro entre el experimentado y el novato se involucra el hacer, mostrar, acompañar, probar y explicitar aquello que se hace; lo cual constituye un proceso “a lo largo de toda la formación, mediante formas de formar que no disocian el saber del hacer, la teoría de la práctica, el pensamiento de la acción” (Alliaud, 2014: p.9).

La formación docente inicial tiene por finalidad preparar profesionales capaces de enseñar y transmitir los conocimientos que contribuyen en la formación integral de los sujetos. El campo de la práctica profesional⁴ está orientado “al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas” (Resolución 24 de 2007 [CFE]: p.11) e involucra la participación e incorporación de modo graduado en los contextos socio-educativos.

La formación docente contempla el ámbito de las competencias y supone adoptar una postura de la práctica reflexiva vinculada con la reflexión sobre la experiencia, lo cual promueve la construcción de nuevos saberes. De este modo, el concepto de competencia que se enuncia en el título del trabajo se plantea desde la perspectiva de Perrenoud (2001) y comprende por una parte “la identificación de las situaciones que hay que manejar, de los problemas que hay que resolver, de las decisiones que hay que tomar” (p.23) y, por otra parte “la explicitación de los saberes, de las capacidades, de los esquemas de pensamiento y de las necesarias orientaciones éticas” (p.9).

En relación a lo anterior, la formación de un practicante reflexivo implica la formación de un profesional “capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2011: p.23).

Conforme a lo explicitado, se evidencia la necesidad de describir las competencias en el campo de la práctica profesional de la formación docente inicial, considerándose un estudio factible de realizar en el contexto local. Se toma la decisión de circunscribir el estudio de investigación desde la perspectiva de las estudiantes practicantes de 3° y 4° año respectivamente, quienes concretan sus experiencias de inserción en las instituciones educativas.

⁴ En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Resolución 24 de 2007 [CFE] se explicita que los planes de estudio deben organizarse en función de tres campos básicos de conocimiento: la formación general, la formación específica y la formación en la práctica profesional.

Se asume el criterio de abordar dicho estudio en un Instituto de Formación Docente correspondiente al Profesorado de Educación Inicial de Nivel Superior, perteneciente a la gestión pública. Cabe señalar que es el único Instituto con sede en la ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

A su vez, dicha selección forma parte de la toma de decisiones y criterios que tienen la intención de evitar una mirada sesgada por parte de la investigadora.

Es un estudio viable de llevarse adelante por razones de cercanía geográfica y disponibilidad por parte de los actores institucionales. Se considera que conforma un ámbito relevante y pertinente para el abordaje de la investigación.

En la jurisdicción no se disponen estudios vinculados con el tema de investigación, por lo que será un insumo valioso en tanto área de vacancia y de interés para estudiantes practicantes y otros actores institucionales. Este estudio constituye un aporte sustancial para difundir y debatir en diversas instancias de formación y actualización profesional. En el mismo se incorporan los hallazgos obtenidos en el marco de la investigación de modo situado y contextualizado.

En el presente trabajo se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las competencias en el campo de la práctica profesional que disponen las estudiantes de 3° y 4° año en sus experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa? ¿Cuáles son las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes? ¿Cómo se manifiestan las capacidades para la actuación docente por parte de las estudiantes practicantes? ¿Qué acciones movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos?

El recorrido de investigación está orientado por el objetivo general tendiente a describir las competencias en el campo de la práctica profesional que las estudiantes practicantes de 3° y 4° año disponen en sus experiencias de formación docente inicial, durante el período 2020-2021 en un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

En este sentido se circunscriben los objetivos específicos que permiten reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, identificar las capacidades para la actuación docente por parte de las estudiantes practicantes y caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

Itinerario De Presentación

Esta Tesis de Maestría se compone de siete capítulos. En el capítulo 1, a modo de introducción se incorpora la delimitación del tema y el encuadre del problema de investigación vinculado a describir las competencias que disponen las estudiantes practicantes de 3° y 4° año en el campo de la práctica profesional de la formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

En el capítulo 2 se presenta el proceso de conformación de las políticas de formación docente inicial delimitadas en la agenda política educativa a nivel nacional y a nivel jurisdiccional, provincia de La Pampa. Se sitúa un recorrido acerca de la formación docente inicial a partir de los marcos normativos a nivel nacional priorizándose la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁵ como punto de referencia significativo para la Tesis.

En el capítulo 3 se contemplan los antecedentes de investigación vinculados al tema de investigación.

En el capítulo 4 se encuadran los conceptos referenciados que dan sustento teórico al estudio. Se asume una posición teórica que permite situar el planteamiento del problema formulado dentro del campo de conocimiento.

En el capítulo 5 se explicitan las referencias metodológicas acerca del diseño de investigación desde una perspectiva cualitativa y las decisiones que se asumen en el itinerario.

En el capítulo 6 se procede a presentar los resultados del trabajo de investigación a partir de los datos obtenidos desde una perspectiva de metodología cualitativa y conforme a los objetivos estipulados.

En el capítulo 7 se incorporan conclusiones acerca del trabajo de investigación y desafíos vinculados a la formación docente inicial.

⁵ De aquí en adelante se utiliza la sigla INFD para referir al Instituto Nacional de Formación Docente.

Capítulo 2

El Proceso De Conformación De Las Políticas De Formación Docente Inicial Como Parte De La Agenda Política Educativa A Nivel Nacional Y A Nivel Jurisdiccional, Provincia De La Pampa

En este capítulo se realiza un recorrido acerca de las políticas de formación docente tomando como punto de referencia los marcos normativos a nivel nacional y a nivel jurisdiccional, provincia de La Pampa. Finalmente, se incorporan especificidades vinculadas al campo de las prácticas docentes en el Nivel Inicial conforme a las particularidades del contexto en el que se lleva adelante la investigación.

Este recorrido resulta relevante dado que permite situar los aspectos centrales de la formación docente y contextualizarlos en relación al campo de las prácticas. A su vez, dichos aspectos se entranan con el problema de investigación el cual se relaciona con las competencias en el campo de la práctica profesional de la formación docente inicial.

Se decide adoptar el criterio desde la conformación del INFD por considerarse un aspecto relevante para la Tesis. Se encuadran las normativas que dan visibilidad al ámbito de la formación docente priorizándose como eje central de referencia la creación del INFD enmarcada en la Ley de Educación Nacional (LEN)⁶ 26206 de 2006.

Si bien se sistematiza el plexo normativo desde la referencia explicitada, se expresa que no se desconoce el proceso histórico en el ámbito de las políticas educativas, sobre el cual se realiza una breve descripción que permite delimitar la formación docente inicial.

Breve Recorrido De Las Políticas Educativas De Formación Docente A Nivel Nacional

Se explicitan referencias acerca de las políticas educativas y las concepciones acerca del derecho a la educación para luego encuadrar las políticas de formación docente en el marco de los debates actuales.

Interesa recuperar estudios (Feldfeber, 1997; 2014; Feldfeber y Gluz, 2011) que dan cuenta de la configuración de los discursos pedagógicos y debates de las políticas de ajuste de las reformas de la década de 1990, a partir de las medidas implementadas en la Ley Federal de Educación (LFE)⁷ 24195 de 1993 en nuestro país y en gran parte de los países latinoamericanos⁸.

⁶ De aquí en adelante se utiliza la sigla LEN para referir a la Ley de Educación Nacional.

⁷ De aquí en adelante se utiliza la sigla LFE para referir a Ley Federal de Educación.

⁸ Uno de los rasgos que se visibiliza en los procesos de reforma educativa es la tensión entre los fines propuestos, que responden a una lógica reformista donde el conocimiento adquiere un rol fundamental; y las estrategias, que responden a una lógica de reducción del gasto conforme a las recomendaciones de organismos internacionales de financiamiento (Feldfeber, 1997). Una lectura crítica de las recomendaciones formuladas por los organismos internacionales permite identificar la correspondencia entre las mismas y las medidas implementadas en la LFE en la Argentina respecto a la descentralización de la educación secundaria,

Conforme a lo anterior, Popkewitz (1994) concibe que las reformas integran el ámbito de interacciones sociales de la escolarización en tanto lugar donde se concreta el proceso de modernización de las organizaciones institucionales. Dicho autor afirma que “el estudio del pasado en el presente supone situar interrupciones, discontinuidades y rupturas en la vida institucional” (Popkewitz, 1994: p.27).

Las políticas educativas se proponen garantizar el derecho de la educación en un escenario tensionado por las continuidades y las rupturas del modelo hegemónico de la década de 1990. Las discusiones acerca del ejercicio del derecho a la educación en tanto un derecho ligado a la ciudadanía y con alcance para todos y todas adquiere una dimensión central a considerar en el marco de los debates que tienen lugar en dicho escenario (Feldfeber, 2014).

Estas ideas subyacen en los argumentos sostenidos por Gentili (2009) para quien en este proceso de avances y retrocesos ligados a la expansión de la escolaridad y donde no se contempla el derecho a la educación para determinados sectores poblacionales, se delinean ejes para analizar los desafíos que se visualizan en las políticas educativas de la región. Así, desde la perspectiva del autor, el derecho a la educación es un derecho colectivo y un derecho fundamental tal como se expresa en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que pertenece a todos los individuos y se sustenta en el principio democrático sobre la que ha de encontrar fundamento la construcción de un proyecto de una sociedad igualitaria.

En este sentido, los aspectos mencionados dan cuenta de la diferencia del valor público y político de la educación como derecho de todos “contra el principio mercantilizado y privatizador de la educación como un derecho individual que solo adquiere relevancia en la medida en que es capaz de crear valores en el mercado” (Gentili, 2009: p.50). Desde este enfoque se encuentran pistas para proponer ámbitos de discusión e intervención y ampliar perspectivas que permitan consolidar y ensanchar el horizonte acerca de la concepción de la educación como un bien público y social.

el acceso igualitario a una enseñanza primaria de buena calidad, la asignación de financiamiento conforme a parámetros preestablecidos de equidad y de eficiencia. El escenario de transformación se realizó bajo un control del gobierno nacional sobre el funcionamiento del sistema educativo. Se definieron los contenidos básicos comunes y el sistema nacional de evaluación de calidad y control. Se delegó la responsabilidad de la gestión y el sostenimiento de las escuelas a las jurisdicciones y a las escuelas. Este proceso deja al descubierto una “acentuada centralización por parte del Ejecutivo Nacional y una agudización en la segmentación del sistema” (Feldfeber, 1997: p.8); lo cual se vincula a la recentralización de los mecanismos de control por parte de los gobiernos nacionales y forma parte de una tendencia más amplia, analizada por Popkewitz “tendiente a crear nuevos mecanismos de organización y regulación social” (Feldfeber, 1997: p.8). En este marco, tiene lugar un proceso de redefinición del rol docente del Estado, de traslado de responsabilidades a las jurisdicciones y de recentralización de los mecanismos de control por parte del gobierno nacional. Conforme a ello, se visibilizó la profundización de las diferencias entre las jurisdicciones y una tendencia a la fragmentación del sistema educativo a la vez que “deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos” (Feldfeber y Gluz, 2011: p.343).

En este escenario de disputas, “la lucha por el conocimiento es siempre la lucha por el poder y, de tal forma, el propio conocimiento está atravesado por uno de los atributos que define una de las formas dominantes de ejercicio del poder: el colonialismo” (Gentili, 2009: p.55). Estos rasgos de la colonialidad del saber forman parte de los debates políticos en el campo de las ciencias sociales (Lander, 2003). Así, “a la colonialidad del poder, le corresponde una colonialidad del saber que el derecho humano a la educación cuestiona (Lander, 1993)” (Gentili, 2009: p.55).

También, interesa recuperar los aportes de autores que han propiciado un análisis en relación a las leyes sancionadas en la década del 2000 y sus implicancias en las políticas educativas (Saforcada y Vassiliades, 2011; Draghi et al., 2015; Birgin et al., 2014). Dichos aportes permiten comprender las políticas de formación docente e indagar de qué modo se enuncian y enmarcan las decisiones políticas respecto a los fines de la educación, las orientaciones de políticas educativas y el rol que asume el Estado en el marco de los debates actuales.

El análisis realizado por Birgin et al. (2014) explora las disputas acerca de la fijación de significados en el campo de las políticas educativas vinculadas a los modos de posicionamiento sobre los problemas de la formación docente desde una perspectiva de integración regional. A su vez, se han dado discusiones referidas a las formas de establecerse vínculos entre la formación docente y la dimensión de lo político capaces de habilitar la construcción de otros horizontes donde las políticas de formación docente adquieren un rol central (Birgin et al., 2014).

En este sentido, se afirma que “las políticas educativas implementadas desde 2003 en adelante recuperaron el valor de lo público y de la igualdad, a la vez que una mayor principalidad del Estado en educación” (Birgin et al., 2014: p.58).

Las consideraciones anteriormente realizadas hacen posible replantear que las perspectivas de las políticas docentes contienen elementos de las políticas que le preceden y que se mixturan en el entramado del desarrollo de las políticas actuales de la formación docente (Birgin et al., 2014). En este contexto, Ball (2002) afirma que “las nuevas políticas se legitiman y se alimentan de la crítica y de la destrucción de las políticas que le precedieron” (p.117).

La complejidad del trabajo docente requiere analizar saberes, tradiciones y perspectivas históricas que dan fundamento a las prácticas, modos de apropiaciones y usos de los dispositivos pedagógicos y escolares a fin de contribuir en el marco de las reflexiones acerca de la formación y del ejercicio de la docencia (Draghi et al., 2015).

La construcción de una mirada retrospectiva hace posible interpelar las temáticas vigentes reconociendo especificidades y problemáticas comunes que cobran diferentes significaciones en los discursos, en los modos de enunciación de las leyes educativas y en las prácticas escolares contextualizadas según los actores y destinatarios de las políticas públicas.

Estos andamiajes y entramados, con diversos matices y posiciones en disputa se han de tener presente al momento de plantear las coordenadas para los debates de las políticas educativas y en la formación docente inicial y continua.

Como puede observarse, las políticas de formación docente están atravesadas por múltiples posicionamientos, discursos y prácticas naturalizadas que se han de problematizar y debatir para comprender los enfoques actuales en el marco de la formulación de dichas políticas educativas.

Ello implica la consideración de la construcción de lo público para garantizar derechos e identificar la vinculación entre las propuestas a nivel nacional y los contextos jurisdiccionales. Las problemáticas que hoy en día atraviesan las políticas de formación docente, se han visto acentuadas en los últimos años por políticas nacionales que tendieron a fragmentar y aumentar la desigualdad en cada una de las jurisdicciones.

La Formación Docente Inicial En El Nivel Superior

La formación docente se institucionaliza como profesión y se organiza conforme a las regulaciones del Estado en el proceso de formación que se conoce como normalismo, en el año 1870. El sistema formador de docentes surge, se expande y se consolida en el Nivel Medio, por fuera de las Universidades. Hacia el año 1969 se lleva adelante en los Institutos o Profesorados del Nivel Terciario o Superior no universitario (Birgin et al., 2014).

La formación de profesores surge en el Nivel Superior en Institutos como en Universidades desde inicios del siglo XX para dar respuesta a la consolidación de la educación del Nivel Medio en donde se requería asumir funciones específicas.

La formación docente inicial se imparte en los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior y en las Universidades Nacionales. La misma es gratuita en las instituciones de gestión pública mientras que en la de gestión privada es arancelada (Birgin et al., 2014).

A partir de la Ley de Educación Superior (LES)⁹ 24521 de 1995 la formación docente se incorpora al Nivel Superior, educación superior no universitaria. Se establecen pautas organizacionales que vinculan a las jurisdicciones provinciales y al Estado con las funciones de los servicios educativos. También, se dan transformaciones acerca de los tipos y gestión de las instituciones que componen el Nivel Superior, oferta de formación y ejes vinculados a la formación docente tales como acciones de capacitación, planes de estudio, títulos, el ingreso y la evaluación.

La formación docente inicial se configura a partir de diferentes tradiciones que se inscriben en las políticas educativas de Nivel Superior. En tal sentido, se considera importante hacer mención a las tradiciones de la formación docente a partir de autores que han abordado las mismas (Davini,

⁹ De aquí en adelante se utiliza la sigla LES para referir a la Ley de Educación Superior.

2015; Cámpoli, 2004; Perrenoud, 2001).

Los aportes de Davini (2015) acerca de las corrientes teóricas para la formación docente permiten identificar sobre qué aspectos se cimentó cada una de ellas en función de dar respuesta a determinadas problemáticas en un momento histórico y repensar las posibilidades y los límites vinculados a la formación docente en los contextos actuales.

Desde la perspectiva de Cámpoli (2004) el concepto de tradiciones se refleja en los aspectos de organización curricular, en las prácticas y en los modos de percepción de los sujetos. En este sentido, las tradiciones en la formación docente son “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (según Davini, 1995: p.20 citado en Cámpoli, 2004: p.63).

Davini (2015) realiza un recorrido en el cual las prácticas docentes se entienden “como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar” (p.15) donde incorpora las tradiciones del normalismo, la académica y la tecnicista.

Así, el enfoque normalista otorgó un lugar al reconocimiento de los maestros que dieron respuesta al sistema escolar, mediante la aplicación de métodos para incluir y alfabetizar de modo masivo.

En palabras de Cámpoli (2004) se corresponde a una tradición normalizadora-disciplinadora donde la escuela se ve como un “hipersistema capaz de consolidar matrices ideológicas” (p.64). El enfoque académico tuvo lugar a inicios del siglo XX cobrando preponderancia en la formación del profesorado y en la transmisión disciplinar, “producto de una racionalidad positivista” (Cámpoli, 2004: p.64) donde la actividad pedagógica se relega a ejecutar las reformas y resolver problemas instrumentales en el aula.

A posteriori (década de 1960) tuvo lugar el enfoque tecnicista, muy cuestionado, donde las políticas de capacitación realizadas por especialistas bajan a la escuela y los docentes las ejecutan, sin dar lugar a la reflexión sobre su práctica y con la consecuente descualificación de su trabajo (Cámpoli, 2004).

Años después se profundizan los debates y surgen nuevos paradigmas con la intención de poner en valor las prácticas en el contexto de la complejidad de la vida de las aulas y en el ámbito de la reflexión.

Últimamente, tienen lugar enfoques del docente como investigador y sobre la base de registros y narrativas (Davini, 2015). A partir de lo mencionado, es necesario reconocer a los docentes como profesionales y poner en valor la centralidad de la enseñanza, la reflexión crítica y las implicancias de un trabajo colaborativo; lo cual supone un ámbito de responsabilidad, compromiso, capacidad de decisión e intervención. En esta perspectiva, es de interés recuperar que

“los principios básicos de una formación de docentes no son ideológicamente neutros” (Perrenoud, 2001: p.5); afirmación que abona sentido a lo referido con anterioridad.

En este sentido, diversas investigaciones concluyen que “(...) el docente no es un sujeto neutro que aplica técnicas sino un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que determinan no sólo las formas de ejercer su rol sino también los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como ‘teorías prácticas’ basadas en juicios empíricos, fruto de sus experiencias escolares como alumno y, después como docente”. (Cámpoli, 2004: p. 65)¹⁰.

De este modo, las distintas tradiciones que prevalecen en la formación docente han dado lugar a la conformación de una pedagogía de la formación en la Argentina la cual se ha visto sostenida y actualizada por las políticas educativas de cada época.

En los Institutos de Formación Docente se ofrece una formación sustentada en una relación histórica con el sistema educativo y con los diversos modos de construcción de los saberes; la cual tiene una presencia casi exclusiva en las carreras de Educación Primaria, Inicial y Especial.

En las Universidades se prioriza la formación disciplinar de profesores y profesoras, la producción de conocimientos de dichas áreas y la relación entre el campo de la investigación y la docencia. La formación para el Nivel Secundario tiene lugar en las Universidades y en dichos Institutos de Formación Docente (Birgin et al., 2014)¹¹.

Cabe señalar que la Universidad y los Institutos de Formación Docente más allá de las regulaciones enmarcadas en la LES 24521 de 1995 funcionan como dos subsistemas (Cámpoli, 2004).

En los últimos años se advierte una fuerte transformación en el Nivel Superior visibilizada a partir de la diversificación institucional, del incremento de la matrícula y de una heterogeneidad entre las provincias vinculada a las dinámicas institucionales y procesos compartidos en el ámbito de la planificación y coordinación de políticas de formación docente del INFD (Birgin et al., 2014).

El Nivel Superior constituye el sistema formador en el marco de las políticas de formación docente tal como se refiere en la LES 24521 de 1995 y sus modificatorias¹² que se conciertan en el CFE¹³ y en la LEN 26206 de 2006.

¹⁰ El autor retoma la perspectiva de Davini (1995) respecto de la formación docente inicial en tanto ámbito que prepara a los futuros docentes para desempeñarse en un contexto similar al que estudian.

¹¹ Más allá de los vínculos que se establecen en la LES 24521 de 1995 (Artículo 8), las Universidades se distinguen de los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior en el grado de autonomía para la toma de decisiones, la oferta curricular, la forma de gobierno, la contratación de docentes, la distribución del financiamiento, entre otros aspectos que pueden profundizarse en Birgin, et al. (2014).

¹² Entre dichas modificatorias cabe mencionar la Ley 27204 de 2015 referida a la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de la Educación Superior.

La LEN 26206 de 2006 estipula jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave para mejorar la calidad de la educación (Artículo 73) y crea el INFD como organismo responsable de la planificación, coordinación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua (Artículo 76).

El INFD cuenta con la asistencia y el asesoramiento de un Consejo Consultivo integrado por representantes del Ministerio de Educación, del Consejo Federal de Educación, del Consejo de Universidades, del sector gremial, de la educación de gestión privada y del ámbito académico (LEN 26206 de 2006, Artículo 77).

El Estado a través de la creación del INFD “busca, a la vez que jerarquizar la formación docente, recuperar centralidad en una orientación acordada de políticas públicas” (Birgin et al., 2014: p. 99).

Una política necesita una definición de problema más operativa, que de alguna manera indique el camino a recorrer entre la situación de partida no deseada, y una situación que sin ser la óptima (el no problema) sea claramente mejor que la originaria. (Subirats, 2010: p. 5).

El rol del Estado es garantizar el derecho a la educación y considerar las políticas públicas del ámbito superior para debatir cuál es el horizonte de formación, para qué docente formador y qué docente formar en la institución formadora conforme al proyecto de sociedad y de país (Programa Nacional de Formación Permanente [PNFP], 2014).

En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y del CFE se establecen los acuerdos para las políticas y los planes de formación docente inicial, los lineamientos para la organización y administración del sistema y los parámetros de calidad que orienten los diseños curriculares, las acciones que garanticen el derecho a la formación continua de las docentes y los docentes del país, en todos los niveles y modalidades, así como la gratuidad de la oferta estatal de capacitación (LEN 26206 de 2006, Artículo 74).

¹³ El órgano superior del CFE es la Asamblea Federal, integrada por el ministro, la ministra del área del Poder Ejecutivo nacional como presidente, por los ministros y las ministras o responsables del área educativa de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y tres (3) representantes del Consejo de Universidades. (LEN 26.206 de 2006, Artículo 117). De este ámbito emanan Resoluciones del CFE de cumplimiento obligatorio conforme a las Reglamentaciones que se determinen como también en cuanto a las transferencias de partidas del presupuesto nacional, con los mecanismos de supervisión y de control establecidos. Conforme al Reglamento de Funcionamiento se especifican dos tipos de categorías de decisiones: las Resoluciones, de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones donde el CFE actúa como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional y las Recomendaciones en coordinación interjurisdiccional, refieren a aspectos relevantes de la educación y señalan la conveniencia de acciones de política educativa, de aspectos técnicos y de experiencias.

A partir de encuentros federales se lleva adelante la concertación técnica del ámbito de las políticas de formación docente acordadas en el seno del CFE para garantizar procesos de participación y consulta de las directoras y los directores responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción, bajo la coordinación del organismo del INFD (LEN 26206 de 2006, Artículo 139).

Plan Nacional De Educación Obligatoria Y Formación Docente

En la Resolución 188 de 2012 [CFE] se hace referencia a los acuerdos federales que permiten consolidar el marco regulador para la formación docente e incorporan las políticas sustantivas que articulan el Plan Nacional de Formación Docente integrado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente a partir del año 2012.

Uno de los objetivos de las políticas públicas se ha centrado en la reconstrucción del Sistema Educativo Nacional. Dicho proceso implicó que el Estado Nacional y las Provincias de modo conjunto y coordinado asumieran como responsables principales e indelegables del derecho a la educación a fin de asegurar la inclusión, la igualdad y la calidad. La formación docente es un eje nodal en el proceso de cambio educativo que se visibiliza a partir de la conformación del INFD.

El Plan Nacional permite dar cuenta del encuadre de las políticas para la educación superior con una connotación capaz de otorgar integralidad e institucionalidad al sistema formador en el nivel nacional, el nivel jurisdiccional y el nivel institucional.

El hecho de reconocer esta lógica de articulación de los tres ámbitos supone la necesaria articulación de la definición de acuerdos¹⁴ y orientaciones que posibilitan, por una parte, el andamiaje entre lo que se propone a nivel de la macro y micropolítica y por otra, reconocer las especificidades del contexto local.

El sentido político que subyace en el Plan Nacional es contribuir en la formación de docentes para los niveles y modalidades desde una perspectiva articulada en el sistema formador.

Se prioriza el trabajo conjunto para el desarrollo de las políticas que permiten dar cuenta de la corresponsabilidad entre Nación y las jurisdicciones. Las definiciones y acuerdos abordan las problemáticas de la formación docente, incorporan dimensiones vinculadas a la identidad, el fortalecimiento de los ámbitos de gobierno, el planeamiento y la reorganización institucional sobre la transformación curricular y la evaluación.

¹⁴ Entre las normativas de construcción federal se priorizan la Resolución 24 de 2007 [CFE] en la que se enmarcan los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, la Resolución 30 de 2007 [CFE] que define una nueva institucionalidad para el sistema formador, la Resolución 72 de 2008 [CFE] que establece los criterios para la elaboración de normativa jurisdiccional y la Resolución 140 de 2011 [CFE] en la cual se aprueban los acuerdos vinculados a las funciones específicas del sistema formador según la LEN 26206 de 2006.

Conforme a lo explicitado, se intenta visualizar las problemáticas del sistema formador y propiciar un escenario de reorganización institucional capaz de jerarquizar la formación en relación a los aspectos curriculares, la mejora académica, la formación permanente, la investigación y el trabajo asociado con las escuelas. El análisis de la normativa evidencia un avance significativo en la institucionalización del ámbito formador¹⁵.

Estos aspectos contribuyen en el proceso de transformación de la formación docente y forman parte de las políticas que articulan el Plan Nacional de Formación Docente integrado al Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (Resolución 188 de 2012 [CFE]) llevado adelante entre los años 2012 y 2016.

Entre las líneas de acción¹⁶ y en relación al trabajo de investigación, se hace mención a la elaboración de diseños curriculares enfatizándose la práctica transformadora de la formación docente como un concepto central que forma parte de dichos diseños desde los inicios. Se encuadra el fortalecimiento del campo de las prácticas profesionales docentes como una de las líneas de acción con miras a consolidar acuerdos y dispositivos de trabajo con las escuelas e instituciones asociadas y de apoyo a las prácticas y residencias pedagógicas.

Plan Nacional De Formación Docente 2016- 2021

El Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 enmarcado en la Resolución 286 de 2016 [CFE] propone políticas del INFD para propiciar un trabajo conjunto con los Ministerios de Educación de las jurisdicciones en el marco de la mejora sistémica de la formación docente inicial y continua. Retoma los acuerdos federales¹⁷ vinculados a las políticas de formación docente.

Se mencionan los principios que orientan las políticas nacionales de formación docente y constituyen el marco de referencia para la elaboración de los planes jurisdiccionales centrados en la mejora de la calidad de la formación docente inicial y en garantizar la cantidad necesaria de docentes con la titulación requerida y la mejora de las prácticas de los equipos directivos y docentes.

¹⁵ Si bien excede a los objetivos de este estudio realizar un examen pormenorizado de las normativas y de los cambios operados en el Nivel Superior, para un mayor desarrollo se propone profundizar el análisis realizado en el documento del Ministerio de Educación de la Nación (2013).

¹⁶ Las políticas que integran el Plan Nacional de Formación Docente son: Planeamiento del sistema formador, Evaluación, elaboración de los diseños curriculares, investigación y formación continua, Políticas estudiantiles y Formación pedagógica con soportes digitales.

¹⁷ Resolución 16 de 2007 [CFE] (Validez Nacional de los Títulos), Resolución 24 de 2007 [CFE] (Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial), Resolución 30 de 2007 [CFE] (Funciones del Sistema Formador) y Resolución 140 de 2011 [CFE] (Lineamientos Federales para el Planeamiento Regular y Sistemático del Sistema).

Uno de los principios que se considera una idea fuerza se focaliza en la práctica de la formación docente inicial como continua. En este sentido, resulta imprescindible propiciar un encuadre que articule los aportes teóricos desde donde potenciar la práctica profesional a lo largo de toda la formación y contribuir a la reflexión pedagógica. En este sentido, entre los desafíos pendientes del sistema formador caben mencionar los conocimientos, las capacidades y actitudes de las egresadas y los egresados.

Se propone fortalecer la formación de las profesoras y de los profesores en el campo de la práctica a partir de estrategias de acompañamiento. Estos itinerarios contribuyen a consolidar la práctica profesional en la formación docente inicial y comienzan a realizarse desde el primer año de la formación.

También, se hace referencia a la importancia de configurar espacios de trabajo conjunto con el profesorado del campo de la formación general y de la formación específica. El vínculo entre los Institutos de Formación Docente y las escuelas asociadas constituye un aspecto importante para establecer acuerdos y criterios de trabajo colaborativo en el marco de la formación docente inicial.

En este sentido, cabe expresar que la delimitación de acciones y estrategias enunciadas en los Planes Nacionales de Formación hace posible visualizar el tipo de regulaciones, acuerdos federales y definiciones que son relevantes al momento de situar los desafíos en las políticas de formación docente.

En relación a lo expuesto, se afirma que “no son las leyes las que generan los cambios sino las políticas que puestas en práctica impulsan leyes, medidas, programas y demás acciones de ejecución” (Cámpoli, 2004: p.7).

Marco Referencial De Capacidades Profesionales De La Formación Docente Inicial

En el presente trabajo de Tesis se considera valioso contemplar los marcos referenciales que abonan sentidos para comprender desde qué ámbito se sitúan las enunciaciones respecto de las capacidades profesionales en la formación docente inicial.

Conforme a lo mencionado, a partir de los encuadres normativos estipulados a nivel nacional y desde los acuerdos del CFE¹⁸ se propicia un espacio de concertación técnica con los responsables de la Educación Superior de cada jurisdicción para dar respuesta a las políticas nacionales delimitadas en el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021 referido anteriormente.

Dicho proceso de consulta se realizó específicamente en relación al objetivo explícito de consensuar conceptualizaciones sobre conocimientos, capacidades y actitudes esperados en las

¹⁸ Entre ellos, caben mencionar los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial, Resolución 24 de 2007 [CFE] y el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Resolución 286 de 2016 [CFE].

egresadas y los egresados de las instituciones formadoras. En la Resolución 337 de 2018 [CFE] se aprueba el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial.

En este sentido, se realiza una aclaración vinculada a lo descripto precedentemente. En el presente trabajo se desarrollan, por una parte, los aspectos centrales que permiten delimitar las capacidades profesionales del ámbito de la formación docente inicial que forman parte del Anexo de la normativa mencionada.

Por otra parte, se incorporan aportes relevados en el Documento que propone Feldman (2008) acerca de las treinta y seis capacidades para la actividad docente en las escuelas. Dichos aportes se consideran un antecedente valioso en el campo de la formación docente y permiten encontrar sentido a lo estipulado en la Resolución 337 de 2018 [CFE].

Capacidades Profesionales De La Formación Docente Inicial

Al momento de situar las capacidades que se requieren para el desempeño de la tarea docente, se recupera el marco referencial de capacidades profesionales vinculadas al campo de la formación docente inicial.

Se conciben las capacidades profesionales como configuraciones complejas de saberes y modos de acción; las cuales permiten intervenir en las prácticas educativas y comprenderlas de modo situado. Esta acción permite llevar a cabo la tarea de enseñanza, facilitar los aprendizajes esperados y gestionar situaciones problemáticas. Dichas capacidades implican un proceso que se desarrolla a lo largo de la carrera docente y se consolida en el ámbito de inserción en las escuelas, a partir de la socialización profesional, las experiencias de formación docente, el acompañamiento de equipos directivos y de colegas con experiencia.

El Marco Referencial habilita un horizonte desde donde enriquecer la mirada del campo de la formación docente e implica considerar desafíos relacionados con la práctica profesional docente. De modo particular, interpela a quienes se están formando, estudiantes de los profesorados, quienes son los actores institucionales destinatarios del encuadre de las capacidades a concretar en la formación docente inicial.

En tal sentido, se listan dieciséis capacidades enmarcadas en los Lineamientos Curriculares Nacionales, Documento aprobado por Resolución 24 de 2007 [CFE], y se organizan en dos niveles de generalidad: uno de mayor comprensión, en relación a seis dimensiones del quehacer docente; y otro, de treinta capacidades específicas.

Las capacidades generales aluden a dominar los saberes a enseñar; actuar de acuerdo con las características y diversos modos de aprender de los estudiantes; dirigir la enseñanza y gestionar la clase; intervenir en la dinámica grupal y organizar el trabajo escolar; intervenir en el escenario

institucional y comunitario; y comprometerse con el propio proceso formativo¹⁹.

Como se observa, corresponden a enunciaciones generales de la práctica docente que se las desagrega a fin de detectar con mayor claridad el conjunto de saberes y formas de acción e intervención en la práctica cotidiana, interpretar y contextualizar. Y al mismo tiempo, intentan dar cuenta de lo difícil de separarlas en la complejidad de la práctica docente.

Capacidades Para La Actividad Docente Profesional

Desde el encuadre propuesto por Feldman (2008) interesa situar las concepciones acerca de las capacidades las cuales implican considerar de qué modo el docente domina y utiliza estrategias, técnicas y habilidades para desempeñarse en la tarea pedagógica.

Dichas capacidades se enuncian de modo amplio para brindar una orientación acerca de lo que se espera en la formación docente y para incorporar procesos de mejora. En este sentido, la actividad que lleva adelante el docente conforma una actividad profesional que tiene una intencionalidad, orientada a realizar intervenciones y que, por lo tanto, necesita del dominio de competencias acerca de los recursos que le permitan actuar de manera pertinente, contextualizada y adecuada en su quehacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, las capacidades suponen disposiciones, habilidades y concepciones que posibilitan trazar distintas maneras de abordar y enfrentar situaciones problemáticas conforme a las especificidades.

Así, las capacidades se agrupan en dimensiones que se conciben como ámbitos de práctica que bosquejan el quehacer docente: aspectos interactivos de la enseñanza, planificación, evaluación, dinámica grupal, organización y disciplina y actividad institucional. Cada una de ellas enmarca un eje central de la tarea escolar y cobra relevancia conforme a la obtención de logros de las escuelas. Se considera oportuno incorporar una referencia que permita explicitar de qué modo se configuran las treinta y seis capacidades en la práctica docente, las cuales se sistematizan en un cuadro donde se define cada capacidad y se precisan los alcances (Feldman, 2008).

En términos generales, siguiendo al autor, los aspectos interactivos de la enseñanza agrupan las capacidades vinculadas con la preparación y la realización de las actividades de aprendizaje. En ello, se han de considerar la presentación de materiales, la implementación de las actividades, la creación de situaciones que permitan contemplar distintos estilos de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Esta dimensión se subdivide en tres categorías, la gestión de la clase, la metodología y la ayuda pedagógica para dar respuesta a necesidades del alumnado.

¹⁹ Para profundizar en la descripción de las seis capacidades generales y su apertura en capacidades específicas se sugiere retomar el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial, Documento Aprobado por Resolución 337 de 2018 [CFE] (pp.5-9).

La planificación es otra de las dimensiones propuestas que requiere por parte del docente el dominio de los aspectos centrales para organizar la propuesta de clase conforme a los requerimientos de la gestión institucional.

Por su parte, en la evaluación, se enfatizan capacidades del docente para realizar las actividades que faciliten las tareas de aprendizaje de los alumnos.

La dinámica grupal constituye otra de las dimensiones donde se implican las capacidades para contribuir al buen funcionamiento del grupo, tramitar las interacciones y solucionar situaciones emergentes que irrumpen en el aula.

La organización y disciplina prioriza las capacidades relacionadas con las normas de convivencia y los aspectos que hacen al entramado normativo.

Finalmente, la dimensión de actividad institucional incorpora capacidades vinculadas con la actividad que lleva adelante el docente en relación con el equipo docente de la institución y la comunidad educativa (Feldman, 2008).

Desde allí, la importancia de contemplar la incorporación de dichas capacidades en la formación docente inicial de modo de contribuir en el desempeño competente de los futuros y de las futuras docentes.

El Campo De La Formación Docente Inicial En El Nivel Inicial A Nivel Nacional

El encuadre para la formación docente inicial en el Nivel Inicial está a cargo de los ISFD que comprenden a las Escuelas Normales (en el Nivel Superior) y a los ISFD de gestión estatal y privada dependientes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Es de interés recuperar los aportes de Brailosvky (2015) para contextualizar el período de fundación de las escuelas normales²⁰, en las últimas décadas del siglo XIX coincidente con la expansión del sistema educativo.

En lo que respecta a los orígenes de los sistemas educativos formales y la creación de las escuelas normales “en tanto espacios especializados concebidos para formar maestros y profesores” (Alliaud, 2009: p.65), la Escuela Normal de Paraná fue la primera que se fundó en el año 1869 y se la concibe como un modelo de la formación de los maestros de la Argentina y como un modelo normalizador de la educación primaria en todo el país²¹.

En este sentido, Brailosvky (2015) recupera a Alliaud (2007) en relación al rol central de la escuela y de los maestros en la conformación del estado y donde las políticas de formación se han visto involucradas en dicho proceso. Además, encuadra el sentido del recorrido histórico de la

²⁰ Cabe señalar que hasta los años 1960 el título docente “Maestra Normal Nacional” se obtenía al finalizar la escuela media.

²¹ Si bien excede a los fines de este estudio de investigación, se sugiere profundizar el tema desde la perspectiva de análisis realizada por Alliaud (2009) quien da cuenta del rol central de la maestra modelo y el modelo de maestro cuya función es alfabetizar e instalar un nuevo orden cultural.

formación docente argentina en estrecha vinculación con los proyectos políticos y sociales de cada contexto y época.

Así, entre los años 1870 y 1885 se fueron fundando las escuelas normales²² en las provincias y a medida que se desarrollaba la educación secundaria, la formación docente se disponía como un curso superior. Las escuelas normales se conformaban de un curso normal y una Escuela de Aplicación, denominación que sigue utilizándose para nombrar los jardines de infantes o escuelas anexas a los profesorados que se llevan adelante en las escuelas normales (Brailosvky, 2015). Continuando con la perspectiva del autor, los primeros institutos superiores de formación docente inicial tuvieron como sede las escuelas normales, entre ellos el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara Ch. Eccleston, de Buenos Aires en el año 1937.

La Ley de Educación Común 1420²³ de 1884 constituye la primera legislación²⁴ en la materia en tanto una de las políticas educativas implementadas por Domingo Faustino Sarmiento²⁵ que sitúa a las salas de Jardín de Infantes en la esfera de la educación pública²⁶ con una intencionalidad pedagógica²⁷.

De este modo, se expresa que el origen y la implementación de la formación docente en el nivel medio en el año 1870 en las escuelas normales y a partir de 1969 se ubica en el nivel terciario o superior no universitario, en los ISFD.

²² Al respecto cabe mencionar que se dieron factores que obstaculizaron la creación de jardines vinculados a la expansión de la educación primaria, los modos de concebir los niños y las niñas, referencias acerca de quienes debían permanecer con sus familias y quienes podrían concurrir a los jardines creados, pertenecientes a sectores sociales más favorecidos. Así se refleja un dilema que persiste en la actualidad relacionado con las funciones del Nivel Inicial, por una parte, entre la función asistencial y la función pedagógica; y por otra, la educación familiar y la educación en las instituciones educativas (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

²³ Ley de educación común, gratuita y obligatoria; pilar fundamental del sistema educativo nacional.

²⁴ Como antecedente, se reconoce la Ley de Educación Común 988 de la Provincia de Buenos Aires la cual preveía diferentes tipos de escuelas, entre ellas particulares, de adultos, jardines de infantes y comunes (Brailosvky, 2015).

²⁵ Conforme a ello, un rasgo distintivo de las políticas de formación docente es la “importación” de docentes del extranjero” (Brailosvky, 2015: p.24). El libro Sesenta y Cinco Valientes: Sarmiento y las maestras norteamericanas (escrito por Alice Houston Luiggi y editado en Argentina en 1959) constituye un insumo valioso de esa época fundante (Brailosvky, 2015).

²⁶ Cabe aclarar que, esta legislación prioritaria en la esfera de lo público, dio lugar a determinar los contenidos mínimos, la distribución de la carga horaria diaria de las clases, “las condiciones de ingreso para los docentes, las obligaciones, las prohibiciones y las incompatibilidades laborales, además de que incorpora el Jardín de Infantes al sistema educativo (Pogré, 2004:19)” (Brailosvky, 2015: p.24).

²⁷ A posteriori, desde 1961 en el ámbito del Consejo Nacional de Educación se enuncian los fines y objetivos para las salas de Jardín de Infantes y comienzan a elaborarse los documentos curriculares en el año 1972. Una vez sancionada la LFE 24195 de 1993 (y con la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes en el año 1994) se logra la creación de Jardines de Infantes a partir de establecerse la obligatoriedad en las salas de cinco años (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]). Con la LEN 26206 de 2006 se establece la obligatoriedad en las salas de cinco años y la universalidad de las salas de cuatro años.

Actualmente se dispone de un Registro Federal de Instituciones y Ofertas de Formación Docente²⁸ donde se obtiene la información acerca de la red de instituciones y se realiza un seguimiento de la homologación, validación y registro nacional de títulos y certificaciones que habilitan a los egresados para ejercer la docencia en todo el país. La titulación que habilita para el ejercicio de la docencia en el Nivel Inicial se denomina Profesor/Profesora de Educación Inicial la cual deriva de la Resolución 74 de 2008 [CFE] (Brailosvky, 2015).

El Campo De La Formación En Las Prácticas Docentes

Se incorporan los aspectos nodales que permiten encuadrar la práctica docente en el campo de la formación en la práctica profesional y las especificidades que adquiere en el Nivel Inicial según se estipula en las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Inicial (INFD, 2009).

La formación en la práctica profesional es un eje central en los diseños curriculares y ha producido cambios reflejados en la concepción de las prácticas asociadas a espacios renovados de aprendizaje y reflexión. A su vez, tiende a acompañar y articular los aportes del campo de la formación general y de la formación específica desde el inicio hasta la culminación del recorrido con las residencias pedagógicas.

Un aspecto que cabe mencionarse es que, si bien desde las normativas se tiende a fortalecer procesos de integración entre los Institutos y las Escuelas sedes de prácticas, no se desconoce el conjunto de problemáticas que involucra la inserción de estudiantes en las escuelas y el desarrollo de proyectos conjuntos entre las instituciones. Se dan situaciones donde el vínculo entre las mismas se reduce al cumplimiento de lo requerido en las normativas, sin sostenerse los acuerdos iniciales.

El trayecto de la formación donde las futuras y los futuros docentes llevan adelante sus primeras experiencias docentes constituye una iniciativa valiosa para la reflexión sobre el itinerario. Implica una tarea conjunta y colaborativa entre maestros y profesores de las escuelas asociadas y profesores de prácticas de los Institutos Superiores.

En este sentido, el campo de la formación en las prácticas profesionales es un eje integrador en el Plan de estudios de Nivel Inicial y constituye un espacio central para el aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en el contexto de las salas y en las escuelas. En este campo como se ha mencionado, se resignifican conocimientos de los otros campos curriculares y se vincula con el desarrollo de la acción a partir del análisis, la reflexión y la experimentación práctica en un contexto real (INFD, 2009).

²⁸ Al respecto se señala que se disponen de 3.271 instituciones donde se dictan carreras docentes (sobre las cuales 2.289 pertenecen al sector estatal y 982 al sector privado). La carrera Profesorado de Educación Inicial se imparte en 405 institutos (250 del sector estatal y 155 del sector privado) (Brailosvky, 2015).

La formación en las prácticas constituye “un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión” (Davini, 2015: p. 42). Desde esta perspectiva, “la formación en la Práctica Profesional es concebida como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo” (INFD, 2009: p.96).

Así, la práctica en la formación docente inicial adquiere sentido en tanto posibilita a los futuros docentes iniciarse en los primeros pasos de la tarea docente y comprender la institución escolar como un escenario complejo, atravesado por diversas dimensiones de la vida social. Además, es un ámbito que facilita la adquisición de competencias validadas desde el campo pedagógico en las experiencias de iniciación docente.

De este modo, la construcción de este itinerario ha de posibilitar un recorrido que permita llevar adelante las prácticas docentes, y, a la vez, tomar la necesaria distancia de las prácticas de enseñanza para reflexionar en relación a las mismas. En el documento referenciado se expresa que dicho proceso implica considerar la posibilidad de poner en diálogo la propia reflexión sobre la experiencia de enseñar, desde una perspectiva individual como colectiva en y sobre las prácticas. También, implica recuperar las experiencias acerca de lo que acontece en la sala de Nivel Inicial, a partir del intercambio con otros pares, profesores co-formadores y de las prácticas.

Así, la reflexión permite integrar los conocimientos y las experiencias propiciando el punto de referencia para aprender a enseñar en la formación docente inicial. Si bien la práctica contribuye al desarrollo de capacidades para la actuación docente es necesario advertir que se requiere de una relación articulada entre los conocimientos y la experiencia situada, entre la teoría y la práctica (INFD, 2009).

Como se ha descripto, las definiciones nacionales y jurisdiccionales de carácter prescriptivo renovaron los planes de estudio para la formación docente, ampliándose los espacios y tiempos curriculares de las prácticas docentes a lo largo de la carrera. Sin embargo, perduran desafíos para la mejora de la formación docente.

Es necesario considerar que el espacio del campo de la formación en la práctica “debe proveer a los futuros docentes esquemas conceptuales y prácticos que no se diluyan en el proceso de socialización profesional” (INFD, 2009: p.99). Así, los saberes adquiridos en la formación docente inicial y los que se incorporan en la socialización profesional dan lugar a un proceso formativo que debe ser pensado, analizado y puesto en tensión en el ámbito de los ISFD.

De allí, la importancia que cobra el ámbito de aprender a enseñar y la reflexión e interpelación acerca de los saberes sobre lo que significa enseñar en la formación en la práctica incorporando la mirada acerca de las biografías escolares de las estudiantes y los estudiantes. Las

entrevistas, registros y narrativas situadas en el proyecto de las prácticas han de facilitar una experiencia formativa y contribuir en la sistematización de dichas prácticas; proceso que implica una tarea compleja que incluye el proceso de la reflexión y acción en la formación docente inicial.

En términos generales suele asignarse un rol más bien pasivo, de mero receptores a las y los practicantes en las escuelas sede en las que tienen como tareas la observación de las salas de Nivel Inicial con una mirada focalizada en la evaluación. El concepto de escuelas sede ha de modificarse por una perspectiva de escuelas asociadas en las que se habilitan proyectos de trabajo compartidos entre las instituciones de referencia y de Nivel Superior desde una concepción dinámica, integradora y contextualizada, capaz de reconocer e incorporar la diversidad. En relación al profesor de las prácticas suele darse una situación en la que prioriza observar las y los practicantes como modo de evaluar el período de las prácticas de los futuros docentes (INFD, 2009).

En este marco, se ha de posibilitar una visión que supere viejas tensiones vinculadas a lo que se puede hacer concretamente en el aula y en la escuela y lo que el profesor de prácticas espera que realicen los practicantes. Esta posición requiere de un rol activo del profesor que guía y acompaña los practicantes redundando en una experiencia formativa que permita contextualizar las experiencias en las escuelas.

Conforme a lo anterior, se considera importante situar modos de pensar y construir las dinámicas y relaciones diferenciales que se establecen con el saber y las jerarquías del poder conforme a las funciones asignadas a los profesores de prácticas, a los docentes co-formadores y a los estudiantes. Se tiene como visión gestionar espacios de relaciones más horizontales entre dichos actores que permitan reflexionar y contribuir en la formación de los futuros docentes.

El rol del docente co-formador es fundamental dado que contribuye en el proceso formativo de los futuros docentes y colabora en la incorporación progresiva de la tarea de la sala de modo contextualizado y en las pautas de orientación para la realización de actividades. También, participa en la evaluación formativa según los criterios acordados previamente con el profesor de las prácticas y las y los estudiantes (INFD, 2009).

El profesor co-formador constituye el primer andamio que modeliza en una instancia de enseñar a enseñar en la especificidad de la sala de Nivel Inicial. Porta un saber experto que pone en práctica en las situaciones reales de las aulas y realiza intervenciones tendientes a desnaturalizar y renovar las prácticas y las rutinas arraigadas en la matriz tradicional. Este rol se visibiliza en el momento de la inserción en la sala y constituye una figura central dado que orienta, monitorea, colabora y tutoriza las prácticas de los futuros docentes. Este itinerario formativo implica una responsabilidad en el sentido de acompañar y facilitar la incorporación progresiva de los estudiantes practicantes en la sala (INFD, 2009).

A su vez, el docente co-formador, contribuye en el desarrollo de las propuestas que llevarán

adelante los practicantes y participa en el proceso de seguimiento y evaluación conforme a criterios acordados previamente y de modo colaborativo con los profesores de prácticas y estudiantes. Su opinión está legitimada por el ámbito formador en tanto realiza las sugerencias, adecuaciones e intervenciones que considera pertinente en el recorrido de las prácticas. Acompaña en la cotidianeidad a las y los practicantes y su presencia es valiosa para lograr un progresivo conocimiento de la realidad institucional en todas sus dimensiones, iniciándolos en la construcción del rol docente.

En este sentido, el rol del co-formador se visualiza en el docente que, con experiencia profesional recibe a las estudiantes y los estudiantes practicantes y residentes en los grupos-clase de las instituciones que tiene a cargo y realiza un seguimiento “de la formación en terreno de los futuros docentes” (Foresi, 2009: p.224). Esta función constituye un insumo valioso en los dispositivos de las prácticas docentes. La figura y presencia de dicho referente contribuye a configurar las experiencias de iniciación docente. Su participación e implicancia en el acercamiento a las instituciones educativas se entrama con el ámbito de la socialización profesional.

La interacción entre practicantes, profesores formadores y profesores co-formadores se lleva adelante en dos territorios, uno correspondiente al ámbito formador y otro, en las escuelas asociadas donde se desarrollan las prácticas. Se genera un espacio enriquecido por los vínculos entre practicantes y profesores co-formadores y entre pares.

Dicho espacio se ve facilitado por el intercambio de experiencias en las escuelas asociadas, la construcción de un sentido de pertenencia y el trabajo en parejas pedagógicas desde una mirada colaborativa (Foresi, 2009). En relación a lo referido, interesa recuperar la perspectiva de inserción en las escuelas asociadas y hacer mención a la experiencia formativa de las prácticas lo cual requiere considerar “que se aprende de la experiencia mientras se vive” (Foresi, 2009: p.226).

Conforme a lo explicitado, la formación docente implica resignificar los modos vinculares y estrategias que posibiliten anclar una perspectiva organizacional abierta, dinámica y flexible, y habilitar la construcción de redes interinstitucionales entre el instituto formador y las escuelas del nivel para el cual se forma.

Además, implica necesariamente la articulación entre los niveles de gestión y responsabilidad del sistema educativo, entre el Nivel Superior y los demás niveles; evitando que las acciones queden supeditadas a la buena voluntad y esfuerzos individuales de las instituciones involucradas y docentes a cargo (INFD, 2009).

La Formación Docente Inicial En La Jurisdicción De La Pampa

En la provincia de La Pampa, el Ministerio de Educación es el organismo que adecúa el Sistema de Formación Docente conforme a los criterios de regulación acordados en el CFE (Ley de

Educación Provincial [LEP]²⁹ 2511 de 2009).

La Educación Superior está regulada conforme a la LES 24521 de 1995, la Ley de Educación Técnica Superior 26058 de 2005, la LEN 26206 de 2006, la LEP 2511 de 2009 y reglamentaciones del CFE (LEP 2511 de 2009, Artículo 38).

El marco de la política educativa en la provincia de La Pampa para la formación docente inicial se inscribe en el Diseño Curricular Jurisdiccional, Profesorado de Educación Inicial (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

Se encuadra en lo establecido por el Estado Nacional en la LEN 26206 de 2006 y Resoluciones 23 de 2007, 24 de 2007 y 30 de 2007 [CFE] vinculadas a la construcción de políticas educativas en el seno del INFD.

Respecto de los criterios establecidos en Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Documento Aprobado por Resolución 24 de 2007 [CFE]) resulta de interés explicitar que se hace mención a la consideración de la práctica profesional³⁰ como un eje vertebrador del trayecto formativo. Además, se incorporan las orientaciones específicas referidas en las Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del Profesorado de Educación Inicial del INFD (2009).

Se hace hincapié en que el futuro docente se sienta motivado a utilizar lo que aprende, vinculándolo con aprender a aprender y aprender a pensar. En esta perspectiva se hace alusión desde el enfoque de Perrenoud a la importancia de disponer de conocimientos necesarios para ejercer la actividad profesional conforme a los contextos y escenarios, y movilizar dichos conocimientos para identificar y resolver situaciones problemáticas de la práctica docente (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

En función de lo explicitado, se advierte una tendencia en la que los documentos curriculares y orientaciones acordados en el INFD se corresponden con una lógica descentralizada en la que se realizan adecuaciones conforme al contexto jurisdiccional. En este sentido, en algunas jurisdicciones como La Pampa, puede reconocerse esta configuración referenciada en los diseños curriculares vigentes (Brailosvky, 2015).

De este modo, como podrá visualizarse en el desarrollo de este capítulo, se ha realizado la contextualización de las políticas recientes de formación docente. Se han recuperado los

²⁹ De aquí en adelante se utiliza la sigla LEP para referir a Ley de Educación Provincial.

³⁰ Esta resignificación se enmarca en el conjunto de transformaciones llevadas a cabo en el ámbito de las políticas de formación docente conforme al momento sociohistórico y los encuadres normativos que las sustentan.

antecedentes y marcos normativos que organizan el sistema formador a nivel nacional, retomándose rasgos centrales del proceso histórico de conformación de dichas políticas.

También, se han descripto los cambios sustantivos que se dan desde la creación del INFD como organismo federal que lleva adelante la coordinación y planificación de las políticas públicas en el Nivel Superior; los cuales se consideran aspectos relevantes para el campo de la formación docente inicial y el tema de investigación que se propone en el trabajo de la Tesis.

Se da cuenta del marco de la política educativa provincial inscripta en la LEP 2511 de 2009 y los encuadres regulatorios que permiten identificar una relación con los establecidos a nivel nacional en el ámbito del Nivel Superior.

Capítulo 3

Estado De La Cuestión

En el presente capítulo se retoman hallazgos respecto del problema de investigación, en relación a las competencias en el campo de las prácticas profesionales de la formación docente inicial.

El estado de arte que se presenta en esta Tesis se conforma a partir de investigaciones que entran perspectivas y abordajes acerca del campo de las prácticas en la formación docente inicial realizadas en la Argentina. También, a partir de documentos oficiales emanados del INFD con énfasis en una de sus funciones, impulsar ámbitos de investigación en la ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua en el marco de la construcción de políticas públicas.

Estos trabajos dan cuenta de la relevancia del período en que las futuras y los futuros docentes llevan adelante sus prácticas de iniciación y acerca de cómo se configura dicho escenario en el recorrido de la formación docente. En este sentido, permiten identificar aspectos para la mejora de la formación en la práctica.

A su vez, indagan el modo en que las practicantes y los practicantes construyen saberes, competencias y capacidades para actuar y resignifican sus prácticas a partir de un proceso reflexivo y conforme a los contextos y realidades que han de enfrentar en la práctica cotidiana.

De este modo, el recorrido que se realiza y forma parte del estado del arte permite presentar de modo exhaustivo, sistemático, claro y pertinente los hallazgos relevantes existentes en las investigaciones y vinculadas al problema de investigación.

Antecedentes De Investigación Vinculados Al Campo De Las Prácticas En La Formación Docente Inicial

Los antecedentes de investigación de Metzendorff y Safranchik (2017) permiten indagar la difícil articulación entre la teoría y la práctica en la experiencia de las prácticas docentes profesionales y los mecanismos institucionales para acompañar el recorrido de las alumnas y los alumnos en las prácticas. Para ello sitúan la investigación a partir de una experiencia llevada adelante en un instituto de formación docente de la ciudad de Buenos Aires desde el año 2010.

Con la finalidad de dar sustento al trabajo de investigación, interesa recuperar la relevancia que adquiere el campo de la práctica profesional en la incorporación de los planes de estudio de la formación docente inicial. Dicho campo se incorpora desde el primer año y se extiende durante los cuatro años de la carrera docente y constituye un escenario favorable para la reflexión y la elaboración de propuestas en la formación docente. De este modo, se identifica la visibilidad que

adquiere en los anclajes normativos y conceptuales.

A su vez, el campo de la práctica profesional se evidencia como un ámbito de preocupación para las instituciones de formación docente dado que a partir de las orientaciones y lineamientos vigentes se concretan las finalidades explicitadas en las políticas nacionales de formación docente.

El entramado que se configura en las prácticas da cuenta del primer contacto con el ejercicio profesional en donde se construye un saber práctico, se integran esquemas de interpretación y modos de hacer en un contexto específico. Este itinerario habilita un escenario a partir del cual las futuras y los futuros docentes recrean modelos recibidos en su formación docente inicial y comienzan un proceso de reconocerse en el nuevo rol y pensarse en el ejercicio de sus prácticas concretas.

Esta tarea requiere de mecanismos institucionales que permitan acompañar trayecto de las prácticas. En este sentido, las autoras recuperan la centralidad del dispositivo de formación de la práctica profesional en tanto promueve instancias de comunicación e incorpora un plan de acción con énfasis en la vinculación entre principiantes y expertos. En ello, subyace la intención de facilitar el acompañamiento y la reflexión sobre la práctica docente y contribuir en la mejora del desarrollo profesional.

Se hace hincapié en la importancia del rol del docente formador, el docente co-formador y los estudiantes. Esta triangulación de actores estará determinada por los vínculos y encuentros con los recién llegados al territorio; ámbito donde realizarán sus prácticas profesionales y el cual no está exento de tensiones y desafíos. Así, las prácticas se constituyen en objeto de estudio, problematización y reflexión a partir de desnaturalizar sentidos, dar lugar a la escucha y recrear nuevas ideas.

Uno de los aspectos que se profundiza en el trabajo se vincula con el modo en el que tiene lugar la inserción de los recién llegados al territorio. Se deja en claro que se trata de un encuentro y una relación entre quien está transitando el último tramo de su carrera docente y se inicia en el recorrido de las prácticas docentes portando saberes junto a su biografía escolar, y quien tiene la experticia y asume un rol clave en el modelado de la identidad profesional y en el acompañamiento de los novatos, el docente co-formador.

El co-formador se muestra “como un modelo de práctico reflexivo en el escenario concreto de la práctica docente” (Metzdorff y Safranchik, 2017: p.205), como un docente autorizado en relación a aquello que los estudiantes necesitan en el contexto de la práctica y como portavoz de un colectivo profesional.

Se da cuenta de la relevancia de los saberes prácticos resultantes de un proceso situado y de construcción personal y de los rasgos que asume la especificidad de la práctica docente en la construcción de la identidad profesional y del saber pedagógico (Metzdorff y Safranchik, 2017).

También, se expresa la relevancia del dispositivo de formación contemplándose los vínculos entre estudiantes practicantes y docentes anfitriones, quienes dejan huellas en el espacio de intercambio y configuración del futuro rol docente en tanto profesional y miembro del colectivo docente.

En el estudio se intenta poner en evidencia de qué modo las tensiones entre el docente en formación, el docente formador y el docente anfitrión reflejan un proceso vincular a partir del cual se manifiestan los saberes prácticos y los saberes teóricos de la reflexión didáctica, con la intención de otorgar sentido a estos últimos para lograr la problematización de la experiencia y posibilitar el proceso de cambio.

El trabajo de investigación de Leguizamón (2013) se lleva adelante en la Universidad Nacional de Quilmes, en la ciudad de Buenos Aires, desde una metodología cualitativa que posibilita encuadrar las formas en que las futuras y los futuros docentes construyen saberes pedagógicos en el recorrido de la formación docente inicial. Se prioriza el eje central del campo de la práctica docente el cual se constituye en un insumo valioso en el trabajo de la Tesis.

El análisis realizado permite entrecruzar los tipos de saberes que se configuran en las prácticas y diferenciar los saberes teóricos de los saberes prácticos. En el abordaje conceptual se identifican los aspectos centrales que interactúan en el campo de la práctica profesional. Así, la práctica se visibiliza como el núcleo fundamental que atraviesa el recorrido de la formación docente inicial.

El concepto de la reflexión del practicante sobre su experiencia (sustentado en la concepción de Schön, 1994) evidencia que dicho proceso reflexivo y en interacción con el contexto permite describir de qué modo se construyen saberes pedagógicos en el espacio de las prácticas docentes del profesorado. De este modo, en los últimos tiempos se incorpora la concepción de reflexión sustentada en la relación entre la teoría y la práctica en la formación docente inicial.

En este sentido “el practicante no ha transitado todavía el camino de la experiencia y es en el transcurrir de este devenir en el que le surge la necesidad de construir y desarrollar un saber, el saber pedagógico que le permite transitarlo” (Leguizamón, 2013: p.39).

Las referencias conceptuales delimitadas por enfoques de distintos autores proporcionan una fuente descriptiva acerca de la reflexión de las prácticas y del modo en que los futuros docentes se vinculan con los conocimientos y confieren sentido a sus prácticas (Perrenoud, 2007; Achilli, 2006; Sanjurjo, 2009; Bárcena, 2005; Anijovich, 2009). Ello implica un proceso de recuperación de saberes que les permita repensar cómo actuar y enfrentar situaciones inesperadas.

En el estudio se asume una posición acerca de la resignificación de las prácticas la cual adquiere sentido a partir del accionar de los practicantes en el contexto escolar y una vez vivenciada la experiencia educativa.

Las conceptualizaciones vinculadas al campo de inserción de los practicantes en el ámbito escolar alineadas con enfoques de Diker y Terigi (1997) permiten resituar la mirada en relación al ámbito de la reflexión. Al respecto, en la investigación se especifica que la reflexión personal forma parte de una propuesta más amplia que incorpora las prácticas singulares; en las cuales los futuros docentes analizan sus propuestas de enseñanza, recuperan los saberes, resignifican sus prácticas e interpelan sentidos frente a situaciones que acontezcan de manera imprevisible. Además, se pone en valor el discurso narrativo de los estudiantes para dar cuenta de aquello transitado, vivido, sentido y pensado en la práctica (Leguizamón, 2013).

Resulta interesante recuperar el modo en que los saberes se transforman en saberes pedagógicos. Ello requiere de un proceso donde se los identifique como tal y donde los futuros docentes los pongan a prueba en el contexto real de las prácticas y a partir de un proceso reflexivo.

El saber pedagógico es conocido como arte profesional y se reconoce como competencia puesta en juego en las situaciones ‘singulares, inciertas y conflictivas’ (Schön, 1992: p.33) que surgen en las prácticas, funcionando al mismo tiempo como hilo orientador para el modelo de profesor que cada practicante quiere llegar a ser. (Leguizamón, 2013: p.48).

Del análisis de las narrativas, resulta pertinente mencionar que las y los practicantes al acercarse al contexto donde desarrollan sus primeras prácticas lo hacen en posesión de un habitus (concepto definido por Bordieu, 1972) “que orquesta el repertorio de saberes prácticos que también poseen” (Leguizamón 2013: p.49). Esas disposiciones estructurantes y el saber hacer les facilita realizar el encuadre de sus prácticas de enseñanza, interpelar y reflexionar respecto de lo que acontece y les sucede, hacer conjeturas, poner a prueba sus hipótesis en las que enlazan sus habitus y sus saberes en la formación docente inicial.

Se supone que dichos saberes se cimentan en un proceso de deconstrucción reflexiva de los saberes prácticos de los propios de los estudiantes practicantes y de los profesores co-formadores y de las parejas pedagógicas con el fin de resignificar nuevos saberes a partir de la experiencia transitada (Leguizamón, 2013).

A modo de sintetizar los aportes del estudio, se explicita que las practicantes y los practicantes reflexionan en torno a múltiples sentidos, conforme a la personalidad de cada uno y a las particularidades de las situaciones educativas vividas. Se reconoce la presencia de saberes pedagógicos que están relacionados con la experiencia tales como la autoorganización acerca del modo de enseñar, el descubrimiento de una manera de pensar y ejercer la propuesta de enseñanza, entre otros. Dichos saberes son importantes para contemplar en los procesos de transformación de los lineamientos curriculares en el ámbito de formación docente y como base de la concreción de una práctica educativa reflexiva y profesionalizada.

El trabajo pone en evidencia la importancia del período de las prácticas y de las implicancias del recorrido formativo para las futuras y los futuros docentes. De allí que el objetivo central es dar cuenta de la actuación de los docentes en sus primeras prácticas; aspectos que se constituyen en un aporte sustantivo para la Tesis.

De modo complementario, el estudio de Vezub (2016) se lleva adelante en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. En dicho estudio cualitativo es posible resignificar interrogantes de la formación inicial del profesorado y realizar una aproximación acerca de las competencias profesionales y de los saberes relacionados con el desarrollo profesional, entre ellos, la capacidad para la reflexión sobre las prácticas.

En este sentido, interesa situar la perspectiva acerca de qué tiene que conocer, saber y hacer el docente en el ámbito del desarrollo de la competencia profesional para afrontar las demandas en su tarea cotidiana.

Estos aportes evidencian que la bibliografía y el campo de la investigación dan cuenta del posicionamiento conceptual en la delimitación de saberes, capacidades o competencias que hacen al buen docente sin desconocer las dificultades acerca de los saberes, capacidades, habilidades y actitudes que se ponen en juego durante la formación de los futuros docentes.

También se advierte que perduran debates acerca de cómo lograr su aprendizaje en la formación docente inicial y de qué manera se propone transmitir esos conocimientos a partir de una formación sustentada en prácticas y dispositivos.

Se conceptualizan anclajes teóricos de autores que enmarcan las limitaciones e incertidumbres en las instituciones de formación, en los dispositivos y en las prácticas de formación en relación al perfil docente que se aspira formar (Nóvoa, 2009; Terigi, 2012; Ávalos, 2009; Vaillant, 2005; Perrenoud, 2005); advirtiéndose un nuevo giro dado que dicho tema se ha convertido en el centro del debate en los espacios de foros a nivel regional y de producciones académicas (Vezub, 2016).

En relación a dicho encuadre, en el estudio se indaga de modo exploratorio desde la perspectiva de las formadoras y los formadores, quienes portan su experiencia y trayectoria profesional, los conocimientos que se consideran fundamentales transmitir a los futuros docentes.

Se estima pertinente retomar las referencias conceptuales acerca de los saberes prácticos y de los saberes pedagógicos que se interrelacionan con el ámbito contextual y con la reflexión realizada por los profesores respecto de lo incorporado en la formación inicial o continua, y que permiten comprender y enfrentar los desafíos que se presentan en las prácticas de enseñanza.

Así, los saberes prácticos se conforman en el marco de las experiencias cotidianas y contextualizadas de la profesión docente. Los saberes pedagógicos se conforman a partir de la reflexión respecto de las prácticas de enseñanza que tiene lugar en la interacción e intercambio con

colegas y otros pares y en la producción de textos de dichas prácticas (Vezub, 2016).

El recorrido realizado por la autora focaliza los saberes prácticos a construir por los docentes en sus experiencias cotidianas y los saberes pedagógicos a elaborar a partir de la reflexión sobre sus prácticas y del intercambio con colegas, desde la perspectiva de los formadores de docentes.

Esta capacidad para reflexionar sobre las prácticas y las actitudes de indagación se vinculan con saberes del campo del desarrollo profesional del docente y constituyen un desafío en el ámbito de la formación docente inicial.

La perspectiva de la investigación y los resultados obtenidos de la exploración realizada se organizan en categorías conforme a criterios que permiten recuperar las voces y las experiencias de los formadores, sin responder a una guía basada en lo que se supone que implican las buenas prácticas, los saberes o rasgos que conforman a un buen docente.

Los aspectos que cobran especial mirada por parte de los formadores se vinculan con la relevancia de los saberes ligados al acompañamiento, la comunicación y el vínculo con las estudiantes y los estudiantes, futuras y futuros docentes. Dichos aspectos dan lugar a la incorporación de nuevos interrogantes en el campo de la formación docente inicial y se inscriben en un campo de transformaciones que tienen lugar a nivel nacional.

En este sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial y su importancia para el Campo de las Prácticas (Resolución 24 de 2007 [CFE]) dan cuenta del cambio en las políticas de formación docente a partir de la creación del INFD en el año 2007. Permiten explorar de qué modo se visualizan y jerarquizan los conocimientos y cuáles son los saberes que se consideran sustanciales para el desempeño docente.

Los aspectos recuperados en las voces de los formadores están en sintonía con categorías mencionadas en abordajes bibliográficos específicos y actuales respecto del ejercicio de la función docente, incorporándose el manejo de las tecnologías, el conocimiento del contexto y de los alumnos, las capacidades para llevar adelante el rol docente conforme a las realidades y especificidades y la reflexión en la teoría y en la práctica (Vezub, 2016).

Los formadores ponen valor la experiencia y la propia práctica como saberes relevantes en el marco de las prácticas y toman distancia de un saber experto y formalizado. Se explicita la importancia de reafianzar un saber pedagógico articulados en la experiencia, en la práctica de enseñar y en la reflexión docente.

Los aportes del estudio que se sitúan de modo exploratorio permiten profundizar entramados, referencias conceptuales y desafíos que se constituyen en un insumo para el trabajo de Tesis y las perspectivas vinculadas al campo de las prácticas en la formación docente inicial.

El Segundo Estudio Nacional 2017-2018 (INFD, 2019)³¹ sobre el campo de la formación en la práctica arrojó conclusiones interesantes en la formación docente inicial. Dicho campo adquirió visibilidad a partir de la Resolución 24 de 2007 [CFE] en la que se incorporan las prácticas desde el primer año de la formación³².

En este sentido, es de interés poner énfasis en las políticas actuales del sistema formador para describir el modo en que se llevan adelante las prácticas profesionales y la inserción en las escuelas. Se toma como punto de partida, antecedentes que dan cuenta de la relevancia de reorganizar criterios y principios para la mejora del campo de la formación en las prácticas y que respondan a las exigencias de la profesión y de la tarea que han de realizar los futuros docentes (INFD, 2019).

Del estudio³³ participaron directores de escuelas e ISFD, profesores y estudiantes de más de 100 ISFD y 5 universidades a partir de un trabajo colaborativo con equipos docentes conformados en 30 ISFD de 22 jurisdicciones del país.

Los objetivos del trabajo de investigación se orientan a describir el modo en que se organiza el campo de la práctica en las instituciones formadoras y en las escuelas asociadas, analizar las articulaciones entre la dimensión normativa institucional y pedagógica de la formación docente en la especificidad del campo de la práctica profesional y detectar los factores que facilitan y obstaculizan la concreción del ámbito prescriptivo en los diseños curriculares. Se trata de identificar las tensiones y desafíos a considerar para la mejora de la formación en la práctica de las futuras y los futuros docentes.

La configuración del recorrido de las prácticas se vincula con el desarrollo de la capacidad profesional docente y su futuro desempeño en las escuelas. Los datos recogidos evidencian la importancia de las prácticas en tanto un espacio donde los estudiantes comienzan a desarrollar sus capacidades de reflexión sobre las mismas. Dicha capacidad reflexiva contribuye a fortalecer el ejercicio de su desarrollo profesional, recuperándose el enfoque de Perrenoud (2007).

Respecto de la sistematización cualitativa de los datos obtenidos, desde la perspectiva de los profesores se reconoce en los estudiantes practicantes el desarrollo de capacidades y habilidades

³¹ Cabe aclarar que una de las funciones del sistema de formación docente es promover espacios de investigación, además de desarrollar la formación inicial, la formación continua y el apoyo pedagógico a las escuelas conforme lo establece la LEN 26206 de 2006. En este sentido, se impulsa la función de investigación en los ISFD desde el INFD en el marco del desarrollo de políticas a nivel jurisdiccional y nacional que abonan sentidos para las prácticas de formación.

³² En la investigación se evidencia la gradualidad e intensificación del campo de las prácticas. Así, en el primer año se inicia el itinerario de las prácticas, en el segundo se realizan algunas ayudantías u otras actividades, incrementándose en los últimos años.

³³ El estudio presenta los resultados obtenidos durante el II Estudio Nacional en el marco del Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021, Resolución 286 de 2016 [CFE] llevado adelante por el Área de Investigación del INFD.

enlazadas con el trabajo con los materiales curriculares, el dominio de contenidos, su selección y planificación, el conocimiento sobre los alumnos, la gestión de la clase, el trabajo en equipo, la contextualización de estrategias conforme a los grupos de alumnos, las intervenciones ante situaciones imprevisibles de la clase y la reflexión acerca de sus prácticas como base para la conformación de la identidad profesional (INFD, 2019).

Los profesores ponen en valor la utilización de estrategias reflexivas para facilitar el aprendizaje del rol docente donde el eje en común es la articulación teoría-práctica y la reflexión. Se recuperan las percepciones y creencias de estudiantes y se propician espacios de debate y discusión en torno a problemáticas, perspectivas y análisis de las prácticas a partir de registros, diarios de campo, autobiografías y microclases.

Por su parte, los estudiantes se muestran satisfechos con el recorrido realizado y los aprendizajes logrados. Dicho recorrido les permite acceder a un conocimiento situado del grupo clase e incorporar esquemas prácticos de intervención específicos del rol docente para actuar, posicionarse frente al grupo y organizar la clase. Valoran esta propuesta formativa y se muestran críticos respecto de algunos aspectos de su experiencia transitada.

También, desarrollan capacidades en torno a la observación de las prácticas y sus contextos, el dominio de saberes, la planificación de la enseñanza y gestión de la clase, las cuales les permiten sentar bases para la construcción de la identidad docente. Disfrutan cuando logran captar el interés de alumnos y dar lugar a la novedad. Suelen trabajar frecuentemente en parejas pedagógicas, iniciativa que les permite enriquecer el trabajo colaborativo.

A su vez, los estudiantes manifiestan preocupación al momento de dar las clases, planificar o diseñar propuestas didácticas en las que se integran los conocimientos y la actuación docente, la apropiación de los diseños curriculares y los criterios para la selección de contenidos. Reconocen que a veces no resulta la clase como la planificaron y mencionan entre otros, la incidencia de factores como falta de interés del grupo, problemas de conducta, dificultades propias como la falta de manejo del grupo, nerviosismo e inseguridad.

En el aula aprenden detalles del oficio docente, el manejo de la voz, utilizar el pizarrón, administrar el tiempo de la clase y manejar el espacio. De modo progresivo adquieren confianza en la gestión de la clase y en la resolución de situaciones imprevistas y valoran el acompañamiento de los co-formadores.

Estas capacidades que se identifican en los estudiantes para dar clases no están exentas de dificultades y tensiones tanto en los ISFD como en las escuelas asociadas. Las mismas refieren a la perspectiva de los formadores y de los co-formadores, falta de claridad en los criterios y formas de enseñanza y los enfoques que los estudiantes han de poner en práctica, los conocimientos aprendidos y los que hay que enseñar, entre los alumnos ideales y los reales (INFD, 2019).

La reflexión se constituye en el ámbito de la formación como una capacidad transversal desde la perspectiva de los actores involucrados y se entrama con el perfil profesional, con la construcción de la identidad docente y con el hecho de comenzar a formar parte de una comunidad profesional.

En las prácticas se reafirman capacidades vinculadas al ejercicio de la docencia, a la elección de la profesión, al hecho de asumir con compromiso e involucrarse en el trabajo colaborativo con profesores, con co-formadores y con las parejas pedagógicas donde los practicantes son modelos de sus propios pares.

Respecto de los aspectos a fortalecer los estudiantes si bien utilizan las tecnologías de la información y comunicación en su formación, no se sienten preparados para utilizarlas en las clases. Tampoco para abordar la diversidad en el aula, incluir a alumnos con necesidades educativas especiales y desarrollar estrategias para atender situaciones conflictivas. Se presentan dificultades pedagógicas al momento de llevar adelante la planificación de las secuencias didácticas, problemas de desarticulación entre los campos de formación, incoherencia entre las propuestas y orientaciones que ofrecen los profesores de prácticas y las propuestas que encuentran en las escuelas asociadas, entre otras.

Entre los aspectos para la mejora de la formación en la práctica de las futuras y los futuros docentes que es la pregunta central del estudio cabe mencionar el hecho de fortalecer la articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas asociadas y el desarrollo de capacidades para la práctica docente, para planificar, dar las clases, manejar los grupos y enseñar los contenidos.

El Segundo Estudio Nacional da cuenta de las transformaciones y nuevas significaciones en la formación para las prácticas a partir de los Lineamientos Nacionales Curriculares y las normativas, acuerdos y reglamentos de prácticas.

Se mencionan diferencias en el campo de las prácticas según sean profesorados de primaria o de secundaria, diferencias que evidencian la continuidad y persistencia de las tradiciones de la formación docente³⁴. Las mismas están presentes desde los inicios de las carreras de cada nivel, perduran en la organización de las instituciones y en los modos de interacción entre los actores y dificultan realizar cambios.

Uno de los rasgos que se menciona con carácter de continuidad y permanencia son las tensiones entre los actores involucrados en las prácticas, profesores de prácticas, co-formadores y estudiantes. Dichos actores asumen diferentes enfoques y posicionamientos, evidenciándose escasos

³⁴ El profesorado de primaria está asociado a una tradición en la que la formación práctica adquiere mayor importancia mientras que en el profesorado de secundario adquiere preponderancia la tradición academicista, la cual otorga mayor relevancia a la formación disciplinar.

modelos colaborativos y escaso avance en el reconocimiento (simbólico y material) de los docentes co-formadores.

Otro de los aspectos a revisar es la consistencia entre los dispositivos reflexivos (biografías, narrativas), recursos y contenidos que se disponen. Los mismos han de posibilitar el abordaje de las problemáticas de la enseñanza conforme a los contextos y realidades de las aulas, incorporando categorías teóricas para el análisis reflexivo del futuro profesional.

El trabajo de investigación de Alberto Aimaretti (2016) se lleva adelante en la provincia de Córdoba y hace hincapié en el desarrollo de las competencias profesionales en la formación docente inicial del profesorado para los niveles inicial y primario. Se reconoce la incidencia de los cambios normativos curriculares a nivel nacional y el proceso que ha tenido lugar en los últimos años en la formación docente.

Interesa el encuadre acerca del enfoque de competencias a partir de autores (Delors, 1997; Cullen, 1996) e informes (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1992) cuyos estudios ponen énfasis en las capacidades del estudiantado para aprender y comprometerse con ese proceso. Desde la mirada del autor, dicho proceso interpela el rol protagónico que han de asumir los futuros docentes y también de los docentes que los acompañan en dicho recorrido formativo. Esto conlleva a considerar la necesaria resignificación de las propias prácticas en las instituciones de formación docente (Alberto Aimaretti, 2016).

El enfoque de formación en competencias involucra los instrumentos que los sujetos elaboran y reelaboran a partir de un proceso de interacción con el medio, lo cual les permite actuar y resolver situaciones de modo autónomo y trasladables a otros contextos. El rol del profesor es central dado que facilita la construcción de conocimientos y argumentaciones por parte del alumno (Alberto Aimaretti, 2016).

La pregunta central que orienta el trabajo hace foco en caracterizar las competencias docentes que evidencian los egresados de los institutos de formación docente vinculadas a las habilidades en el desempeño de la función docente a partir de la referencia de fortalezas y debilidades.

En el estudio descriptivo-cualitativo se hizo un mapa funcional de la formación docente en tanto dispositivo para identificar las competencias profesionales en el desempeño cotidiano de las escuelas. Se realizaron observaciones, entrevistas y análisis de documentos a estudiantes del último año de la carrera y recién recibidos, también profesores y docentes tutores de estudiantes. Desde una perspectiva de triangulación metodológica de datos y métodos se procede a obtener un mayor grado de confiabilidad respecto de la información obtenida y de la validez en relación a la interpretación realizada.

Se recupera la conceptualización que se focaliza en este estudio respecto de la formación en

competencias. Las competencias requeridas para que la tarea docente se constituya en una práctica profesional, reconocida y legitimada supone considerar el dominio de un saber con especificidad, propio del quehacer docente; el cual facilita la intervención en distintos grupos de alumnos e instituciones. Las habilidades que logran desarrollar los futuros docentes en el transcurso de la carrera y que se evidencian en el ejercicio de la tarea de enseñar durante las prácticas se las denomina competencias docentes.

En relación a las competencias profesionales necesarias para la docencia se recuperan contribuciones a partir de autores (Duschatzky, 1993; Braslavsky, 2004; Perrenoud, 2005; Le Boterf, 2010; Zabalza, 2010; Medina, 2013) e informes (Tuning, 2007)³⁵. Conforme a ello, se explicitan las habilidades que se supone que el docente debiera haber desarrollado tales como: gestionar la multiplicidad de tareas que hacen a la planificación, seleccionar y preparar los contenidos a enseñar, ofrecer explicaciones de modo organizado y comprensible, diseñar actividades y metodología, incorporar nuevas tecnologías, realizar el seguimiento de las acciones y reflexionar sobre el recorrido de las prácticas, la implicación subjetiva y el posicionamiento ético que requiere la tarea docente y el encuadre de propuestas colaborativas (Alberto Aimaretti, 2016).

Se proponen estrategias colaborativas y dispositivos para contribuir en el desarrollo de las competencias que identifican en su profesión y las actitudes que permitan ejercer la misma. También, para facilitar la reflexión acerca de la formación y el desarrollo de competencias y superar debilidades encontradas. Se organizan los resultados conforme a fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas.

A modo de conclusión se propone llevar adelante un dispositivo para la reflexión y construcción de acuerdos. El mismo, toma como punto de partida un proceso de revisión de las propias prácticas y permite la incorporación de propuestas alternativas para superar las debilidades detectadas, atenuar los riesgos de amenazas y guiar la propuesta reflexiva en relación a la formación y el desarrollo de competencias profesionales.

De este modo, los aportes referenciados hacen posible conocer el estado actual y los avances significativos en tanto antecedentes de investigación. Además, otorgan validez al trabajo de Tesis que se propone.

³⁵ El proyecto Tuning (América Latina) intenta generar un ámbito de intercambio y reflexión sobre la educación superior a nivel regional como internacional. El debate se focaliza en buscar puntos de referencia en relación a las competencias.

Capítulo 4

Enfoque Conceptual Acerca Del Problema

En el siguiente capítulo se encuadran las categorías conceptuales que dan sustento teórico al estudio de investigación de la Tesis de Maestría en Educación de la UVQ. Se asume una posición teórica que permite situar el planteamiento del problema formulado dentro del campo de conocimiento.

Se enmarca la formación docente inicial en la jurisdicción de La Pampa, específicamente en el Nivel Inicial donde se lleva a cabo el trabajo de investigación y se describen los rasgos contextuales del ISFD y su relación con el campo de las prácticas docentes.

Se contemplan los lineamientos y las normativas en términos de regulaciones macropolíticas que definen cuestiones vinculadas al campo de la formación en la práctica profesional de Nivel Inicial, a fin de advertir las particularidades del contexto jurisdiccional.

Las Competencias Para El Desarrollo Profesional

El término competencia para el desarrollo profesional que se enmarca en el título del trabajo se propone a partir del enfoque de Perrenoud (2001) entendiéndose como la capacidad de activar saberes, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción y de razonamiento. Es más que una aplicación de saberes dado que involucra el razonamiento, la anticipación, el juicio, la aproximación e invención.

Desde esta perspectiva, formar un practicante reflexivo implica contribuir en la formación de un profesional que logre desarrollar capacidades, construir competencias y saberes en relación a lo adquirido y a partir de la experiencia transitada (Perrenoud, 2011).

De este modo, “el ejercicio de una competencia pone en funcionamiento nuestro habitus y sobre todo nuestros esquemas de percepción, de pensamiento y de movilización de los conocimientos y de las informaciones que hemos memorizado” (Perrenoud, 2011: p.174). A su vez, “moviliza saberes declarativos (que describen lo real), procedimentales (que prescriben la vía que hay que seguir) y condicionales (que dicen en qué momento hay que empezar una determinada acción)” (Perrenoud, 2011: p.174).

Cabe aclarar que es un concepto que genera debates acerca del significado y alcance del mismo; entre ellos, la postura que señala Tardif (1996) en cuanto a la dificultad de los programas de formación en la educación superior para estructurarse a partir de competencias (Perrenoud, 2001).

Los aportes de Anijovich y Cappelletti (2014) permiten definir las competencias como “una capacidad para actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se

apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos” (pp.20-21); conceptualización que se vincula a lo descrito con anterioridad desde el enfoque de Perrenoud (2011). Así, para enfrentar una situación se han de utilizar y asociar recursos cognitivos entre los que mencionan los conocimientos construidos y adquiridos en la experiencia y en la formación docente.

Profundizando lo anteriormente mencionado, el desarrollo de competencias podría identificarse en el itinerario de formación en dos sentidos. Por una parte, consiste en recorrer el campo de conocimientos de tipo más general, despreocupándose de su movilización en la situación; lo cual permite confiar en la futura experiencia profesional para asegurar la creación de competencias. Por otra parte, acepta limitar “la cantidad de conocimientos enseñados y exigidos, para ejercer de manera intensa, en el marco de la formación en la institución educativa, su movilización en situaciones complejas” (Anijovich y Cappelletti, 2014: p.22).

La noción de competencias que se asume en el trabajo resulta coherente con el enfoque propuesto por Díaz-Barriga (2011). Dicho autor reconoce que se identifican diversas tendencias en educación, unas complementarias, otras opuestas, y algunas que reincorporan la perspectiva fragmentaria y tecnicista de los años setenta en coincidencia con la denominación de pedagogía por objetivos y el modelo de clasificación de comportamientos de Bloom.

Se clarifica que el término competencia se encuadra en función de la práctica educativa, identificando la relación entre saberes. Sin el logro de estos conocimientos no se puede avanzar hacia aprendizajes complejos y resolver conforme al contexto situado.

La competencia se inscribe como “algo más que los conocimientos y las destrezas, ya que involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular (ocde, 2005: 4)” (Díaz-Barriga, 2011: p.11).

El Ámbito De Las Competencias En La Práctica Reflexiva

La noción del practicante reflexivo se adopta conforme al paradigma integrador y abierto para dar cuenta de la importancia de distinguir la misma y asumir una postura, una forma de identidad o un habitus (Perrenoud, 2011).

El autor sustenta estos argumentos a partir de las conceptualizaciones de Schön (1983, 1987, 1991, 1994, 1996) para vincular la práctica, la reflexión y el conocimiento en la acción. Así, la formación de practicantes involucra personas capaces de aprender con la experiencia, de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que han realizado y sobre el resultado de lo realizado (Perrenoud, 2011).

La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los habitus de los profesionales. (Perrenoud, 2011: p.20).

Desde esta perspectiva, la práctica reflexiva exige el desarrollo de una actitud reflexiva y el habitus correspondiente. Esta postura activa saberes y forma parte de las disposiciones interiorizadas entre las que se encuentran las competencias, y también involucra la reflexión y el saber, las actitudes y la comprensión.

Para Bourdieu (1972, 1980), el habitus es nuestro sistema de estructuras de pensamiento, de percepción, de evaluación y de acción, la de nuestras prácticas. Nuestras acciones tienen ‘memoria’, que no existe en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas. (Perrenoud, 2011: p.79).

El ámbito de las competencias se vincula con los procesos de incorporar la información disponible en el inconsciente. Se trata del funcionamiento del habitus el cual “enfrentado a una situación lleva a cabo una serie de operaciones mentales que garantizará la identificación de los recursos pertinentes, su transposición eventual y su movilización orquestada para producir una acción adecuada” (Perrenoud, 2011: p.138).

Un concepto que se considera necesario retomar es el de “‘habitus’ profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006) entendiendo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada puestos en acto en las prácticas cotidianas” (Sanjurjo, 2012: p.26). Dichos esquemas permiten organizar y controlar la acción pedagógica a partir de mecanismos y estructuras de percepción, decisión e intervención que movilizan de modo débil, el pensamiento racional.

De este modo, el habitus profesional ejerce como intermediador entre los conocimientos y las situaciones que requieren una intervención dado que la acción pedagógica, impregnada por un contexto de incertidumbre e imprevisibilidad, no siempre se vale de los aportes teóricos, sino que acude a modos interiorizados (Sanjurjo, 2012).

Las conceptualizaciones referidas anteriormente hacen posible identificar el conjunto de competencias a construir por los practicantes reflexivos en la formación docente. Dichos aportes permiten sostener que la práctica conlleva una intervención particular en un contexto complejo, involucra el hacer y adquiere sentido en función de la pertinencia, posicionamiento, claridad, precisión y postura que los demás confieran a la relación pedagógica.

La noción de práctica reflexiva es utilizada por Schön (1987) quien identifica la reflexión en la acción donde el conocimiento es tácito, formulado de modo espontáneo sin una reflexión consciente. Desde la perspectiva del autor, la reflexión sobre la acción consiste en retomar “nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado inesperado” (p.36).

Dicho autor diferencia la reflexión en la acción y la capacidad “de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción” (Schön, 1987: p.40) para generar una descripción verbalizada respecto de ella y para poner de manifiesto la capacidad de decir qué se está haciendo. En este marco, la reflexión sobre nuestra reflexión en la acción pasada puede modelar indirectamente nuestra acción futura.

De este modo, el conocimiento en la acción y la reflexión pertenecen a las experiencias del pensar y del hacer y se entran al momento de aprender “el arte de una práctica profesional” (Schön, 1987: p.41) donde se utilizan las competencias que se disponen. Una práctica profesional implica considerar “la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión” (Schön, 1987: p.41) y funcionan en el contexto con rasgos particulares tales como las instituciones educativas.

Desde un enfoque de la epistemología de la práctica, el autor deja en claro que el arte profesional se explicita en referencia a la reflexión en la acción y cumple un rol clave en la descripción de la competencia profesional.

El aprendizaje de una práctica implica que los estudiantes aprendan haciendo, se inicien en los aspectos comunes que hacen a esa comunidad, aprendan “sus convenciones, limitaciones, lenguajes y sistemas de valoración, sus repertorios de ejemplos, su conocimiento sistemático y sus patrones de conocimiento en la acción” (Schön, 1987: p.45). Así, este aprendizaje brinda “una exposición directa a las condiciones reales de la práctica y a las pautas del trabajo” (Schön, 1987: p.45).

En este sentido, un prácticum “es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (Schön, 1987: p.45). Allí, los estudiantes se inician y se aproximan a ese mundo que implica aprender haciendo, enfrentarse a situaciones que deben resolver, interactuar con tutores y con otros pares y aprender “de un proceso más difuso de ‘aprendizaje experiencial’” (Schön, 1987: p.46).

Desde la perspectiva Anijovich y Cappelletti (2014) se retoma el concepto de práctica profesional (Schön, 1997) para afirmar que los estudiantes “tienen que aprender un tipo de reflexión en la acción” (p.15); lo cual implica el aprendizaje de nuevas categorías conceptuales y formas para indagar que sirven a los prácticos competentes para razonar y buscar alternativas ante situaciones problemáticas.

Los aportes de Sanjurjo (2009) sitúan la práctica desde el enfoque de Schön (1992) para superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática y visibilizar una perspectiva racional práctica en la que los docentes tengan la posibilidad de revisar sus supuestos, construir y modificar sus acciones y resolver problemas prácticos a partir de sus marcos de referencia y de la reflexión. Así, esta perspectiva pone en valor la reflexión en tanto un dispositivo de formación y mejora.

De modo complementario, Sanjurjo (2009) afirma que los aspectos vinculados a la reflexión, las intervenciones y decisiones contextualizadas y argumentadas desde los conceptos teóricos dan lugar a la consideración de las prácticas docentes como prácticas profesionales³⁶.

Continuando con las contribuciones de la autora, la misma enfatiza los conceptos de conocimiento en acción y sobre la reflexión en acción (Schön, 1992) los cuales permiten comprender de qué modo se construye el conocimiento profesional y superar la concepción clásica de reflexión. A su vez, plantea que en el ámbito de la formación docente el desafío se vincula con articular los aportes teóricos en relación con la complejidad de las prácticas, superando saberes fragmentarios (Sanjurjo, 2009).

Conforme a lo anterior, Sanjurjo (2012) manifiesta que los prácticos construyen el conocimiento, teorías prácticas o teorías en acción que les permite reconstruir sus esquemas teóricos, tomar decisiones y resolver problemas prácticos conforme a los escenarios singulares a partir de un proceso de reflexión. Así, se conceptualiza de qué modo se construye el conocimiento profesional.

Desde un enfoque de la racionalidad crítica se ha de contemplar que la articulación entre la teoría y la práctica es una articulación dialéctica; la cual tiene como finalidad no solo comprender e interpretar, sino también incorporar un proceso de conciencia conforme a la especificidad de los contextos que hagan posible la acción para transformar y generar el cambio (Sanjurjo, 2012). La autora sitúa estos aportes en sintonía con abordajes teóricos de autores que confieren sentido a lo mencionado (Freire, 1970; Elliot, 1990; Bourdieu, 1991; Zeichner, 1995).

Profundizándose el enfoque, interesa destacar que dicho proceso de revisión no constituye un proceso fácil, sino que requiere de la elaboración de dispositivos y su utilización de modo sistemático. Los aspectos señalados se consideran pertinentes dado que hacen posible encuadrar los dispositivos vinculados a la construcción de diarios de clases, escrituras autobiográficas y narrativas para llevar adelante una tarea de análisis socializado y reflexión acerca de las situaciones que

³⁶ Es necesario aclarar que el sentido del concepto de profesionalización es posible resignificarlo y tomar distancia de las críticas a las que fue sometido, producto del uso reiterado por las políticas neoliberales (Sanjurjo, 2009). El concepto de profesionalización docente es “construido discursivamente en contextos históricos institucionales precisos (Popkewitz, 1995)” (Southwell, 2007: p.265). Las significaciones atribuidas por organismos internacionales han sido objeto de “debates teóricos y disputas prácticas” (Southwell, 2007: p.262), en un contexto de tensiones entre los procesos de globalización y de fragmentación.

surgen en el contexto de las prácticas.

En tal sentido, los dispositivos permiten delimitar los ámbitos, entramados y procesos que favorecen la resolución de dichas situaciones problemáticas y constituyen “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción (Souto, 1993; Perrenoud, 2005)” (Sanjurjo, 2012: p.27).

El Campo De La Práctica Profesional En La Formación Docente Inicial

La construcción del itinerario del campo de la práctica contempla un recorrido que requiere llevar adelante las prácticas docentes y a la vez tomar la necesaria distancia de las prácticas de enseñanza para reflexionar en relación a las mismas.

El proceso de reflexión implica poner en diálogo la propia reflexión sobre la experiencia de enseñar, una reflexión individual como colectiva en y sobre las prácticas.

Así, el campo de las prácticas donde las futuras docentes llevan adelante sus primeras experiencias supone una tarea conjunta y colaborativa entre maestros, maestras y profesores y profesoras de las escuelas asociadas y profesores y profesoras de las prácticas de los ISFD. Además, se incorporan conocimientos de otros campos curriculares para recuperar las experiencias que acontecen en las salas de Nivel Inicial.

Cabe señalar que a nivel jurisdiccional, en la provincia de La Pampa, el encuadre regulatorio para la formación docente inicial se inscribe en el Diseño Curricular Jurisdiccional, Profesorado de Educación Inicial³⁷ (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

Se estima pertinente explicitar que Davini (2015) sitúa la práctica docente como una práctica no solo social sino también profesional; la cual no se vincula de modo exclusivo al desarrollo de habilidades del ámbito del hacer “sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, complejos, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones” (p.29).

Continuando con la perspectiva de la autora, interesa recuperar los contenidos de las prácticas o conocimientos prácticos; ejes delimitados desde Perrenoud (2004). Dichos contenidos son: organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos, gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos, programar secuencias de enseñanza y de aprendizaje más amplias, utilizar nuevas tecnologías, trabajar en equipo e integrarse a la escuela, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos, participación de la gestión del proyecto educativo de la

³⁷ El Diseño Curricular Jurisdiccional se enmarca en lo establecido por el Estado Nacional en la LEN 26206 de 2006 y en las Resoluciones 23 de 2007, 24 de 2007 y 30 de 2007 [CFE] vinculadas a la construcción de políticas educativas en el seno del INFD.

escuela, informar e implicar a los padres o a las familias en el aprendizaje de los alumnos y las intenciones de la enseñanza y organizar la propia formación continua.

Como fuera explicitado con anterioridad, tradicionalmente la práctica fue concebida como un hacer, en donde se aprendían determinados conocimientos en los espacios curriculares y se los aplicaba en la práctica al final del recorrido de la formación (Alliaud, 2014). Este enfoque se ha modificado en la actualidad dado que el campo de la práctica está presente desde los inicios de la formación docente.

Entre las condiciones que se han de crear, la autora expresa que las docentes y los docentes en formación tienen que aprender “las capacidades para la actuación docente en las aulas y las instituciones, todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo”³⁸ (Alliaud, 2014: p.5). Además de las capacidades técnicas se requiere compromiso con las acciones que se llevan adelante y confianza hacia la tarea, los sujetos e instituciones.

En este sentido, Alliaud (2019) alude que la formación docente en el escenario educativo actual tiene como desafío no disociar “la teoría de la práctica, el saber del hacer, el conocimiento de la acción” (p.12); aspectos que intentan superar concepciones aplicacionistas, que aún perduran en las instituciones educativas y en la formación docente.

El proceso de formación de las prácticas implica la construcción de marcos interpretativos vinculados a su futuro desempeño conforme al contexto y la necesaria incorporación de procesos reflexivos. Así, en la formación docente inicial se ha de contemplar la revisión de situaciones imprevistas, la posibilidad de resignificar prácticas de enseñanza, considerar la crítica reflexiva y reconocer el valor de la formación teórica.

Se referencia desde un enfoque etimológico el término formación el cual “proviene del latín *formatio*, *onis*, que significa ‘acción y efecto de formar o formarse’ y tiene como base la expresión forma entendida como ‘la configuración externa o modo de proceder en algo’” (Anijovich et al., 2012: p.26). Conforme a ello, podría expresarse que formarse es adquirir una forma, vinculada al perfil profesional y las competencias requeridas para ejercer la profesión.

En este sentido, Anijovich et al., (2012) abogan por una reflexión que sea parte de la práctica habitual, se realice de modo sistematizado e incorpore una mirada metarreflexiva desde el enfoque de Perrenoud (2004).

En coincidencia con los rasgos señalados acerca de la reflexión en la formación docente, las autoras ponen énfasis en que el debate gira en relación con los contenidos de la reflexión y los modos en que se accede a los mismos.

³⁸ Estas capacidades están contempladas en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución 24 de 2007 [CFE]).

La noción de reflexión es compleja, supone considerar el espacio, las condiciones y el tiempo en la que ocurre para explicitarla, hacerla consciente y constituirse como práctica. Es de carácter individual y simultáneamente acontece en un contexto institucional, social y político. Al respecto, las autoras advierten que “toda reflexión es opaca, no visible.... requiere de dispositivos para poner en palabras y ‘traducir’ las ideas” (Anijovich et al., 2012: p.47).

Así, el proceso de reflexión implica “un compromiso activo del docente, un análisis de sus prácticas contextualizadas, una disposición a tomar conciencia y la posibilidad de dar cuenta de aspectos desconocidos o no deseados de sí mismo, y la necesidad de realizar un trabajo con otros” (Anijovich et al., 2012: p.55).

Interesa en este desarrollo conceptual, hacer una mención en torno a la reflexión sobre las prácticas en términos de que no están exentas de problemas u obstáculos. Los mismos están relacionados con el tiempo y oportunidad para que acontezca dicho proceso de reflexión; la falta de orientaciones acerca del sentido de reflexionar; las respuestas a demandas de reflexión requieren de intervenciones por parte de quienes asumen el rol de formadores y formadoras; al explicitar la reflexión se presentan dudas, incertidumbres, temores que suelen verse como riesgosos; entre otras consideraciones que ven la reflexión como un proceso disruptivo (Anijovich et al., 2012).

En el encuadre realizado por Edelstein (2000) se sostiene que el conocimiento académico conforma un instrumento de reflexión en tanto se integra como parte de los esquemas de pensamiento que activa el sujeto al interpretar la realidad en la que vive y actúa. Así, se pone en valor la dimensión reflexiva a partir de la cual el docente deja de ser un mediador pasivo entre la teoría y la práctica para constituirse en un mediador activo.

El Campo De La Formación De Las Prácticas Profesionales

En el campo de la formación en y para las prácticas, Edelstein (2015) sitúa el concepto de profesionalidad y concibe al docente como un artífice que construye de modo creativo sus propuestas de intervención atendiendo a las múltiples y diversas situaciones y sobre las que debe actuar y tomar decisiones. Además, prioriza el análisis del campo de las prácticas como un espacio central en la formación docente articulándola con el campo de la formación general y específica. Al respecto, se pone en valor dicho espacio de articulación, lo cual facilita la incorporación de la teoría y evita el sentido aplicacionista de las prácticas.

Las consideraciones formuladas permiten reafirmar que, al concebir “las prácticas docentes y de la enseñanza como objeto, significándolas como prácticas sociales, históricamente determinadas, por tanto, multidimensionales y situadas” (Edelstein, 2015: p.2), se advierte un giro que tiene lugar no solo en el paso de la homogeneidad a la diversidad, de las evidencias a la incertidumbre, sino en identificar la complejidad de los contextos en los que acontecen y de qué

modo inciden en las prácticas cotidianas (Edelstein, 2015).

Las estudiantes y los estudiantes que realizan la Residencia transitan un período para profundizar e integrar el recorrido formativo y articular con las prácticas profesionales. Allí se pone en valor las microexperiencias y las ayudantías que faciliten la anticipación a las complejas responsabilidades que han de asumir los practicantes (Edelstein, 2015).

Como puede observarse, el período de la formación docente inicial constituye un ámbito central para llevar adelante acciones de desarrollo profesional a partir de la utilización de dispositivos que contribuyan en tal sentido (Sanjurjo, 2012). Entre dichos dispositivos, caben mencionarse los instrumentos de investigación de las prácticas que implican una actitud investigativa desde donde observar, indagar, interpelar y comprender situaciones para encontrar alternativas y producir conocimientos, asumiendo un posicionamiento situado como futuros docentes.

Continuando con el enfoque de la autora, el espacio del taller constituye un dispositivo de formación que facilita al interior situar otros dispositivos tales como la narrativa de la biografía escolar, el análisis de casos, la confrontación entre la teoría y la práctica, el análisis de situaciones imprevistas y ateneos (Sanjurjo, 2012).

La narrativa da cuenta de la experiencia vivenciada por parte del sujeto e implica considerar aspectos cognitivos, afectivos y de la propia acción llevada a cabo. Además, permite la reflexión en relación a la práctica profesional y al modo de construir el conocimiento que posibilita asumir criterios para tomar decisiones. Así, la narrativa, la biografía escolar, el diario de clases, el relato de experiencias o de incidentes críticos son mencionados como dispositivos que abonan sentido en la socialización de las prácticas (Sanjurjo, 2012).

En este marco, el trabajo articulado con las instituciones asociadas y con docentes co-formadores quienes reciben y acompañan a los estudiantes residentes en sus prácticas, constituye otro dispositivo de formación valioso explicitado por la autora. Más allá de las funciones que implica este recorrido, son espacios a los cuales se les asigna poco reconocimiento. También, el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación con los estudiantes constituye otro dispositivo en el marco de las prácticas; un insumo eficaz para acceder a información, construir conocimientos, socializar experiencias, innovar las clases, facilitar espacios de trabajo colaborativo y desarrollar la capacidad creativa y comunicativa (Sanjurjo, 2012).

Como puede observarse, un rasgo distintivo de la Residencia es que implica una doble referencia para quienes la realizan, la Institución Formadora y las Instituciones de Residencia donde se efectivizan las prácticas. La figura de quienes asumen el rol de co-formadores y co-formadoras es importante en el marco de la tarea colaborativa de la formación de las prácticas.

En ese proceso, Edelstein (2015) le otorga sentido a la formación contextual que hará

posible a las estudiantes y los estudiantes practicantes reconocer el ámbito y dar sentido a las acciones, fenómenos y procesos que allí encuentren. Esta acción les permite “distanciarse de propuestas concebidas intramuros. Propuestas que muchas veces dejan al margen el sentido mismo de la idea de formación, por la naturalización de ciertas reglas de juego que producen efectos de rutinización, ritualización” (Edelstein, 2015: p.5) que van aún más allá de los objetivos explicitados.

En este encuadre, es importante considerar las prácticas como objeto de reflexión en relación al aprendizaje a partir de procesos metacognitivos, memorias de experiencia y relatorías de formación; y en relación a la enseñanza a partir de narrativas meta-analíticas que permiten dar cuenta de las relaciones entre las acciones, decisiones y supuestos que subyacen en las propuestas y de qué modo tienen lugar en las situaciones. Un docente le confiere sentido a la especificidad de su práctica “en tanto práctica social vinculada al trabajo con el conocimiento y por lo tanto se asuma decididamente como trabajador intelectual” (Edelstein, 2015: pp. 10 -11).

Anijovich y Cappelletti (2014) propician un encuadre acerca de la reflexión para la formación de docentes la cual tiene un potencial transformador y de construcción de sentido de las prácticas. Así, “la práctica reflexiva competente presupone tanto un medio institucional que lleve hacia una orientación reflexiva como un enmarcamiento del rol que valore la reflexión y la acción colectiva” (Liston y Zeichner, 1993: p.103 en Anijovich y Cappelletti, 2014: p.23).

Continuando con la perspectiva de las autoras, interesa visualizar el alcance de las prácticas docentes en el contexto institucional donde las y los practicantes ingresan a las instituciones y llevan adelante sus prácticas. Allí, se ponen en juego creencias, rutinas, historias y relaciones de poder impregnadas por las huellas biográficas. Dicho ingreso a las escuelas adquiere diversos sentidos para los practicantes; entre los cuales, puede significar el retorno por primera vez desde que egresaron de una escuela (a la que pueden haber concurrido como alumnos en algunos casos), para quienes ejercer la docencia implica mirar desde otra perspectiva la escuela.

Estas significaciones conllevan una visión diferente, donde los sentimientos atraviesan las experiencias subjetivas de sus vivencias y sus propias biografías y donde cada aula, clase, docente, director “‘se significa’ desde sus propias ideas acerca de roles, modelos, estilos de enseñanza y se descubren aspectos nunca vistos, dimensiones diferentes” (Anijovich y Cappelletti, 2014: p. 23).

La intencionalidad pedagógica que subyace durante la entrada de las practicantes y los practicantes en las escuelas, no se vincula solamente con observar o dar clases, sino que “el hecho mismo de entrar en las escuelas deviene en dispositivo formativo, en el que se propone formar en una mirada institucional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las regulaciones de esa institución” (Anijovich y Cappelletti, 2014: p.24).

El rol de los docentes de las instituciones es incluir a los practicantes a quienes no conocen ni evalúan, les confieren un espacio y les destinan un tiempo para realizar las entrevistas, observar

las clases y realizar las prácticas. Se establecen relaciones y se les acompaña en el proceso de formación. Este recorrido no está exento de tensiones que se han de resolver con diferentes estrategias (Anijovich y Cappelletti, 2014).

De este modo, el sentido de “la formación práctica es activar la reflexión de los futuros maestros durante la acción, conducidos a formular su saber vivencial, de tal manera que esté en interacción con aquellos conocimientos que las tradiciones científico y profesional ponen a su alcance” (Carbonneau y Hétu, 2005 en Anijovich y Cappelletti, 2014: p.25).

También, es importante considerar el lugar que tiene el trabajo en parejas pedagógicas en el contexto de las prácticas. Se enriquecen las perspectivas de las y los estudiantes practicantes al momento de realizar las observaciones en las instituciones y en el aula.

Los aportes de Leguizamón y Medina (2018) permiten reafirmar que se trata de un espacio de construcción conjunta donde cada quien observa a su par y sabe que es observado por el mismo. De este modo, tiene lugar el intercambio entre los integrantes de la pareja pedagógica a partir de lo que cada quien piensa, propone y lleva adelante en el contexto del aula y en el análisis de los registros realizados; lo cual enriquece el proceso de formación de las prácticas.

La observación constituye un insumo valioso para las futuras y los futuros docentes en tanto promueve la configuración de una mirada capaz de facilitar el análisis y la comprensión de las situaciones y vivencias por parte de los practicantes (recuperado de Ferry, 1997 citado en Leguizamón y Medina, 2018: p.31).

Este recorrido confiere sentido al ámbito de la reflexión y posibilita entamar un itinerario vinculado a la conformación de la identidad profesional. Continuando con la mirada de las autoras, es importante tomar como punto de partida la observación y la reflexión para describir el conocimiento que subyace en las mismas; un conocimiento tácito que, al ser explicitado y describirlo, es posible transformarlo en conocimiento en la acción.

En este marco se confiere sentido al proceso de construcción y de escritura que se configura como uno de los dispositivos de formación con un impacto favorable (recuperado de Sanjurjo 2009 citado en Leguizamón y Medina, 2018: pp.31-32).

Los docentes en formación han de combinar un proceso que les conceda la repetición en el sentido de practicar, modificar y mejorar, y la capacidad de imaginación, inventar, ensayar, recrear y ejercitar de modo progresivo. Este recorrido hace posible prever y resignificar diversas situaciones ante la complejidad e incertidumbre, enriqueciendo perspectivas a partir de lo que acontece en las escuelas asociadas. Las prácticas tienen un potencial formativo en tanto permiten resituar la experiencia transitada, revelar el conocimiento implícito que subyace en dichas prácticas, justificar las acciones desarrolladas y dar cuenta de los procedimientos implícitos (Alliaud, 2019).

También, es importante anticipar y buscar alternativas para solucionar problemas,

establecer relaciones colaborativas, incorporar aspectos que no funcionaron bien, que ofrecen resistencia, reflexionar, examinar las razones de ello, y resignificar obstáculos. Uno de los desafíos es reconocer los efectos modelizadores de las prácticas de enseñanza en quienes se están formando (Alliaud, 2019).

La perspectiva de Litwin (2012) permite comprender algunos planteos en torno a las prácticas las cuales se sustentan en conocimientos y experiencias prácticas y tienen escasa vinculación con los saberes pedagógicos. En este sentido, la autora expresa que se trata de posibilitar una “ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis” (Litwin, 2012: p. 32).

Este proceso complejo tiene lugar al estudiar las prácticas de los novatos con sus profesores y profesoras con experiencia en la formación docente. Así, “recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica y no soslayarla en aras de impartir conocimientos que debieran ser aprendidos en los niveles anteriores del sistema” (Litwin, 2012: p. 34).

Se trata de sobreponer el lugar central del docente conjugando su expertez profesional con la disponibilidad para traducirse en experiencias genuinas, sosteniendo “el valor de revisar los errores, reconstruir las prácticas y no abandonar el camino de la crítica reflexiva para seguir alimentando la teoría con las mejores propuestas de enseñanza” (Litwin, 2012: p. 42).

Es de interés en este estudio ampliar el enfoque conceptual acerca de la práctica reflexiva desde los aportes de Edelstein (2011). Dicha autora adhiere a la visión de Pérez Gómez (1992); quien expresa que, para Dewey la reflexión es un proceso donde se integran las capacidades y las actitudes³⁹.

Además, Edelstein (2011) recupera de Schwab (1974) la idea de que la formación docente no podrá incorporar solo conocimientos teóricos relacionados con la práctica, sino que deberá tomar como punto de partida la preparación de un profesional capaz de intervenir y actuar en el arte de la práctica.

Así, conceptualiza al docente como un profesional que reflexiona de modo crítico sobre la práctica en los contextos cotidianos “para comprender los procesos implicados en la enseñanza como las condiciones en que ésta tiene lugar” (Edelstein, 2011: p.33).

Se postula la reconstrucción crítica de la experiencia en el sentido de capturar de la misma todo lo posible, “inscribir así en el orden de lo no dicho, no escrito, no registrado, no documentado,

³⁹ Las consideraciones de Pérez Gómez (1992) se sustentan en aportes teóricos de diversos autores (Stenhouse, 1984; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1987; Schön, 1983; entre otros).

incluso no reflexionado, aquello que pareciera quedar adherido en lo cotidiano, a sucesos elementales, en apariencia fragmentarios, insignificantes, banales e incluso fallidos” (Edelstein, 2011: p.141). En este sentido, se trata de ensayar, desde la reconstrucción reflexiva sobre la experiencia, otros modos de dar cuenta e interpelar las prácticas de enseñanza.

Así, el conocimiento conforma un dispositivo de reflexión cuando se incorpora como parte de los esquemas de pensamiento que activa una persona al interpretar el contexto de la realidad en la que interactúa. A partir de la dimensión reflexiva el docente se convierte en un mediador activo entre la teoría y la práctica Edelstein (2011).

Se considera pertinente especificar que más allá de encontrarse rasgos similares para conceptualizar la reflexión también se encuentran diferencias en las perspectivas. Así, Edelstein (2011) advierte la noción de práctica reflexiva vinculada con el ejercicio profesional, con la comprensión del quehacer de la práctica y con el propósito de que los futuros docentes interioricen actitudes y habilidades que faciliten el análisis de la propia práctica de modo contextualizado.

A su vez la autora retoma de Zeichner (1993) las formas en las que al utilizar el concepto de reflexión se obstaculiza el proceso de autonomía de los profesores y de las profesoras en la formación docente. Al respecto se menciona: el supuesto de ayudar a reflexionar sobre el quehacer de la práctica siguiendo lo que el campo de la investigación refiere; desde un enfoque racional técnico se atiende a las estrategias y medios de la instrucción y se deja de lado a los fines y valores educativos; la práctica reflexiva se realiza de modo individual y descontextualizado; desconociéndose que constituye una práctica social y colectiva para abordar las problemáticas vinculadas a la práctica docente (Edelstein, 2011).

En sintonía con el análisis realizado por Edelstein (2011) cabe recuperar que, en las prácticas y residencias pedagógicas de la formación docente en la Argentina se han producido estudios acerca del tema (Davini, 1995; Dicker y Terigi, 1997).

Perspectivas Acerca De Los Saberes Y Su Vinculación Con Las Competencias En La Formación Docente Inicial

Cabe señalar desde el encuadre realizado por Tardif (2014) que los docentes son actores competentes, sujetos que poseen conocimientos y saberes específicos. Asumen su práctica a partir de los significados que le confieren y movilizan saberes, un saber hacer de la propia actividad cotidiana.

Uno de los desafíos es visualizar cómo esos saberes específicos se aprenden en la formación del profesorado. Al respecto, en algunos casos se concibe un modelo aplicado del conocimiento basado en perspectivas disciplinarias fragmentarias; en el cual al finalizar la formación aprenden el oficio de la práctica.

Uno de los retos en la formación profesional se relaciona con reconocer a los estudiantes como sujetos y actores de conocimiento a partir de considerar el análisis de las prácticas desde un enfoque reflexivo y situado en el contexto. Que puedan actuar no como mero ejecutores sino “como ejecutores autónomos de sus propias prácticas y como sujetos competentes de su propia profesión” (Tardif, 2014: p.179).

En el mismo sentido Terigi (2012) plantea que el saber pedagógico disponible no es suficiente para dar respuestas a las problemáticas actuales de las prácticas docentes en donde se plantean dificultades al momento de explicitar los saberes profesionales. En el caso de las prácticas de la formación docente se da una falta de reconocimiento y formulación sistemática de ese saber específico que es el saber de la transmisión.

Se proponen desafíos en relación a los saberes que necesitan saber los docentes lo cual no supone la consideración que no saben o no están preparados para transmitir saberes, para enseñar, sino que dicha formación no se agota en la transmisión de saberes (Terigi, 2012).

Así, la formación docente inicial eficaz “debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella” (Terigi, 2009: p. 133). El hecho de ser resistente permitiría dar respuestas a los desafíos que se presentan en los escenarios actuales de las escuelas y, ser permeable permitiría conferir a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos que sean inteligibles para comprender lo que acontece en la vida escolar.

El Campo De La Formación En Las Prácticas Profesionales De Nivel Inicial En El Ámbito Jurisdiccional

Se contemplan los lineamientos y normativas en términos de regulaciones macropolíticas que definen cuestiones vinculadas al campo de la formación en las prácticas profesionales de Nivel Inicial a fin de advertir las particularidades del contexto jurisdiccional.

En la provincia de La Pampa el marco de la política educativa para la formación docente inicial está regulado en el Diseño Curricular Jurisdiccional, Profesorado de Educación Inicial (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

En dicho Diseño se expresa que la formación docente se orienta hacia una práctica profesional vinculada con la función de asumir la responsabilidad docente de enseñar. Así, las prácticas conforman espacios de encuentro entre los diversos actores, saberes e instituciones que se implican en el ámbito de la formación docente inicial.

Conforme a lo anterior, se vuelve necesario posibilitar la inmersión progresiva en las prácticas y asumir un posicionamiento respecto del propio acto de enseñanza para reflexionar sobre dicho proceso.

Se le confiere al campo de la práctica una especificidad vinculada a la actuación de las y los estudiantes respecto de su futuro desempeño docente, donde se da el inicio de la construcción de la socialización profesional. Así, se enfatiza el desarrollo de capacidades para la actuación docente en las salas/aulas de las instituciones del Nivel Inicial.

La perspectiva que se asume en el Diseño Curricular Jurisdiccional mencionado hace anclaje en los aspectos referenciados y toma distancia de viejas concepciones que perduraron en el tiempo, las cuales estaban arraigadas en que las prácticas se ubicaban al finalizar el recorrido de la carrera. Allí se aplicaban los marcos conceptuales y se priorizaba la teoría sobre la práctica desde una mirada tecnicista.

El campo de conocimiento de la formación en la práctica profesional articula desde el comienzo y hasta la finalización de la Residencia Pedagógica, el campo de la formación el campo de la formación general y el campo de la formación específica, en sintonía con las unidades curriculares recomendadas por el INFD.

Se tiende a fortalecer el desarrollo de proyectos de trabajos conjuntos que permitan la integración de redes entre los ISFD y las instituciones asociadas; ejes que encuentran relación con los aspectos señalados en las políticas a nivel nacional.

Por otra parte, se da cuenta de la importancia de los vínculos establecidos por parte de la institución formadora con las escuelas asociadas a fin de propiciar un encuadre de trabajo colaborativo en las experiencias de las prácticas docentes.

En el campo de la formación en la práctica profesional se hace hincapié en que las estudiantes y los estudiantes asuman un rol capaz de articular la construcción de la actuación docente ante los desafíos de la práctica cotidiana con la colaboración al docente de la escuela asociada.

El sentido que subyace en el Diseño Curricular Jurisdiccional es que las practicantes y los practicantes se involucren en las situaciones áulicas propiciando un trabajo junto al docente incorporándose en los grupos y asumiendo progresivamente tareas más complejas de la clase.

Esta tarea de acompañamiento facilita el andamiaje de los aprendizajes en tanto permite aprender en la actuación docente y resignificar dichos aspectos desde los marcos teóricos. También, requiere de la capacidad de integrar el análisis de las rutinas y rituales escolares como parte de las prácticas docentes, disponer de la apertura a la crítica del otro, hacer público el conocimiento, compartir la experiencia cotidiana, anticipar escenarios y resignificar aspectos para la mejora en el proceso.

Así, el espíritu que subyace en el Diseño Curricular tiene como propósito formar a “futuros docentes en la sistematización de sus prácticas, la cual consiste en una compleja tarea de reflexión

y

de acción en sí misma” (Resolución 1131 de 2015: p.21 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

El ámbito de las prácticas constituye un espacio de participación progresiva en las escuelas desde donde asumir el rol profesional, iniciarse en el ejercicio de la docencia, llevar adelante las propuestas de enseñanza e integrarse al grupo clase.

La Residencia Pedagógica se orienta a recuperar los saberes incorporados a lo largo del recorrido de la carrera en un marco más amplio tendiente a profundizar, integrar y resignificar dichos saberes conforme a las complejidades y escenarios profesionales donde se lleva adelante la Educación Inicial.

También, se basa en procesos de reflexión y reconstrucción crítica de las experiencias individuales y colectivas y pone en tensión aspectos vinculados con las situaciones, los sujetos y supuestos que sustentan esas prácticas.

De este modo se plantea en el Diseño Curricular Jurisdiccional la sistematización de las propias prácticas docentes a partir de la reflexión en y sobre la acción. Se ponen en valor los procesos de comprensión crítica y la incidencia de los profesores para contribuir en modelizar y andamiar los procesos para aprender a enseñar.

En este sentido, la institución formadora acompaña las prácticas en la construcción de espacios compartidos y a partir de diversas estrategias de trabajo colaborativo y modalidades (tutorías, ateneos, grupos de discusión y debates).

Así, se intenta contribuir en la revisión crítica de los primeros desempeños en las prácticas, sistematizar de modo reflexivo las experiencias realizadas y visualizar los fundamentos y decisiones que confieren sentido a las intervenciones planeadas. Estos procesos son importantes para revisar aspectos implicados en la construcción subjetiva de la propia práctica docente.

Se advierte una sintonía en los fundamentos y una explícita mención vinculada a enfoques conceptuales (Schön, 1987; Perrenoud, 2011).

Se estima pertinente hacer mención a las configuraciones que permiten situar los criterios que impregnan de sentido las decisiones asumidas desde el nivel central en torno al Diseño Curricular referido; las cuales mantienen una correlación con las Recomendaciones Nacionales que orientan las tareas de construcción curricular de cada jurisdicción.

Se considera prioritario contribuir a la especificidad del Nivel Inicial concebido como una unidad pedagógica el cual constituye el primer nivel educativo del sistema. Ello implica atender la integralidad del Nivel y supone que las futuras y los futuros docentes se involucren en tanto primeros agentes estatales que se vinculan con las infancias.

El juego y las experiencias globalizadoras ocupan un lugar central en el modelo didáctico para la elaboración de propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial. De allí que deben estar

presentes

en la formación docente inicial a través de las unidades curriculares específicas, de modo transversal en las áreas disciplinares y articulado con el campo de la práctica profesional.

Se pone en valor el juego en tanto un derecho y una característica particular de los niños y de las niñas. Es una actividad placentera a partir de la cual se expresan de modo creativo, aprenden, interactúan y desarrollan un campo de acción que les permite ampliar sus posibilidades de conocer la realidad social y cultural.

Las experiencias globalizadoras constituyen una forma de organizar las propuestas de enseñanza con la finalidad de obtener aprendizajes significativos. Toman como punto de partida la integralidad de la realidad y el modo en que los niños y las niñas la experimentan y vivencian, conforme a sus edades.

Estos aspectos son centrales al momento de contribuir en la formación de las futuras y los futuros docentes para el Nivel Inicial. Se requiere del aporte de distintos campos o áreas disciplinares para tender a la construcción de propuestas de intervención pertinentes.

Al respecto se aclara que el modelo didáctico no se configura desde las áreas disciplinares sino desde el carácter globalizador de las experiencias infantiles las cuales se enriquecen con dichos aportes (Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

Los aspectos descriptos confieren sentido a la formación docente respecto de la especificidad del Nivel para el cual se forma, en este caso, Nivel Inicial.

Breve Referencia De La Institución De Formación Docente De Nivel Inicial

El ISFD “Escuela Normal Superior” es una institución de gestión pública de Nivel Superior con sede en la Ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

La Escuela Normal se creó en el año 1909, pionera como formadora de maestros en los ex Territorios Nacionales y primer establecimiento de enseñanza secundaria creado en La Pampa. En la actualidad se forman Profesores y Profesoras de Educación Inicial y Profesores y Profesoras de Educación Primaria.

El equipo de gestión está conformado por el cargo del Director y las Coordinaciones de Carrera del Profesorado de Educación Inicial y del Profesorado de Educación Primaria.

El ISFD funciona en tres instituciones educativas próximas entre sí, dado que no cuenta con edificio propio. La planta orgánica funcional está conformada por 80 docentes y una matrícula de 800 estudiantes aproximadamente contemplando ambos profesorados.

Encuadre Normativo De Las Prácticas En El Nivel Inicial

En las normativas se estipulan los criterios para llevar adelante las prácticas profesionales de la formación docente inicial. Así, se prevé que las pasantías, ayudantías y prácticas de enseñanza se conformen como ámbitos de participación progresiva en el campo de las prácticas en las escuelas y posibiliten diversas experiencias para el ejercicio de la práctica docente. Estos espacios se apoyan en dispositivos de formación que facilitan el trabajo conjunto entre docentes a cargo de Práctica de la institución formadora y docentes co-formadores y co-formadoras de las escuelas asociadas⁴⁰.

Conforme a las normativas vigentes⁴¹, las prácticas y residencias pedagógicas se llevan adelante a partir de un accionar conjunto por parte de los diferentes actores involucrados tanto en los ISFD como en las instituciones escolares asociadas. También, se establece la necesidad de realizar acuerdos de trabajo colaborativo⁴².

El rol del profesor co-formador es central dado que recibe a los estudiantes practicantes en los grupos clase donde se desempeña en las instituciones educativas y realiza acciones de seguimiento en terrero de los futuros docentes.

Cabe señalar que los dispositivos de formación de las prácticas fueron resignificados en el contexto de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dispuesto por Decreto 297 De Necesidad y Urgencia (DNU) de 2020 [Poder Ejecutivo Nacional] y normativas a nivel jurisdiccional, en adhesión a la normativa nacional en emergencia, según Decreto 521 de 2020 [Poder Ejecutivo Provincia de La Pampa], ratificado por Ley 3214 de 2020.

De este modo, la readecuación de las normativas⁴³ permitió dar respuesta a las demandas concretas y de modo contextualizado.

Se establecen criterios de ingreso, permanencia y egreso de las estudiantes y los estudiantes practicantes en las instituciones educativas asociadas respetando la organización de las instituciones asociadas, en función de los Lineamientos Generales y Protocolos de Actuación para el regreso presencial a las aulas explicitados anteriormente.

Además, se dispuso desde el nivel central un documento para encuadrar la organización de tareas, funciones y responsabilidades de los docentes de Práctica, co-formador y estudiantes practicantes, involucrando el accionar conjunto entre los ISFD y escuelas asociadas (Ministerio de

⁴⁰ Disposición 033/18 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación Provincia de La Pampa] (Régimen Académico Institucional, Artículo 35).

⁴¹ Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

⁴² Se hace mención a la importancia de los vínculos (rol del co-formador con los practicantes y con el equipo docente de Práctica), el acompañamiento y el trabajo en pareja pedagógica, en el marco de la complejidad de las propuestas de enseñanza y de aprendizaje, la reflexión de la práctica docente, la construcción de un plan de trabajo y el dispositivo de formación de las prácticas. También se explicitan los requisitos para el cumplimiento, certificación y acreditación del rol de los profesores co-formadores.

⁴³ Resolución 337 de 2020 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa].

Educación Provincia de La Pampa, 2021).

En este sentido, el campo de la práctica profesional se considera como un itinerario flexible e inclusivo que habilita espacios propicios para el análisis, la reflexión y la elaboración de conocimiento sobre la enseñanza, la institución educativa y sus contextos y que facilita una apropiación crítica.

Si bien las prácticas se llevan adelante desde el inicio de la formación docente, a partir del 3º año involucran diversas experiencias que se realizan en distintos espacios institucionales. Allí, el estudiantado desarrolla sus prácticas en terreno acompañados por docentes de Práctica del ISFD y docentes co-formadores⁴⁴ de las escuelas asociadas (Ministerio de Educación Provincia de La Pampa, 2021).

Rasgos Y Especificidades De Las Instituciones En Las Que Se Llevan Adelante Las Prácticas De Nivel Inicial

En la provincia de La Pampa se contemplan las instituciones de Educación Inicial desde una perspectiva múltiple conforme a la complejidad que los ambientes y contextos les otorgan. Así se estipula en el Diseño Curricular de Nivel Inicial⁴⁵, conforme a la Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

En el sistema educativo formal las instituciones que se ocupan de la educación integral en la primera infancia son los Jardines Maternales y los Jardines de Infantes pertenecientes a la gestión pública y/o privada.

El formato organizativo responde al proceso de nuclearización mediante el cual se

⁴⁴ Se designa docente co-formador al docente que acompaña a los practicantes con el grupo-clase que tiene a cargo “con el compromiso de realizar el seguimiento individualizado de la formación en terreno (Fores, 2009).... En palabras de Perrenoud (2001) los co-formadores son los ‘formadores de terreno’” (Ministerio de Educación Provincia de La Pampa, 2021: p.2). El trabajo colaborativo es esencial en el marco de los dispositivos de formación de las prácticas docentes.

⁴⁵ Entre los antecedentes que se constituyen en aspectos significativos en el Diseño Curricular de Nivel Inicial a nivel jurisdiccional, caben mencionarse la elaboración de los primeros lineamientos curriculares de Nivel Preescolar (1984), la obligatoriedad de la enseñanza preescolar en los niños y las niñas de cinco años de edad (Ley Provincial 969 de 1986), el formato organizativo de Jardines de Infantes Nucleados (1987), la creación de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y la Dirección de Educación Inicial (1987), la elaboración e implementación del currículum para Nivel Inicial (1990), el reglamento de funcionamiento de los establecimientos de Nivel Inicial (iniciado en el año 1993, modificado en el año 2001 y actualizado en el año 2010), la Ley 1682 de 1996 enmarcada en la LFE 24195 de 1993 dispone la obligatoriedad para la sala de cinco años (1996), la implementación de la Versión Preliminar del Diseño Curricular de Nivel Inicial (1998), la creación de las primeras salas destinadas a niños y niñas de cuatro años y la elaboración de los Lineamientos Curriculares para las salas de cuatro años y salas integradas de cuatro y cinco años (2004) y la sanción de la LEP 2511 de 2009 en concordancia con la LEN 26206 de 2006 donde se establece la concepción de la Educación Inicial como una unidad pedagógica que abarca a las niñas y los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad y se establece la obligatoriedad en las salas de cinco años (Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

constituyen los Jardines de Infantes Nucleados (JIN)⁴⁶. Esta modalidad implementada en la provincia de La Pampa desde el año 1987 hasta la actualidad, dispone que las salas de Jardín de Infantes distribuidas en diferentes escuelas, dependan de una misma dirección con sede en alguna de ellas. En el Diseño Curricular de Nivel Inicial se explicita que dicha modalidad otorga autonomía organizativa y funcional al servicio de Educación Inicial.

Cabe señalar que el formato organizacional⁴⁷ se vincula con las formas en las que se asume la oferta educativa; la cual contempla desde modelos escolares clásicos hasta propuestas más variadas, próximas al campo de la educación no formal. Implica considerar aspectos acerca de la distribución de las salas, del mobiliario, el uso de las bibliotecas, los juegos y los juguetes conforme a las variables de espacios, tiempos y agrupamientos (Ministerio de Educación de la Nación, 2011).

En relación a lo anterior, el formato organizacional que incorpora el modelo denominado Núcleos Educativos de Nivel Inicial o JIN contempla las salas de Nivel Inicial que se encuentran dispersas en distintas regiones del país y se unifican a partir de una dirección de Nivel Inicial o Primaria que determina su sede en una de estas salas.

Las actividades pedagógicas que se llevan adelante en el Nivel Inicial estarán a cargo de personal docente con título, según lo establece la normativa vigente en la jurisdicción y supervisadas por las autoridades educativas de la Provincia (LEP 2511 de 2009, Artículo 27).

Se concibe la Educación Inicial como una unidad pedagógica que representa el primer tramo del sistema educativo y comprende a los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive (LEP 2511 de 2009 en concordancia con la LEN 26206 de 2006, Artículo 18).

Se especifica que conforme a la Ley 2981⁴⁸ de 2017 (Artículo 21) se establece la obligatoriedad en los dos (2) últimos años en el Sistema Educativo Provincial de La Pampa. La Educación Inicial se organiza en: Jardín Maternal que comprende a los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive, y Jardines de Infantes para los niños y las niñas desde los tres (3) hasta los cinco (5) años de edad inclusive.

A su vez, el Estado Provincial garantizará la universalidad de los servicios educativos gratuitos para los niños y las niñas de tres (3) años de edad, otorgando prioridad a los sectores sociales más desfavorecidos con la finalidad de igualar las oportunidades (Ley 2981 de 2017, Artículo 22).

⁴⁶ De aquí en adelante se utiliza la sigla JIN para referir a los Jardines de Infantes Nucleados.

⁴⁷ Para profundizar dichos modelos, se sugiere la lectura del documento Modelos Organizacionales de la Educación Inicial, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.

⁴⁸ Ley a partir de la cual se establece obligatoria la Educación Inicial para los niños y las niñas de cuatro (4) años de edad en el Sistema Educativo Provincial de La Pampa y se realizan modificaciones a la LEP 2511 de 2009.

Otro aspecto central es la identidad pedagógica de la Educación Inicial donde se ha de revalorizar su finalidad formativa, especificar sus objetivos y propósitos y resignificar las prácticas de enseñanza y los modos de aprender de las infancias (Quiroz et al., 2012)⁴⁹.

Cabe señalar que, en el Diseño Curricular jurisdiccional de Nivel Inicial el juego ocupa un lugar central en las propuestas de enseñanza y constituye una particular experiencia con características particulares para los niños y las niñas.

Conforme a ello, se explicitan referencias respecto de la toma de decisiones al momento de incorporar el juego; las cuales suponen no solo contemplar el mismo de modo espontáneo sino también planificado.

Se hace mención a la centralidad de desarrollar prácticas de enseñanza con una intencionalidad pedagógica a fin de promover la construcción significativa de saberes y contribuir en un proceso de búsqueda de la identidad y autonomía.

La enseñanza en el Nivel Inicial se organiza a partir de distintas modalidades: unidades didácticas, proyectos y secuencias didácticas.

En la unidad didáctica se incorporan diferentes campos del conocimiento y se organizan los contenidos conforme a un recorte de la realidad que responda a criterios tales como los intereses, saberes previos, las diferentes realidades contextuales y escolares, el encuadre curricular prescripto y los espacios y los tiempos.

El proyecto toma como punto de partida la consideración de una situación problemática a indagar, se construye en etapas y se concreta en una propuesta final que da cuenta del itinerario realizado.

En la secuencia didáctica se organizan actividades estructuradas y con coherencia a partir de criterios que garanticen la continuidad y significatividad de los aprendizajes. Además, requiere comprender la importancia de concretar propuestas que impliquen la posibilidad de complejizar y articular a partir de distintas áreas. Se explicitan los contenidos/los saberes, las actividades, los recursos/materiales, el tiempo y sus posibles interrupciones y la evaluación (Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

En tal sentido, se priorizan los ejes organizadores de la práctica diaria que contemplan el principio de globalización-la articulación de contenidos, el diseño de la tarea, la multitarea⁵⁰, la

⁴⁹ Políticas de Enseñanza, Actualizar el debate en la Educación Inicial, es un documento de trabajo que se apoya en la base de construcción de acuerdos alcanzados de manera federal mediante instancias de participación de todas las provincias en el Foro para la Educación Inicial: “Políticas de enseñanza y definiciones curriculares”. En este sentido, este documento se constituyó en una herramienta como insumo a los procesos de revisión y actualización curricular en consonancia con la LEN 26.206 de 2006 y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

⁵⁰ La multitarea constituye la modalidad organizativa predilecta dado que implica el desarrollo simultáneo de la tarea en diferentes espacios de la sala, patio, entre otros. Toma como punto de referencia los tiempos

organización del espacio, escenarios educativos y la organización de los tiempos⁵¹.

También se hace mención a las orientaciones didácticas sustentadas en referencias teóricas a partir de las cuales encuadrar las propuestas de enseñanza. Para ello, se incorporan perspectivas conceptuales entramadas con los pilares del campo de la didáctica de la educación inicial que proponen formas de enseñanza pertinentes y contextualizadas a los sujetos, las infancias del Nivel Inicial.

Algunas Particularidades En El Contexto De Pandemia

Un apartado significativo merece el contexto particular de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) condicionado por la situación de pandemia provocada por el virus “COVID-19” y el contexto epidemiológico lo cual significó la suspensión del desarrollo de las clases presenciales en las escuelas.

En el año 2020 se efectivizaron medidas de carácter excepcional para dar respuesta a las demandas específicas e inmediatas y garantizar la continuidad pedagógica en el marco de las Prácticas y Residencias Docentes en los ISFD de la provincia de La Pampa. Para ello se adecuó un sistema alternativo virtual, a distancias y con diferentes soportes para realizar las Prácticas Profesionales.

Durante los años 2020 y 2021 el parámetro de referencia común ha sido la implementación de normativas para dar continuidad pedagógica en el contexto de emergencia sanitaria.

En el año 2020 se diseña un Plan Institucional de Continuidad Pedagógica (Resolución 482 de 2020 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa]) que incorpora la modalidad presencial, progresiva y gradualmente, y la bimodalidad a la modalidad no presencial con la que se venía trabajando, conforme a las normativas y Protocolos vigentes⁵². Esta normativa tiene su correlativo a nivel nacional con la Resolución 364 de 2020 [CFE].

En el año 2021 se adopta la forma de escolarización combinada según la Resolución 100 de 2021 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa] y Protocolos vigentes, enmarcada en la Resolución 387 de 2021 [CFE]; a partir de la cual se alternan los tiempos de trabajo de todas y

personales de los niños y de las niñas, sus intereses y sus posibilidades de interacción. Permite al docente desarrollar propuestas de trabajo en pequeños grupos o individualmente, acompañando ese recorrido. Además, facilita la puesta en marcha de distintas estrategias de enseñanza conforme a las posibilidades, ritmos y expectativas de cada sujeto y del grupo clase (Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]).

⁵¹ Dichos ejes coinciden con la perspectiva de documentos nacionales en los cuales se menciona la intención de concebir los pilares que conforman la base para sistematizar los principios de enseñanza a tener presente al momento de planificar (Quiroz et al., 2012).

⁵² Entre ellos, Lineamientos Generales y Protocolo de Actuación para el Regreso Presencial a las Aulas elaborado por la Comisión Mixta de Salud y Seguridad en el Trabajo (COMISSET), creada en el marco de la Comisión Paritaria Docente y conformada por integrantes de este Ministerio y de las entidades gremiales Unión Trabajadores de la Educación de La Pampa (UTELPa), Asociación del Magisterio de Enseñanza Técnica (AMET) y Sindicato Argentino de Docentes Privados (SADoP).

todos los estudiantes con asistencia a clases presenciales y con actividades educativas en situaciones de no presencialidad gestionadas por diferentes instrumentos y soportes.

Cabe señalar que durante este contexto el ISFD dio continuidad a la propuesta pedagógica a través de la Plataforma del INFD⁵³. La misma comenzó a tener un uso de carácter institucional con el desarrollo de aulas virtuales, recursos, repositorio de archivos y sistema de mensajería interna.

En este sentido, se hace necesario mencionar los desafíos de la escuela en el contexto de pandemia tensionada entre la urgencia de utilizar las tecnologías y dispositivos digitales ante la situación de aislamiento social y la no presencialidad de estudiantes en las escuelas, para sostener la continuidad pedagógica y transmitir saberes prioritarios; situación que dejó al descubierto las desigualdades sociales existentes y las dificultades de las políticas educativas para garantizar el derecho de la educación.

En relación a lo anterior, diversas autoras y autores realizaron aportes que profundizan el tema desde múltiples perspectivas (Dussel et al., 2020; Leguizamón y Carassai, 2021; Maggio, 2020).

Notas Para Describir La Formación Docente En El Nivel Inicial Desde Una Perspectiva Pedagógica Relacionada Con Las Teorías De Género Y Masculinidades.

En el presente estudio interesa hacer mención a la experiencia transitada por docentes varones de educación infantil a fin de reflexionar desde la perspectiva de género y las masculinidades y la construcción del lugar del docente.

Así, Brailovsky (2020) analiza en un estudio de investigación de qué modo los maestros de Nivel Inicial construyen y sostienen un lugar legitimado para ejercer la profesión en la cual afrontan problemáticas derivadas de su condición de varones en un ámbito ocupado históricamente por mujeres.

Dicha construcción implica la reapropiación de códigos del oficio, una reinención de gestos, acciones y procedimientos y un proceso complejo de expectativas y relaciones de poder que se articulan con distintos modos de dar forma a esa identidad profesional.

Desde la perspectiva del autor se han de considerar dos escenarios, uno el jardín de infantes constituido como ámbito escolar y con determinadas características y rasgos que le otorgan especificidad y otro, el de identidades de género “como construcciones culturales complejas que adquieren rasgos particulares en el contexto escolar” (Brailovsky, 2020: p.368).

Así, la profesión no está exenta de atributos y expectativas -ser comprensivo, paciente, contenedor, con capacidad de vincularse desde lo afectivo con las infancias- para ocupar el lugar de

⁵³ Se accede a través del siguiente link <https://isfdrsrosa-lpa.infed.edu.ar/sitio/blog/>

docente en el Nivel Inicial, los cuales forman parte del imaginario social. Entre los rasgos masculinos y estereotipados, se hace mención al modelo hegemónico y naturalizado de lo que significa ser varón las que exigen la necesidad de ser fuerte y la no expresión de emociones (Brailovsky, 2020).

De este modo, los maestros jardineros varones han de construir un modelo diferente de habitar la escuela⁵⁴ en el Nivel Inicial, se ven forzados a reflexionar sobre su rol, sobre la estética, la política y la ética de su tarea de ser docente. Son demandados en los jardines con un mandato explícito que requiere de ellos una representación de la presencia masculina, la imagen masculina o la figura masculina⁵⁵.

La inclusión de varones en el jardín de infantes implica contemplar una mirada capaz de superar prejuicios y estereotipos y considerar que las instituciones forman parte de la sociedad en la que aún persisten valores de género patriarcales.

De este modo, se ha desarrollado el enfoque conceptual que posibilita sistematizar los conocimientos sobre el objeto de investigación. También, se ha realizado un encuadre normativo del campo de la formación en la práctica profesional del Nivel Inicial con la intención de dar cuenta de las particularidades de la formación docente inicial en el contexto jurisdiccional.

⁵⁴ Morgade et al. (2011) expresan que, en relaciones de género y sexualidades, la educación formal, de modo contradictorio “silencia, pero a la vez es un espacio de “performance” de los cuerpos sexuados: las normas de vestimenta y apariencia aceptables y no aceptables, el uso del cuerpo en clase y en los recreos, etc.” (p.6).

⁵⁵ La presencia se opone a la ausencia y conlleva a la ruptura del jardín de infantes artificial, exclusivo para mujeres; la imagen le otorga visibilidad y ésta se constituye en objeto de reflexión y cuidado, una imagen que preserva al varón en el jardín de infantes de prejuicios negativos; la figura forma parte del mandato de representar un modelo y tiene una forma (Brailovsky, 2020).

Capítulo 5

Metodología De Investigación

En este capítulo se presentan las referencias metodológicas acerca del diseño de investigación y las decisiones que se asumen en el recorrido. El estudio se aborda desde una metodología cualitativa con la finalidad de recoger información que permita describir las competencias en el campo de la práctica profesional que disponen las estudiantes de 3° y 4° año en sus experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

Encuadre Metodológico

Es importante advertir desde qué lugar se posiciona esta investigación y desde qué enfoque se realiza, en este caso desde una perspectiva cualitativa vinculada a un proceso de interpretación y comprensión.

En este sentido, se considera la investigación cualitativa como un proceso interpretativo y de indagación a fin de examinar un problema humano o social (según Creswell, 1998 citado por Vasilachis de Gialdino, 2006: p. 24). Así, el rol de la investigadora se focaliza en sondear y analizar en situaciones naturales desde el posicionamiento de las informantes conforme al sentido que le confieren las mismas. La investigación cualitativa es concebida multimetódica, naturalista e interpretativa (según Denzin y Lincoln, 1994 citado por Vasilachis de Gialdino, 2006: p. 24).

El investigador cualitativo ha de asumir cualidades que hagan posible conjugar sensibilidad social y teórica, capacidad para observar e interaccionar, adoptar una posición crítica y distante para analizar las situaciones y de modo simultáneo, acudir a su experiencia y saberes, reconocer y evitar sesgos para generar datos válidos y confiables (según Strauss y Corbin, 1990 citado por Vasilachis de Gialdino, 2006: p.35)

Se utilizará una metodología cualitativa desde una óptica fenomenológica para producir datos descriptivos desde la percepción de los actores involucrados, comprender sus posicionamientos en sus contextos de interacción cotidiana e intentar “ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (Bogdan y Taylor, 1996: p.23).

De modo complementario, Hernández Sampieri et al. (2008) refieren que los diseños desde un encuadre fenomenológico “se enfocan en las experiencias individuales subjetivas de los participantes” con la finalidad de identificar las percepciones de los actores y el significado de un fenómeno o experiencia (p.515).

Dichos autores recuperan las premisas en las que se fundamenta el enfoque

fenomenológico, a partir de desarrollos teóricos (Creswell, 1998; Álvarez-Gayou, 2003; Mertens, 2005). Entre ellas, se menciona que el diseño fenomenológico se sustenta en el análisis de discursos y temáticas específicas y la búsqueda de sus significados; el rol del investigador es confiar en su intuición y capacidad de imaginación para intentar aprehender la experiencia de los actores; y, contextualizar las experiencias en “su temporalidad (tiempo en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas físicas que la vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias)” (Hernández Sampieri et al., 2008: p.515).

Como fuera explicitado con anterioridad, desde el enfoque cualitativo y de modo particular, desde la hermenéutica, se trata de hallar significados, obtener sentido y comprender la práctica social a partir de la organización y sistematización lógica de la información que se ha recogido (Aguayo, 1992: p.33 citado por Kisnerman y Mustieles, 1997: p.13 y recuperado por Osses Bustingorry et al., 2006: p.120).

Los aportes de Bogdan y Taylor (1996) posibilitan situar que el investigador es un artífice, sigue pautas y orientaciones de modo flexible para llevar adelante la investigación y tomar decisiones en función de ello.

En este sentido, el investigador es un intérprete. Así, uno de los rasgos que caracteriza la investigación cualitativa es la interpretación (según Erickson, 1986 citado en Stake, 2007: p.20).

En relación a lo explicitado, el rol de investigadora implica asumir una especial atención en las expresiones de los actores, las conductas observadas, las palabras escritas. La perspectiva cualitativa, inductiva permitió desarrollar y comprender conceptos a partir de establecer pautas de los datos y de formular interrogantes de tipo general para describir las competencias profesionales que disponen las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del ISFD referido.

Este modo de posicionamiento facilitó profundizar la mirada desde una perspectiva holística en la que las personas, los escenarios, son visualizados como un todo. También, implica ser sensible a los resultados que la propia investigadora pueda generar sobre las personas que forman parte del objeto de estudio; aspectos que encuentran sintonía con los abordajes de Bogdan y Taylor (1996).

Cada estudio es una construcción artesanal y constituye “por sí mismo un diseño de investigación El hecho de que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada estudio único” (Hernández Sampieri et al., 2008: p.492).

El diseño de investigación requiere una organización que entrame el anclaje conceptual a partir de lo que se conoce acerca del tema para comprender el mismo. También, requiere de “estructuras cognitivas que guíen la recogida de datos, y esquemas para presentar las interpretaciones a otras personas” (Stake, 2007: p.25).

Conforme a lo anterior, el diseño alude al abordaje general que se utiliza en el proceso de investigación y por lo tanto surge desde el planteamiento del problema hasta la sumersión inicial y el abordaje del trabajo de campo en el cual se va transformando. También, involucra las actividades de recolección de datos, análisis de los mismos y generación de teoría (Hernández Sampieri et al., 2008).

De modo complementario, podría afirmarse que el diseño de investigación refiere “al proceso total, desde la conceptualización de un problema hasta la expresión escrita” (según Creswell, 1998: p.255 citado por Vasilachis de Gialdino, 2006: p.73).

En relación a lo mencionado, esta investigación describe las competencias en el campo de la práctica profesional que las estudiantes practicantes de 3° y 4° año disponen en sus experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

También forma parte del itinerario de investigación, reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, identificar las capacidades para la actuación docente y caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

El criterio contemplado respecto del recorte espacial se seleccionó dado que es el único Instituto Superior de Formación Docente para Nivel Inicial de gestión estatal con sede en la Ciudad de Santa Rosa, La Pampa. De modo particular, se puede llevar adelante el trabajo de campo, por razones de cercanía geográfica y disponibilidad por parte de los actores institucionales para acceder a la información solicitada. Conforme a ello, es un estudio factible de realizar en el contexto local.

A su vez, dicha selección forma parte de la toma de decisiones y criterios que tienen la intención de evitar una mirada sesgada por parte de la investigadora.

El recorte temporal se priorizó en función de relevar datos vinculados al período que comprende los años 2020 y 2021 donde las estudiantes practicantes de 3° y 4° año llevaron adelante las prácticas docentes en el ámbito de la formación docente inicial. Las decisiones adoptadas permitieron concretar el estudio y realizarlo en el ámbito local.

Objetivos De La Investigación

Los objetivos que orientan el trabajo de investigación se vinculan con el tipo de conocimiento que se pretende producir (Borsotti, 2007). Así, en este trabajo de Tesis de la Maestría se formulan los siguientes objetivos:

Objetivo general:

-Describir las competencias en el campo de la práctica profesional que las estudiantes practicantes

de 3° y 4° año disponen en sus experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

Objetivos específicos:

- Reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes.
- Identificar las capacidades para la actuación docente por parte de las estudiantes practicantes.
- Caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

Selección De La Muestra

En los trabajos de investigación cualitativa “como menciona Creswell (2005) el muestreo cualitativo es propositivo” (Hernández Sampieri et al., 2008: p. 562), no probabilístico. Desde la perspectiva de estos autores, a medida que el investigador se aproxima a la cotidianidad del ambiente seleccionado se van ensayando perspectivas que permiten tomar decisiones y encontrar los casos que son de interés para el estudio que se realiza.

Los factores que se tuvieron presente para determinar el número de casos se vinculan con la capacidad operativa para recolectar y analizar la información conforme a los recursos disponibles, el entendimiento del fenómeno que permita responder las preguntas de investigación y la naturaleza del fenómeno que se analiza, si los casos aparecen de modo frecuente y los mismos son accesibles, si se requiere de poca o mayor disponibilidad de tiempo (Hernández Sampieri et al., 2008).

El recorrido inicial del trabajo de investigación permitió identificar los ambientes pertinentes, grupos, y luego los individuos (según Mertens, 2005 citado por Hernández Sampieri et al., 2008: p.564).

En el proceso de investigación cualitativa, la muestra la conforman un grupo de personas, eventos, sucesos sobre los que se obtienen los datos sin que sea representativo de la población que se estudia (Hernández Sampieri et al., 2008). En este caso, dicha muestra está constituida por las estudiantes practicantes de 3° y 4° año de la institución de formación docente y los documentos dispuestos por los actores sobre los que se recolectaron los datos.

El procedimiento o criterio de selección de unidades es no probabilística o dirigida lo cual supone “un procedimiento de selección informal ... un procedimiento orientado a fines distintos de la generalización probabilística” (Hernández Sampieri et al., 2008: p.565).

La unidad de análisis desde una perspectiva fenomenológica implica considerar el número de sujetos que experimentan el mismo fenómeno. De allí, que el criterio que otorga fundamento responde a la selección de los sujetos que han experimentado o experimentan la

situación. Las estrategias de muestreo o selección responden a los criterios previamente establecidos (según Creswell, 2005 citado por Hernández Sampieri et al., 2008: p.571).

En el estudio se analizaron los casos que se consideraron relevantes conforme a los criterios de investigación. El tamaño de la muestra es flexible, no se fija a priori de la recolección de los datos; la muestra final se conoce cuando los casos que se adicionan no aportan información, datos novedosos y se logra la saturación de categorías (Hernández Sampieri et al., 2008).

La muestra realizada se corresponde con las muestras de orientación hacia la investigación cualitativa desarrolladas por diversos autores (Miles y Huberman, 1994; Creswell, 1998 y 2005) (Hernández Sampieri et al., 2008). Así, la muestra homogénea permite describir un grupo en profundidad a partir de la selección de rasgos similares.

La intencionalidad que subyace es identificar los casos sumamente importantes para el problema analizado, es decir obtener los casos que son de interés para la investigadora y que tienen un gran potencial para la recolección y el análisis de datos. El criterio de viabilidad confiere sentido a las decisiones que se toman en el itinerario.

La decisión y criterios de la investigadora que se asumen en el trabajo de investigación son rasgos centrales para determinar esta tarea artesanal y seleccionar casos y ambientes para comprender en profundidad y abordar el objeto de estudio vinculado con las competencias de la práctica profesional.

De este modo se han explicitado los aspectos centrales que se vinculan con la inmersión en el trabajo de campo y con el planteamiento del problema; el cual guía el proceso conforme a la realidad del estudio donde se dan las interacciones con los participantes.

Unidad De Análisis

La unidad de análisis está conformada por las estudiantes practicantes de 3° y 4° año de un ISFD de Nivel Inicial.

Las variables consideradas para llevar adelante el estudio son: la actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, las capacidades para la actuación docente y las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

El objeto de estudio son las competencias de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes practicantes en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante el período 2020-2021.

En este sentido se incorpora la descripción de la experiencia transitada en las prácticas por parte de las estudiantes, los aspectos que permiten encuadrar el recorrido vivenciado y que facilitan la construcción del ejercicio del rol docente, las acciones y estrategias implementadas.

Otra consideración a tener presente, es la mirada acerca del acompañamiento de las profesoras de prácticas, del rol del co-formador y su relación con el quehacer en el contexto del aula, el trabajo en pareja pedagógica, los vínculos, la construcción de acuerdos, los dispositivos de formación, la planificación y su puesta en práctica al momento de dar las clases en las salas de Nivel Inicial.

También se incorporan las acciones que permiten llevar adelante las prácticas, las actividades, la utilización de los recursos, los saberes y conocimientos, las rutinas, el vínculo con el grupo clase, el manejo del grupo, las interacciones, la toma de decisiones, las situaciones emergentes y los aspectos para resignificar. Estos rasgos forman parte de las actuaciones que llevan adelante las practicantes al momento de dar las clases y se vinculan con la construcción del rol docente en esa experiencia pensada, vivenciada y experimentada.

Es de interés recuperar los conocimientos del campo de la formación docente que se ponen en práctica al momento de proponer, organizar, priorizar y planificar las secuencias didácticas como también en qué medida fortalecen la posibilidad de actuar en el aula y habilitan un posicionamiento del rol docente. A su vez, contemplar los aspectos para resignificar e incorporar al momento de repensar el itinerario realizado y las consideraciones que pudieran mejorar el futuro desempeño como profesional docente y la reflexión sobre la práctica docente.

Técnicas O Estrategias De Recolección De Datos

Cabe señalar que en un primer momento se realizó un trabajo de sensibilización de las audiencias⁵⁶ que consiste en detectar aquellos actores centrales para ingresar a la institución y de esta manera llevar adelante las entrevistas. Se gestionaron instancias de comunicación previa a nivel institucional, con el equipo de gestión del Profesorado de Educación Inicial y con las estudiantes de 3° y 4° año. Se establecieron acuerdos para concretar dichas entrevistas.

En relación a los instrumentos para recolectar los datos los mismos se validaron a partir de una muestra piloto para advertir las implicancias que tiene la puesta en uso de dicho instrumento. Esta muestra abrió otras posibilidades, en el sentido de formular nuevas preguntas, reformular preguntas iniciales e incorporar aspectos que no se habían considerado previamente.

De esta manera se da la posibilidad de formular repreguntas para evitar el hecho de incorporar las respuestas sin posibilidad de una nueva intervención. Además, estos aspectos permiten aclarar y retomar aspectos nodales en la entrevista. Otro rasgo central es la utilización del tiempo, en el marco de lo acordado.

Los instrumentos o técnicas de recolección de datos administrados fueron las entrevistas

⁵⁶ Anexo A. Técnicas y estrategias de sensibilización de las audiencias para la recolección de datos (p.132).

semiestructuradas y en profundidad⁵⁷ realizadas a las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial y el relevamiento de documentos narrativos, diarios de formación y dispositivos del campo de la práctica profesional que recuperan la perspectiva discursiva, conforme a los objetivos del trabajo de investigación.

En este punto se advierte que desde inicios del trabajo de campo se toma la decisión de administrar los instrumentos o técnicas de recolección de información referidos a las estudiantes practicantes de los últimos dos años a fin de concretar con mayor riqueza la recogida de datos, sin perder de vista la finalidad central, obtener información valiosa por parte de las practicantes, futuras docentes.

En tal sentido, la triangulación permite combinar en un estudio distintos métodos o fuentes de datos (según Denzin, 1978; Patton, 1980 recuperados por Bogdan y Taylor, 1996: pp.91-92). El investigador amplía la mirada al someter a control los datos conseguidos y obtener una precisa y profunda comprensión del escenario y de los participantes (Bogdan y Taylor, 1996).

Estas perspectivas referidas a la triangulación encuentran sintonía en abordajes conceptualizados por Sautu (2001). También, por Ruiz Olabuénaga (2012) quien concibe la triangulación “como una herramienta heurística del investigador” (p.332) y como una estrategia metodológica que permite asumir una mirada pluralista capaz de mejorar la calidad, controlar la validez y fiabilidad de los datos obtenidos, encontrar sentido a los mismos para comprender la realidad social y potenciar las conclusiones.

En relación a lo anterior, la triangulación posibilita enriquecer la perspectiva desde diferentes ópticas a fin de aumentar la validez y consistencia de los hallazgos y aminorar la posibilidad de cometer una mirada sesgada (Okuda Benavides y Gómez-Restrepo, 2005).

En este proceso se situaron conceptos centrales que permitieron acceder a una visión más amplia vinculada a los procesos pertinentes en el trabajo de campo y que se constituyeron en un punto de partida de la investigación. Estos conceptos son definidos por Glase y Strauss como “conceptos analíticos y sensibilizadores” (1967, p.38 citado en Flick, 2012: p. 64). La utilización de dichos conceptos claves y la triangulación de perspectivas facilitaron la apertura y exploración de nuevos campos de conocimiento (Flick, 2012).

Conforme a lo explicitado, en el estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad y se recopilaron documentos narrativos, diarios de formación y dispositivos del campo de las prácticas para obtener información pertinente conforme a los objetivos de investigación. Cabe recordar que los datos obtenidos corresponden al período 2020-2021.

⁵⁷ Anexo B. Instrumento de entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas a estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial (pp.133-134).

Al momento de planificar las entrevistas se consideró los tipos de clasificación propuestos por Yuni y Urbano (2006). Se decidió realizar las entrevistas semiestructuradas y en profundidad (conforme al grado de regulación de la interacción entre entrevistador y entrevistado), cara a cara y mediante tecnologías informáticas (según la situación de la interacción) y de modo individual (según el número de participantes).

También, se consideró las maneras de encontrar y seleccionar las personas a entrevistar. Se decidió tener presente los criterios vinculados a la predisposición, voluntad de contar sus experiencias y disponibilidad de tiempo por parte de las practicantes y la identificación de informantes potenciales que transitaron las experiencias que se intentan indagar (recuperado de Taylor y Bogdan, 1997 citado en Yuni y Urbano, 2006: p.89).

Continuando con el enfoque de estos autores, las fases de las entrevistas giraron en torno a una breve presentación y toma de contacto con las informantes. Se explicitaron los aspectos generales acerca del encuadre del trabajo de investigación para concretar las mismas y se acordó el momento, lugar, modalidad y duración.

En el momento de inicio se aseguró la confidencialidad de la información y se pautaron los tiempos aproximados de la duración de dichas entrevistas. Luego, se llevó adelante la conversación y se profundizaron aspectos que se consideraron pertinentes a partir del relato de las informantes. Finalmente, la entrevistadora propició un breve espacio en el que retomó los principales ejes abordados y agradeció a cada una de las entrevistadas su predisposición y colaboración.

De este modo, a partir de las entrevistas la investigadora logra obtener descripciones e información de mano de los actores involucrados en el propio contexto que se estudia, en este caso las estudiantes practicantes. Así, “como sostienen Pollit y Hungler (1998) ‘la vía más directa para saber lo que piensan, sienten o creen las personas radica en preguntarlo’” (Yuni y Urbano, 2006: p.82).

Desde el enfoque de Yuni y Urbano (2006) se consideraron los procedimientos metodológicos para llevar adelante las entrevistas a partir de procesos que se interrelacionan de modo simultáneo y que deben seguirse para garantizar la confiabilidad de la información.

Los procesos de interacción están ligados al clima favorable, capacidad de apertura y de escucha, respeto ante las respuestas cada entrevistada, resguardar el anonimato, anticipar los motivos e intenciones de la investigadora.

También se contemplaron los procesos técnicos de recolección de información que incluyen habilidades de la investigadora para formular preguntas y procesos ligados a controlar el equilibrio y el dinamismo en la conversación, el uso del lenguaje entendible y capaz de despertar interés para ofrecer información por parte de la entrevistada, el contexto donde se realiza la entrevista capaz de facilitar la conversación y el tiempo acordado.

Finalmente, se consideró el proceso instrumental de registro y conservación de la información, donde se incorpora el registro de modo fehaciente de lo ocurrido (Yuni y Urbano, 2006). Con respecto a este último punto, se realizaron notas (acerca de aspectos centrales, preguntas nodales, expresiones relevantes) y con recursos tecnológicos (grabaciones contando con la previa autorización de los informantes).

El contexto de interacción con las informantes se llevó a cabo de modo natural, como una conversación cotidiana, poniendo en suspenso sus propias creencias y predisposiciones e intentando controlar sus efectos sobre las personas que se estudian y entender sus perspectivas al momento de interpretar sus datos; considerándose todo lo que surge, como tema de investigación y un aporte valioso (recuperado de Emerson, 1983 citado en Bogdan y Taylor, 1996: p.20). Este proceso de escucha y vinculación con los actores, permitió acceder y conocer de modo directo la cotidianidad y dar validez a la investigación.

En este sentido, se destaca en esta Tesis la importancia del contacto con las informantes y la incorporación de las características personales de los sujetos entrevistados como también las habilidades de la investigadora (Yuni y Urbano, 2006).

Respecto de las técnicas de recolección las entrevistas cualitativas se caracterizan por ser flexibles, abiertas y dinámicas. Se tomaron en consideración las características y especificidades que permiten situar las entrevistas en profundidad; las cuales se llevaron adelante siguiendo el estilo de una conversación entre iguales, implicando un encuentro entre la investigadora y las participantes, las estudiantes practicantes (Bogdan y Taylor, 1996).

Conforme a lo anterior, la finalidad se orientó a comprender las perspectivas que las entrevistadas tienen y expresan en relación a las competencias profesionales, las capacidades para actuar, las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos. Se trata de interpretar sus miradas, experiencias y situaciones y decidir qué tipo de preguntas se consideran oportunas formular y de qué modo realizarlas.

Así, desde el posicionamiento de la investigadora se intenta lograr un rapport con las informantes, se inicia la conversación a partir de preguntas no directivas y se aprende aquello que es importante desde la óptica de las informantes antes de focalizar los propios intereses acerca de la investigación (Bogdan y Taylor, 1996).

Los aspectos enunciados anteriormente encuentran sintonía en Denzin y Lincoln (2015) quienes ponen de manifiesto la importancia de decidir cómo presentarse, encontrar un informante, ganarse la confianza, establecer un entendimiento (rapport) y recolectar material empírico; rasgos que facilitan la comprensión en el campo de la investigación cualitativa.

De este modo la entrevista empática implica adoptar un posicionamiento a partir del cual se involucran e intercambian la entrevistadora y la entrevistada representando un esfuerzo colaborativo

y activo en un determinado contexto de interacción recíproca (Denzin y Lincoln, 2015).

Resulta necesario encontrar esa persona con quien interactuar, “tratamos de unir el caleidoscopio de formas y colores para crear un relato coherente -algo con coherencia que, en virtud de la comprensión común lograda, nos acerque los unos a los otros (Atkinson, 2002)-” (Denzin, y Lincoln, 2015: p.181).

La tarea central de la investigadora giró en torno a lograr transmitir interés, confianza, motivación y credibilidad por lo expresado por parte de las informantes, siendo prudente y respetuosa de la información obtenida. Un aspecto a recuperar es la centralidad de la información obtenida, la cual se revisó a partir de los registros, detalles, reacciones, entre otros datos contextuales.

Dicho proceso constituye un insumo valioso al momento de la interpretación para conferir sentido de los datos, corroborar dicha información a la luz de los objetivos de la investigación y evaluar la validez y pertinencia del instrumento utilizado (Yuni y Urbano, 2006).

Cabe señalar que, al momento de llevar adelante las entrevistas, estas condiciones posibilitaron una comunicación clara y fluida en el intercambio con los actores.

Los documentos narrativos, diarios de formación y dispositivos del campo de las prácticas recogidos constituyen una fuente valiosa de datos y permiten comprender el recorrido de las prácticas docentes desde una perspectiva subjetiva. Además, permiten sistematizar las experiencias y vivencias de las practicantes en sus itinerarios de campo.

Allí, describen sus apreciaciones, miradas, análisis reflexivo y percepciones a modo de reconstrucción crítica de las prácticas desarrolladas. Son relatos en primera persona que permiten reconstruir sentidos acerca de su recorrido del trabajo en terreno y contribuye en la construcción del rol docente en formación.

Los criterios asumidos permitieron administrar las técnicas de recolección de datos y tomar decisiones en dicho proceso conforme al propósito de investigación.

Como fuera explicitado, en la investigación cualitativa el tipo de conocimiento que se pretende lograr se vincula con la comprensión. Ello implica considerar una intencionalidad y también una perspectiva subjetiva y holística desde quien interpreta, la investigadora (Stake, 2007).

Un aspecto importante a contemplar es la reflexividad del investigador y de la investigación (según Flick, 1998 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: p.27). En este sentido, se incorporaron las subjetividades de la investigadora y de los actores en el proceso de investigación. La capacidad reflexiva de la investigadora respecto de sus opiniones, impresiones, sentimientos y observaciones en la estadía de campo se constituyen en una fuente de datos y forman parte del proceso de interpretación, registradas en sus fichas y diarios (Vasilachis de Gialdino, 2006).

Como podrá observarse, el trabajo de investigación intenta dar cuenta y fundamentar el

enfoque conceptual y el encuadre paradigmático en el que se inscribe el estudio. El mismo permite delimitar las técnicas de recolección de datos que se decidieron utilizar. La conjunción de estos elementos tiende a anticipar el modo en que se llevó a cabo el trabajo de campo en donde se produce la información y los procedimientos de análisis de la información obtenida.

En dicho trabajo de campo, la investigadora “corporiza sus intereses teóricos a través de los instrumentos de recolección de datos” (Yuni y Urbano, 2006: p.18) y emprende la tarea de relevar la información pertinente para lograr sus objetivos en función del problema de investigación.

Técnicas O Estrategias De Análisis De Datos

En una primera instancia se realiza una lectura de los datos obtenidos en el trabajo de campo conformados por la información bruta a partir de notas, documentos narrativos, diarios y dispositivos de formación y relatos de los actores. La intención es comprender, interpretar, conferir sentido y contextualizar las situaciones. El análisis de los datos implica un proceso permanente en la tarea realizada en donde se interrelacionan aspectos epistemológicos, razonables y procedimentales con el material discursivo vinculado a las situaciones observadas (Yuni y Urbano, 2006).

En este sentido, se intenta capturar el escenario del contexto social en su complejidad. Así, se supone que la interpretación ha de guiar el proceso de las interpretaciones posteriores que se llevan adelante en el proceso de investigación, que la teoría sea profunda y que el examen de los datos sea exhaustivo (según Strauss, 1989 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: p. 30).

Estas consideraciones implican un recorrido a partir del cual revisar y presentar el proceso de análisis y los procedimientos para llevar adelante dicho proceso. En tal sentido, “el factor humano es la gran fuerza y la debilidad fundamental de la investigación cualitativa” (Patton, 2002: p. 276 citado en Vasilachis de Gialdino, 2006: p. 30).

De este modo, el rol del investigador en el proceso de análisis es organizar de modo sistemático y coherente la información a fin de generar constructos y establecer interrelaciones entre los mismos de modo holístico (Goetz y Le Compte, 1981 citado en Osses Bustingorry et al., 2006: p.120).

En relación a lo mencionado, el proceso de ordenamiento y sistematización se llevó adelante conforme a la determinación de categorías o criterios establecidos a priori para lograr un conocimiento adecuado con el objeto de estudio, en este caso vinculado con las competencias de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes.

Dicho proceso implicó recuperar el acercamiento al contexto real desde el registro de la práctica. Así, desde la sistematización se hace posible entamar la realidad teoría-práctica, la praxis entendida como un modo de reflexionar haciendo y de hacer reflexionando (Osses Bustingorry et al., 2006).

El método de comparación constante en tanto procedimiento analítico para fundamentar los conceptos en los datos a partir del posicionamiento crítico, capacidad de apertura y actitud creativa de la investigadora, posibilitó entamar la perspectiva de análisis cualitativa. El análisis de los datos constituye un proceso de interpretación en el que se interrelacionan los aportes teóricos que surgen con los datos del trabajo de campo (Osse Bustingorry et al., 2006). En este sentido se conjugaron diversas alternativas que permitieron explorar, revisar, ampliar, resignificar, repreguntar y enriquecer aspectos del trabajo realizado.

En este recorrido se da una circularidad sistémica del proceso en tanto se genera una interrelación entre la recolección de datos, codificación, análisis e interpretación de la información. Este itinerario permite situar el carácter holístico de la investigación cualitativa.

De este modo, el procedimiento se conforma a partir del método de comparación constante donde el rol de la investigadora es central para interpretar, comparar los códigos con las clasificaciones realizadas, analizar e integrar a posteriori en una teoría coherente.

Este procedimiento evidencia la finalidad del método de comparación constante vinculada a generar teoría basada en los datos. La estrategia metodológica que se decidió utilizar fue la saturación teórica de las categorías investigadas donde el dato que se recoge no aporta información respecto de la que se dispone (Osse Bustingorry et al., 2006).

En el marco de la teoría fundamentada en tanto un método para hallar conceptos a partir de los datos, se propone el método comparativo constante. En esta estrategia se asume que el investigador de modo simultáneo, codifica y analiza los datos para generar teoría. Ello implica un proceso constante de búsqueda, comparación, indagación, exploración, interrelación e integración. El criterio para evaluar las categorías teóricas reside en identificar si se ajustan y derivan de los datos que se estudian y si son funcionales, lo cual supone que deben ser sustancialmente relevantes y dar cuenta del fenómeno en estudio (Glaser y Strauss 1967 citado en Bogdan y Taylor, 1996: pp.155-156).

De este modo se intenta dejar plasmado el recorrido realizado, los criterios delimitados y las decisiones asumidas para otorgar sentido a la investigación, conforme al análisis de los datos en un proceso de búsqueda permanente para dar respuesta al problema de investigación.

Capítulo 6

Resultados Del Trabajo De Investigación

En este capítulo se presentan los resultados del trabajo de investigación conforme a los datos obtenidos. La sistematización de la información se realiza a partir de los instrumentos o técnicas de recolección de los datos llevados adelante, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad administradas a las estudiantes practicantes y el relevamiento de documentos narrativos, diarios de formación y dispositivos del campo de la práctica profesional que recuperan la perspectiva discursiva.

Los datos obtenidos se disponen en dos partes. En una primera parte se describen las características generales que se identifican en la experiencia transitada por las estudiantes practicantes de 3° y 4° año de un ISFD de Nivel Inicial de la provincia de La Pampa.

En una segunda parte, se especifican los resultados obtenidos según la especificidad de los objetivos estipulados para el presente trabajo.

En tal sentido, el análisis se corresponde con las variables consideradas para llevar adelante el estudio, la actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, las capacidades para la actuación docente y las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

En el presente trabajo se incorporan argumentaciones, frases literales, expresiones y reflexiones que resultan representativas a partir de la información recabada y conforme a los instrumentos implementados en relación a esta investigación. Estos insumos se consideran valiosos dado que permiten situar y visibilizar las voces de las entrevistadas, estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, en tanto actores claves en este trabajo de Tesis.

De este modo, se avanza en las interpretaciones que permitan dar cuenta de los hallazgos acerca del objeto de estudio, las competencias de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes practicantes en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante el período 2020-2021.

Primera Parte. La Práctica Desde La Perspectiva De Las Estudiantes En Un Instituto Superior De Formación Docente De Nivel Inicial

Las estudiantes de Nivel Inicial, de modo general, describen las prácticas como una experiencia valiosa y enriquecedora para su formación docente inicial. Visualizan la importancia del campo de la práctica en tanto les permite aproximarse al ámbito de la realidad concreta, las instituciones y las salas del jardín de infantes. Este acercamiento al trabajo en el territorio les

facilita la inserción en el terreno y la construcción de una mirada acerca del futuro rol docente.

Ponen en valor las condiciones que posibilitan ese recorrido formativo. En tal sentido, explicitan el acompañamiento por parte de las profesoras a cargo de la Práctica III: La Enseñanza de las Áreas y de la Residencia Pedagógica⁵⁸ del ISFD y de las docentes co-formadoras de las escuelas asociadas de Nivel Inicial.

Se identifican coincidencias al momento de analizar las experiencias vivenciadas en el trabajo en terreno y asumir una posición reflexiva.

Dichas estudiantes reconocen tomar estrategias de las clases observadas en el contexto de la realidad de la sala y recuperar conocimientos y saberes de la formación docente inicial.

A su vez, señalan algunas dificultades que deben sortear al momento de poner en práctica los conocimientos adquiridos en el ISFD. Hacen mención de modo reiterado a la poca disponibilidad de tiempo y a la mezcla de emociones y temores que las atraviesa en este último tramo de la formación docente inicial.

En relación a ello, plantean que la inserción en el campo con anterioridad y la permanencia por un período de tiempo prolongado en las instituciones asociadas, les permitiría adquirir mayor seguridad al momento de asumir la tarea frente al grupo para dar las clases.

Respecto a la situación particular del año 2020 hacen referencia a lo que implicó llevar a cabo las prácticas con una modalidad virtual, condicionadas por la pandemia. En ese contexto, se concretaron iniciativas con instituciones pertenecientes a localidades del interior y algunas zonas rurales.

En este sentido, si bien reconocen ciertas limitaciones en lo que hace a la conectividad, la comunicación y al breve período de tiempo en que tuvo lugar la experiencia, destacan el vínculo logrado con las co-formadoras. Este vínculo les permitió conocer las realidades del grupo y visualizar las estrategias utilizadas para contactar a las familias de los niños y de las niñas.

Si bien fue una experiencia acotada, las estudiantes resaltan, por una parte, el hecho de haberse interiorizado de otras realidades y contextos, como también haber preparado actividades para los grupos de niños y niñas.

Interesa poner en valor la perspectiva subjetiva que las atraviesa y los recuerdos en esta etapa. Una de las practicantes expresa lo siguiente: “en un jardín de un pueblo se conocen la señ, los niños y la cantidad de niños es diferente a la de una ciudad” (R₅)⁵⁹; “recordaba, cuando era chica y vivía en el pueblo, que la docente conocía a las familias” (R₅).

Por otra parte, expresan que fue difícil realizar un seguimiento de las propuestas para un

⁵⁸ Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

⁵⁹ Registros que corresponden al 3° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₅ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

grupo que no tuvieron oportunidad de dar clases y donde la vivencia de la experiencia no tuvo lugar. En algunos casos, contaron con la devolución de la co-formadora quien se contactaba con las familias que habitualmente lo hacían. Por medio de ello, lograron realizar un cierre acerca de la propuesta pensada y compartida en ese contexto.

En relación a lo anterior, una de las estudiantes manifiesta: “hicimos actividades de modo virtual para un grupo clase que no conocíamos, no sabíamos sus características, ni sabíamos cuál era la aceptación de las actividades” (R₇)⁶⁰.

En cuanto a las propuestas planificadas manifiestan que fue interesante pensar y diseñar actividades focalizadas en la observación y en la experimentación, considerando la posibilidad de acceder de manera inmediata a los materiales requeridos en sus hogares.

También, manifiestan la importancia de saber que disponen del acompañamiento por parte de las profesoras de práctica y de las docentes co-formadoras.

Acerca del itinerario realizado en el año 2021 las estudiantes coinciden en señalar que el recorrido de las prácticas comenzaba con un período de observación bajo la forma de escolarización combinada donde se alternaban los grupos de estudiantes con asistencia a clases y con actividades educativas en situaciones de no presencialidad.

Dicho período de observación, se llevó adelante con una duración aproximada de cuatro semanas. Cada integrante de la pareja pedagógica, de modo alternado con cada burbuja realizaba su observación en dos semanas.

Al momento de dar inicio a las prácticas en la sala se volvió a la presencialidad. Algunas practicantes mencionan que debieron realizar una semana más de observaciones para lograr conocer al grupo clase.

La situación descripta conllevó a reorganizar la planificación y la cantidad de clases, propiciar un espacio para que el grupo se conozca e interactúe y entablar un vínculo con el grupo en la sala de Nivel Inicial, de una semana para la otra, con poco tiempo disponible.

El período de prácticas se llevó adelante durante ocho semanas, cuatro semanas cada integrante de la pareja pedagógica, de modo alternado y con el grupo total de la sala.

Respecto al encuadre para concretar las prácticas, las estudiantes realizaron sus experiencias en salas de 4 y 5 años de jardín de infantes. Coinciden en manifestar que hubiese sido valioso poder ingresar en la sala maternal.

Así, expresan “tuvimos prácticas en el jardín, pero no en maternal que hubiera sido muy

⁶⁰ Registros que corresponden al 3° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₇ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

importante realizarla” (R₂)⁶¹; “deberíamos haber permanecido más tiempo en la institución, más tiempo en sala y haber ingresado en maternal” (R₄)⁶².

En los relatos se identifica que el acompañamiento por parte de las profesoras co-formadoras y de práctica se constituyen en elementos centrales al momento de pensar y proyectar las propuestas a implementar con el grupo de la sala de Nivel Inicial y efectivizar la inserción en el trabajo del aula.

En relación al ingreso a las instituciones, las características que asume ese recorrido, la duración del mismo, las acciones encuadradas en el dispositivo de formación y la articulación entre la institución formadora y las escuelas asociadas, equipos de gestión, el profesorado de prácticas y docentes co-formadoras y estudiantes cabe señalar que, dichos aspectos se corresponden con los marcos normativos vigentes para llevar adelante las prácticas y las residencias pedagógicas a nivel jurisdiccional y tienen su correlato a nivel nacional⁶³; los cuales fueron enmarcados oportunamente.

De este modo, se describe la experiencia transitada por las estudiantes practicantes del ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante el período 2020-2021.

Segunda Parte. Resultados Obtenidos Conforme A Los Objetivos Estipulados En El Trabajo De Investigación

En la segunda parte, se procede a presentar los resultados obtenidos conforme a la especificidad de los objetivos estipulados en el trabajo de investigación.

Se sitúan los hallazgos que permiten reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, identificar las capacidades para la actuación docente y caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

Así, se intenta dar cuenta de los hallazgos conforme al objeto de estudio del trabajo de investigación, las competencias de la práctica profesional que disponen las estudiantes en sus

⁶¹ Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₂ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

⁶² Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₄ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

⁶³ Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Resolución 337 de 2020 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa].

experiencias de formación docente inicial durante el período 2020-2021 en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa.

Las Experiencias Que Promueven El Desarrollo De Una Actitud Reflexiva En Las Estudiantes Practicantes

Las practicantes de 3° y 4° año atribuyen sentidos a la actividad reflexiva a partir de experiencias que portan un valor en el recorrido de la práctica situada. La conformación de espacios colaborativos ocupa un lugar central en los relatos desde una perspectiva reflexiva. Así, hacen mención a las experiencias que tienen lugar a partir de la modalidad organizativa por parejas pedagógicas, con profesoras de práctica y co-formadoras.

Reconocen el hecho de que la organización por parejas pedagógicas aporta beneficios y brinda un encuadre de seguridad y empatía entre pares.

Visualizan esa dinámica como un ámbito común para realizar una producción conjunta, intercambiar aspectos vinculados al grupo clase, leer y seleccionar materiales. También, para acordar criterios, organizar la secuencia de las clases, retomar conceptos centrales, elaborar las consignas de las actividades de modo creativo, preparar materiales didácticos lúdicos, pensar las propuestas con un carácter atractivo e interesante y presentar el tema a enseñar a partir de situaciones problemáticas que despierten el interés en los niños y las niñas.

En dichos relatos se identifica que la presencia de la compañera en la práctica del aula en se configura como un modelo a seguir. Además, el hecho de ingresar en el mismo momento les permite compartir el trabajo con el grupo de niños y niñas en la sala del jardín de infantes, intercambiar dudas, inquietudes y certezas e imaginar escenarios posibles.

En este sentido, cada integrante de la pareja pedagógica reafirma a la compañera en el modo de posicionamiento; lo cual implica una mirada atenta a la retroalimentación mutua.

Dicho proceso se da en el marco de un aprendizaje compartido y de un espacio común donde se presentan algunas condiciones que facilitan dicha construcción conjunta. La predisposición, la capacidad de apertura y la aceptación respecto de señalamientos y consejos del par permiten enriquecer la perspectiva y el andamiaje de las prácticas. Además, constituye una instancia de crecimiento y de fortalecimiento del rol docente donde se ponen en evidencia las habilidades sociales y comunicativas que aportan beneficios para el trabajo colaborativo.

Se advierte una coincidencia en los relatos de las practicantes quienes ratifican la importancia de la presencia de la compañera, evidenciándose expresiones acerca del compañerismo, la familiaridad, expectativas, sentimientos y actitudes compartidos, con miras en lograr la meta anhelada, sortear dificultades y poner el mayor esfuerzo en ese momento.

Conforme a lo anterior, se confiere prioridad al trabajo colaborativo en clave de las estrategias de formación y de reflexión acerca de lo pensado, planificado y llevado a cabo en el ámbito de la práctica.

En el marco de las prácticas de formación interesa poner de manifiesto la importancia que adquiere el hecho de compartir la mirada con un par, en el mismo momento y lugar, la sala del jardín de infantes. Así, las experiencias de las practicantes habilitan una construcción común acerca de las vivencias, los modos de posicionarse en la clase, los puntos de encuentro, los aspectos para la mejora y la retroalimentación mutua.

Este encuadre potencia el accionar de las prácticas en el aula, lugar que se enriquece desde la observación entre pares. Constituye una experiencia valorada por parte de las practicantes al propiciarse ese espacio de intercambio, interacción, complementariedad y reciprocidad.

De este modo, se facilita la comprensión de la realidad del aula conforme a lo vivenciado. Este recorrido forma parte de una experiencia práctica y se implica con la teoría, ambas se retroalimentan en el proceso de formación y habilitan la perspectiva reflexiva (Leguizamón y Medina, 2018).

Conforme a ello, interesa destacar la importancia de contribuir en la formación de sujetos reflexivos que piensan sus prácticas contextualizadas en las salas del jardín de infantes y que se muestran con predisposición y capacidad de escucha.

La mayoría de las estudiantes entrevistadas manifiesta que el hecho de realizar el trabajo junto con las profesoras a cargo de la Práctica III y de la Residencia Pedagógica les posibilita pensar y repensar las propuestas desde otro lugar y escribir la planificación. Coinciden en señalar que lograron en gran medida compartir cómo fue ese trayecto y qué resignificarían a partir de los espacios de debate y de sus relatorías.

Al respecto una practicante expresa “al finalizar el recorrido de la práctica con mi compañera, dijimos esto sí, esto no; y esto podríamos haberlo hecho mejor con la profe, esto por aquel lado y no por el que fuimos” (R₂).

En este acompañamiento se visibiliza de qué modo, desde qué ámbito y con qué estrategias tienen lugar los espacios para la reflexión y el análisis crítico de dicha experiencia, en sintonía con aportes y conceptualizaciones realizadas por autores y autoras (Anijovich, 2012; Schön, 1987; Sanjurjo, 2009; Perrenoud, 2011; Davini, 2015; Alliaud, 2014).

En los relatos, se identifica el rol preponderante de la figura de las docentes co-formadoras para aproximarse a la realidad de las salas de Nivel Inicial, conocer y acercarse al grupo de niños y niñas. También, para tomar estrategias, pautas y rutinas, articular saberes y ponerlos en práctica y dar respuesta a situaciones imprevistas.

Conforme a lo anterior, se infiere que se implican roles, funciones, propuestas

colaborativas, acuerdos e interacciones en ese momento fundante que acontece en el ingreso del trabajo en terreno, en el cual se habilita la formación práctica de la futura profesional.

Desde una posición reflexiva las estudiantes describen que se genera un vínculo en el contacto cotidiano con la figura de la co-formadora y que tiene lugar específicamente en ese contexto, momento y situación concreta.

Identifican en dicha figura, la referente que conoce la realidad de los niños y de las niñas, porta la experiencia en el aula, sabe cómo vincularse, de qué modo proponer las actividades y manejar el grupo.

Por su parte, la mayoría de las estudiantes coinciden en hacer mención a las estrategias, los consejos, los posicionamientos, las decisiones, las rutinas y las pautas que toman de ese modelo de ser docente. Al respecto, manifiestan “aprendimos mucho de ella, nos aportó un montón, nos brindaba confianza y nos daba pautas para posicionarnos ante el grupo que era muy heterogéneo” (R₂); “buscaba la mirada de la co-formadora para saber que iba bien” (R₄).

En relación a lo anterior, se identifica de qué modo estas experiencias les permite iniciarse a las practicantes en el ejercicio de ser docente y les da seguridad al momento de posicionarse frente al grupo.

Desde una postura reflexiva, si bien en algunos casos no se reconocían a sí mismas, expresan que lograron manejar la situación y organizar el grupo. Y allí, vuelven a poner de manifiesto la importancia de la mirada de la co-formadora para advertir si estaban encaminadas en la tarea del aula. Admiten tener dudas al momento de intervenir ante determinadas situaciones que podrían suceder. Una vez en el aula, logran dar respuestas a las mismas. A su vez, reconocen la falta de experiencia para actuar en la práctica de la sala del jardín de infantes.

Ponen en valor que es importante la predisposición, darse un momento para pensar, reflexionar y resignificar situaciones. También, el hecho de recuperar estrategias que les han sido valiosas en otros contextos, con otros niños, niñas y docentes.

Expresiones como las siguientes reafirman lo anterior: “reflexionar sobre lo que vengo haciendo, corriéndome a mí misma, estar predispuesta” (R₄); “yo no tengo experiencia, me preguntaba ¿qué hago si me pasa esto?; una vez en el aula, lo pude sortear en el intercambio diario con los chicos” (R₄); “me había funcionado en un momento y ahora también me funcionó en otro contexto y con otro grupo” (R₄).

A partir de instancias de diálogo con las profesoras de Práctica III y Residencia Pedagógica, logran identificar qué cosas volverían a hacer y cuáles deberían realizar de otra manera. Asimismo, manifiestan qué aspectos implican una mirada articuladora entre el Instituto de Formación Docente y el Nivel Inicial para facilitar el recorrido de las prácticas a las futuras docentes.

En este sentido, coinciden en señalar la importancia de participar en espacios de debate acerca de las prácticas y analizar qué anduvo bien, qué faltó, qué retomarían y qué modificarían. Aquí, se observa un modo de posicionamiento, un compromiso con las acciones llevadas a cabo y una postura reflexiva.

Conforme a lo anterior, el recorrido de las prácticas implica recuperar saberes, resignificar escenarios, configurar modos de actuar y enfrentar situaciones imprevistas (Davini, 2015; Alliaud, 2014).

Las estudiantes creen que la poca disponibilidad de tiempo fue una de las limitaciones para pensar, repensar y analizar las propuestas e intervenciones, interpelar lo vivido y tratar de comprender ese proceso. Al respecto, se muestran críticas.

En algunas oportunidades reconocen que les faltó lectura, saber conceptos del contenido a enseñar y cómo hacerlo. Como consecuencia de esto, los niños y las niñas no entendían, no tenían interés, no participaban y conversaban entre sí. Advierten que es necesario estudiar para dar clases.

Una de las parejas practicantes reconoce haber realizado la propuesta desde el sentido común y con poco tiempo para profundizar las lecturas, entender y explicar el tema.

En la realidad de la sala se dieron cuenta que el tema se agotaba inmediatamente y los niños se aburrían. También ellas, habían perdido el sentido de la propuesta. En realidad, expresan que la decisión que tomaron no fue acertada y no estaban bien posicionadas para dar las clases.

Las siguientes reflexiones de las estudiantes confieren sentido argumentativo a las consideraciones explicitadas. Al respecto, expresan: “estábamos haciendo una planificación desde el sentido común, teníamos poco tiempo para entregarla, nos faltó lectura” (R₄); “para dar clases en la sala de cinco años, hay que estudiar y saber explicar el tema” (R₈)⁶⁴; “me faltó tiempo para reflexionar y para asimilar a medida que iba haciendo; fueron varias cosas en un año atípico que tuvimos” (R₆)⁶⁵.

En tal sentido, reconocen que la no interiorización previa de la lectura y la no realización de la planificación, conforme a los requerimientos y adecuación a las características del grupo, les imposibilitó presentar el tema con claridad y seguridad, recuperar los conocimientos previos, trabajar con los materiales preparados, manejar al grupo y llevar adelante la clase tal como esperaban.

De modo general, coinciden en expresar que sienten satisfacción por el itinerario llevado a cabo donde sus expectativas iniciales se lograron. Se identifican transitando el último tramo de su formación docente e iniciando una experiencia vinculada a la construcción del ejercicio de un rol

⁶⁴ Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₈ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

⁶⁵ Registros que corresponden al 4° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₆ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

profesional. Al respecto, expresan: “pusimos voluntad, nos llevamos lo mejor y fue productivo; en general, cumplimos las expectativas” (R₂); “fue una experiencia interesante” (R₄).

La mayoría de estudiantes reconoce que les falta herramientas de dominio del grupo y la experiencia de trabajar en el aula. Allí, perciben que si permanecieran por más tiempo en la inserción del campo adquirirían mayor confianza y seguridad para manejar el grupo.

Como se ha explicitado anteriormente, las practicantes iniciaron su recorrido en burbujas y finalizaron con todo el grupo en la presencialidad. Esto implicó un aprendizaje sobre el proceso mismo donde hubo aciertos y obstáculos que sortear.

Esta situación les generó incertidumbre dado que de una semana a la siguiente se encontraron con la novedad de tener a cargo el grupo total de la sala.

También, implicó nuevas configuraciones y readecuación de las estrategias de vinculación con el grupo y del itinerario de las prácticas. Debieron realizar múltiples acciones tales como incorporar niños y niñas que no conocían ni se conocían entre sí, establecer un vínculo con la nueva burbuja, manejar el grupo total en la clase presencial, resignificar las planificaciones, reorganizar tiempos, espacios y agrupamientos e incorporar nuevas pautas y dinámicas para planificar el juego y la multitarea.

Al trabajar con el grupo unificado reconocen haberse asustado para lograr atender la diversidad de niños y niñas. Debieron pedir ayuda dado que les resultaba difícil el dominio del grupo clase.

Lo anteriormente descripto se pone en evidencia en las voces de las practicantes, quienes expresan “nosotras no los conocíamos a los nenes de la otra burbuja y nos preguntábamos cómo íbamos a poder manejar el grupo total y a la vez tener en cuenta las necesidades de cada uno” (R₆); “tenía una parte del grupo que conocía y otra no, ahí decidí los primeros días ir presentándonos y que cada uno cuente algo que le gusta” (R₆); “no solamente yo no conocía a una parte del grupo, sino que entre los grupos no se conocían” (R₆); “me asustó un poco no poder estar a la altura de lo que se requería, pudimos sortear los obstáculos; fue un grupo que respondía en el aprendizaje, una experiencia que no sé si vamos a volver a vivir” (R₆).

Las estudiantes afirman que, en un primer momento se trabajaba poco la multitarea dado que desarrollaban sus tareas con cada burbuja. En un segundo momento, tuvo lugar la multitarea al conformarse el grupo clase integrándose ambas burbujas.

Llevaron adelante estrategias para que se conozcan, rondas de presentación, juegos en rincones e interacciones grupales. Al respecto, afirman que “fue un momento de poner lo mejor de uno, lograr un vínculo, llegar a ellos, buscar la manera que ellos se lleven algo de eso que nosotras queríamos enseñar” (R₂); “hicimos juegos en rincones donde se iban integrando los grupos de las burbujas para lograr el vínculo que necesitábamos y luego, mucha multitarea con un grupo donde

ya no éramos la burbuja amarilla y violeta sino encaminados a ser uno solo grupo” (R₆).

El intercambio entre las parejas pedagógicas facilitó dicho recorrido donde irrumpió lo novedoso, imprevisto y desconocido en la complejidad del escenario áulico. Los espacios de reuniones les permitió compartir la mirada que cada integrante de la pareja tenía respecto del grupo, los materiales y las propuestas. También, dicho intercambio les permitió resignificar las vivencias, los registros, narrativas, percepciones y situaciones acerca del grupo.

Consideran que esta información es sumamente valiosa para proyectar las clases del mejor modo posible y para identificar las posibilidades y las limitaciones advertidas anticipadamente. Al respecto, una estudiante sostiene que “es importante charlar, sentarse y conversar con la compañera cómo es su burbuja, para ir conociendo un poquito al grupo a través de lo que ella me contaba” (R₆); “también, observar cómo la docente se manejaba con el grupo” (R₆).

Tal como se evidencia, la construcción del trabajo en parejas pedagógicas en el marco de las prácticas adquiere un lugar ponderado por parte de las estudiantes, coincidiendo con abordajes teóricos que focalizan estas concepciones (Sanjurjo, 2012).

A su vez, mencionan en sus diarios de formación que volver sobre dichos registros narrativos les permite encontrar sentido a las prácticas, incorporar los relatos acerca de la experiencia transitada, repensar el modo en que asumían los criterios y las decisiones para fundamentar las acciones del quehacer del aula y entamar perspectivas subjetivas.

En los relatos se traduce lo vivido, pensado, conocido, desconocido, deseado, no deseado, certezas, dudas y sensaciones atravesadas en una experiencia compartida y en un trabajo colaborativo. En este sentido, se identifica que dichos registros autobiográficos constituyen un insumo valioso acerca de la práctica reflexiva.

En lo anterior se hace explícito que en el ámbito de la reflexión se manifiestan las dudas, temores e incertidumbres que suelen percibirse como riesgosos e inoportunos en dicho proceso (Anijovich et al., 2012).

También, se advierte que los diarios de formación y registros narrativos permiten visibilizar la importancia de construir dichos dispositivos en el recorrido de la formación docente inicial. Se muestran como una estrategia que confiere sentido y solidez a los relatos y a las descripciones. Además, se incorporan posicionamientos, vivencias y percepciones para abordar las situaciones y se introducen categorías para analizar y comprender la realidad de la sala.

Este proceso les permite resituar la perspectiva subjetiva y el recorrido de su autobiografía y reconstruir sentidos acerca del futuro rol profesional en el marco de una práctica reflexiva.

Como se referenció anteriormente, la reflexión constituye un proceso que requiere de la

implicancia y del compromiso activo del docente y del análisis de sus prácticas conforme a la especificidad del contexto institucional (Anijovich et al., 2012).

La formación de un practicante reflexivo se vincula con la formación de un profesional con capacidad para dominar su propia evolución y construir competencias y saberes tomando como punto de partida lo adquirido en la carrera docente y en la experiencia (Perrenoud, 2011).

A su vez, requiere considerar que dicho proceso no está desprovisto de obstáculos relacionados con el tiempo y la ocasión para que tenga lugar la reflexión. En tal sentido, las intervenciones de quienes asumen el rol de formadores y formadoras constituyen el punto central para responder a demandas, orientar y sugerir respecto de la importancia de la reflexión.

Conforme a lo mencionado, el encuadre que propician Anijovich y Cappelletti (2014) da cuenta del potencial transformador y de construcción de sentido de la reflexión en las prácticas.

Los aspectos señalados ponen en evidencia que la reflexión atraviesa el eje nodal de las prácticas y posibilita entamar perspectivas, posicionamientos, articulación teoría-práctica, conocimientos y saberes prácticos. Dicho proceso acontece en la inserción en el campo, en el contexto del aula, de modo particular y situado; en el cual se dan encuentros, desencuentros, acuerdos, tensiones y vínculos propios de la tarea cotidiana escolar.

Asimismo, describen la experiencia llevada adelante en un determinado momento, con rasgos específicos y contextualizados. En la misma, ponen en acción saberes construidos en su formación docente vinculados al ejercicio de una práctica profesional.

Dichos aspectos cobran sentido en el marco de la bibliografía actualizada respecto al campo de la práctica donde las estudiantes en proceso de formación aprenden a enseñar y ello implica un saber-hacer que integre la teoría y la práctica, el pensamiento y la acción (Alliaud, 2014).

También, respecto de la consideración de que las docentes en formación llevan adelante un proceso de reiteración en el sentido de practicar, modificar, imaginar, recrear, probar y ensayar de modo progresivo ante situaciones que se les presentan en un contexto de incertidumbre y complejo.

En este proceso, se refleja el potencial formativo de las prácticas; las cuales posibilitan reconfigurar la experiencia transitada, dar cuenta del conocimiento implícito que subyace en las mismas y argumentar las acciones desarrolladas y los procedimientos implícitos (Alliaud, 2019).

Este recorrido les permite anticipar y buscar alternativas colaborativas, reajustar, reconsiderar aspectos que no funcionaron bien o que muestran resistencia, reflexionar y examinar las razones por las que sucedieron. En estas acciones se observa el efecto modelizador de las prácticas de enseñanza en las estudiantes que se están formando en la carrera docente (Alliaud, 2019).

En este sentido, se identifica que las estudiantes asumen un posicionamiento en la práctica reflexiva que les permite tomar distancia acerca de lo pensado, lo proyectado y lo vivido, interpelar sentidos naturalizados y problematizar preconceptos y conceptos. Los mismos constituyen el punto de partida para construir una mirada acerca de las prácticas profesionales en la formación docente inicial.

Conforme a lo anterior, se reconocen las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial.

Las Capacidades Para La Actuación Docente Desde La Perspectiva De Las Estudiantes Practicantes

A partir de la información sistematizada se infieren capacidades que se vinculan con la construcción del rol docente. Desde los relatos de las estudiantes se identifica la importancia de las capacidades que se implican en la actuación, en el ejercicio del rol docente, en ese espacio y momento específico del aula.

De este modo, las estudiantes de 3° y 4° año manifiestan que es muy valiosa la primera aproximación que logran en las salas de Nivel Inicial. Refieren al dominio de los saberes a enseñar, al conocimiento del grupo clase, la gestión de la clase, la dinámica relacional, la intervención en el escenario áulico y el posicionamiento de una postura autorreflexiva y comprometida con el quehacer docente.

En ello se involucra el manejo de los contenidos, los criterios para la selección y organización de los mismos, el trabajo colaborativo, los vínculos entre docentes y las estudiantes y entre éstas y los niños y niñas, la planificación de las clases, la intervención ante situaciones que irrumpen, la toma de decisiones y la postura reflexiva.

A su vez, ponen en juego la capacidad de observar y detenerse a mirar el modo en que la docente lleva adelante la clase, los mecanismos de comunicación y las dinámicas de interacción, las estrategias, los recursos disponibles y los que se utilizan. También, la organización de espacios, tiempos y agrupamientos, el contexto del jardín de infantes y de la sala, las características y estilos de aprendizaje de los niños y las niñas y de qué manera responden a las consignas, pautas y rutinas.

Las capacidades se implican en un proceso que se inicia en el período de observación y continúa en la práctica del aula. Contemplan el entramado vincular, las propuestas de trabajo colaborativas, la realización de la planificación y de las clases y la mirada reflexiva; rasgos que coinciden con la bibliografía y el encuadre conceptual abordado en el estudio (Edelstein, 2011; Davini, 2015; Alliaud, 2014; Leguizamón y Medina, 2018).

Conforme a lo anterior, este itinerario da lugar a la conformación de una identidad

profesional. Allí, juegan un rol central la observación y la reflexión en tanto permiten describir los conocimientos implícitos, dar cuenta de los mismos, explicitarlos y hacer posible la transformación de dicho conocimiento tácito en conocimiento en la acción (Leguizamón y Medina, 2018).

Las estudiantes hacen referencia al andamiaje de las prácticas a partir del acceso a la información que adquieren respecto de la historia fundacional de cada JIN, las prioridades institucionales, las escuelas asociadas, los niños y las niñas y el contexto familiar y sociocultural y económico.

En este sentido hacen mención a las configuraciones familiares, sus códigos, culturas y costumbres, la gestión y la resolución de situaciones que acontecen e irrumpen en la cotidianeidad.

En algunos relatos describen los proyectos centrales de los jardines de infantes, entre los que mencionan la expresión corporal, la música, el juego, el recorrido lector, la prevención del ausentismo, entre otros proyectos que se trabajan por unidades didácticas y campos de conocimientos y la Educación Sexual Integral (ESI)⁶⁶ abordada desde las emociones, el cuidado del cuerpo y la higiene personal.

Si bien constituye una información pertinente para contextualizar la escuela sede donde llevan adelante sus prácticas, no se advierte que dicha información se incorpore como un punto de referencia para planificar, anticipar situaciones en la puesta en práctica del aula, gestionar la dinámica organizacional y llevar adelante las clases.

Se identifica que las practicantes de modo reiterado mencionan el poco tiempo disponible al momento de planificar. Explicitan que en un tiempo acotado se les solicita realizar la planificación la cual debe ser aprobada por el ISFD y el JIN. A su vez, visualizan poca claridad en los acuerdos entre las instituciones involucradas, el ámbito formador y las escuelas asociadas.

Sitúan las prácticas como un período breve que requiere de mucho esfuerzo para captar con precisión, observar, enmarcar y contextualizar la especificidad que hace a la vida del aula y abocarse inmediatamente a la planificación, la gestión de las clases y las construcciones vinculares con la co-formadora y las infancias.

Asimismo, hacen mención a las acciones implícitas para planificar, dar las clases y vincularse con el grupo. Señalan la importancia de seleccionar y jerarquizar los contenidos donde deben integrar distintas áreas a través del enfoque globalizador, conforme al contexto del grupo clase, los tiempos disponibles y los saberes priorizados.

Sostienen que tienen incorporar actividades y materiales lúdicos a partir de la creatividad para lograr captar el interés de los niños y las niñas, facilitar su expresión espontánea y comprender el tema a enseñar, introduciendo un grado de novedad e innovación en las prácticas.

⁶⁶ De aquí en adelante se utiliza la sigla ESI para referir a Educación Sexual Integral.

En este proceso, coinciden en expresar que deben saber realizar la planificación de modo coherente con los objetivos a lograr y con los contenidos a aprender, priorizando la vivencia, observación, experimentación, demostración y ejemplificación.

Afirman que la gestión de la clase implica desarrollar acciones tales como organizar el grupo, habilitar espacios para las preguntas e intercambio de ideas, dar lugar al aprendizaje individual, grupal y colaborativo, realizar breves presentaciones del tema a enseñar y estar atentas a situaciones que irrumpen e intentar resolverlas.

Conforme a lo anterior, se identifica de qué modo las capacidades que explicitan las practicantes enmarcan el quehacer en el contexto de la sala. Allí, se involucran aspectos interactivos de la planificación, la enseñanza, la preparación y la realización de las actividades de aprendizaje, la dinámica grupal, la organización de los materiales, la metodología y la intervención ante situaciones emergentes (Feldman, 2008).

Se advierte de modo reiterado la preocupación puesta de manifiesto al momento de realizar la planificación y que la misma sea aprobada para llevarla a cabo en la práctica del aula.

Al respecto, las practicantes afirman que, “una cosa es escribir la planificación y otra, llevarla a cabo” (R₄); “tendríamos que haber hecho una planificación nueva, nos faltó planificación previa” (R₂); “una cosa es cómo te enseñan a planificar y otra cosa es cómo se planifica en la escuela” (R₄); “la planificación era compleja y difícil, costó realizar la diversificación a la hora de planificar, fundamentar y relacionar los saberes con los objetivos” (R₉)⁶⁷; “en la planificación uno hace algo y eso puede variar” (R₉).

Se detecta que esta capacidad para planificar en tiempo y forma solicitada por ambas instituciones, por parte del ISFD quien aprueba la misma y por parte de la institución asociada donde se socializa y se lleva adelante la propuesta en la práctica del aula, requiere de un esfuerzo por parte de las estudiantes en un tiempo acotado.

Al respecto, las estudiantes perciben una distancia entre el modo en que les enseñan a planificar en el instituto de formación docente y el modo en que se planifica en la sala del jardín de infantes; mostrándose críticas al momento de realizar la planificación.

Comparte una pareja de practicantes que desde el JIN no les realizaron una devolución de la planificación, más allá de la formalidad de presentarla en los tiempos especificados. Desde el ISFD las profesoras a cargo de Práctica les hicieron señalamientos y brindaron materiales de lectura para comprender el tema. Los profesores de las Asignaturas de Lengua y Literatura y su Didáctica y de Ciencias Naturales y su Didáctica les realizaron correcciones y sugerencias

⁶⁷ Registros que corresponden al 3° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₉ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

conforme a los criterios que permitan adecuar y complejizar las actividades.

En los relatos mencionan que esta dificultad para planificar en este trayecto de la formación docente se convierte en uno de los temores y sensaciones de angustia y dudas respecto si podrán realizarlo e implica recuperar lecturas, diseñar propuestas en borradores y reforzar conocimientos adquiridos. Al respecto, expresan: “tenés temores al momento de pararte sola frente al grupo” (R₄).

A su vez, afirman que al ingresar al aula lo hacen con la mochila llena de cosas, preocupaciones, situaciones de su entorno familiar y laboral y del contexto que se vivió por la pandemia; poniéndose en evidencia aspectos que las atraviesa desde sus subjetividades.

Manifiestan una doble sensación, temor de pararse solas frente al grupo y tranquilidad de saber que las acompañan las profesoras de prácticas. También, reciben el apoyo constante de la docente co-formadora quien les brinda sugerencias, recomendaciones y las reafirma en su rol.

En este sentido, coinciden en señalar que recibieron de las profesoras de Práctica III y de Residencia Pedagógica el acompañamiento, seguridad, pautas, guías y orientaciones de materiales. Además, les facilitaron espacios de consultas y tutorías, instancias de diálogo para advertir errores, realizar reajustes y sortear obstáculos, para aprender de modo autónomo y reflexivo y para lograr concentrarse en la planificación.

Al respecto, expresan: “la profe de Práctica nos orientó para leer el tema y buscar materiales” (R₉); “nos brindó mucho apoyo, nos acompañó, así como hablo de paciencia en el jardín, nos tuvo paciencia, nos dio ideas y nos hizo pensar” (R₂); “contar con la profe de Práctica, me dejaba tranquila” (R₄).

Como se observa, en el proceso de formación en las prácticas se implica el acompañamiento de las profesoras en el accionar de una tarea profesional. Precisamente se constituyen las bases sobre las que se despliegan los fundamentos de la profesión docente. Requiere de un aprendizaje de las practicantes y de su participación activa para implicarse en dicho proceso (Davini, 2015).

Ante ello, mencionan que es importante actuar con convicción, tener predisposición para acordar criterios sobre la planificación, adecuar las estrategias a los modos de aprender, a los ritmos de la diversidad de sujetos y rutinas escolares, administrar los tiempos, espacios y agrupamientos en la práctica del aula y partir de situaciones problemáticas que posibiliten experiencias de aprendizaje significativo.

A su vez, la expresión oral y creativa han de estar presente en el momento de utilizar los recursos narrativos, junto con el tono de voz y el lenguaje expresivo. Estas acciones implican involucrarse y poner el cuerpo en las prácticas de enseñanza valiéndose de sus habilidades, gestos, actitudes y lenguaje expresivo para captar la atención del grupo.

Desde los relatos de las estudiantes se identifica lo relevante que es disponerse frente al grupo clase, dar las consignas con claridad, interactuar con los niños y las niñas y lograr mantener la atención, curiosidad y entusiasmo ante lo nuevo. También, la acción de pararse para dar la clase y explicar el tema, mostrar los materiales y asignar turnos para que se acerquen, prueben, experimenten, ensayen y pregunten en la clase. Al respecto, señalan la importancia de “volver sobre algunos puntos, explicar de nuevo, lograr que se interesaran, captar su atención” (R₂).

En la sala de Nivel Inicial se dan ciertas particularidades que se reflejan en las expresiones de las futuras docentes. Las mismas aluden a la creatividad, el tono de voz, armar y montar escenarios lúdicos, la centralidad del juego, la capacidad para innovar y recrear y animarse a realizar las propuestas junto a los niños y a las niñas.

De este modo, se pone la mirada en la especificidad e incumbencia de acciones que hacen al quehacer docente del Nivel Inicial, donde progresivamente se van acercando al grupo y conociéndolo. Allí, recrean modelos y ponen en juego un repertorio de acciones para intervenir de modo contextualizado. Dichas acciones forman parte del rol docente desde donde logran un posicionamiento.

Los relatos de las practicantes coinciden en señalar que la vuelta a la presencialidad implicó reorganizar lo planificado, poner el cuerpo y lo mejor de cada una y volver a repensar cada una de las actividades, los momentos y dinámicas. Debieron resignificar actividades ante situaciones imprevistas tales como niños que no sabían su nombre y otros que no identificaban la primera letra de su nombre. Conforme a ello, incorporaron actividades para trabajar la motricidad fina en el inicio de la jornada, al tomar la asistencia diaria. Al respecto, afirma una estudiante: “nos fuimos sabiendo que todos sabían identificar su nombre” (R₂).

En uno de los registros de diarios de formación, se reafirma lo expresado anteriormente. El hecho de volver a las aulas y realizar las prácticas de modo presencial les significaba un desafío y les generaba ansiedad y nerviosismo. En este recorrido hacen mención a sensaciones, temores e incertidumbre ante lo desconocido. Ello aconteció al momento de unificarse las burbujas donde se incorporan más alumnos y las estudiantes han de pararse frente al grupo clase.

En algunas circunstancias, debieron afrontar situaciones y actuar en el momento. Expresan que más allá de los señalamientos de las profesoras de Práctica, lo hacían desde el sentido común y no lograban posicionarse como docente. Cuando se dan cuenta de esta situación, advierten que las cosas no les salían como las habían pensado y debían intervenir ante ello. Tomando la necesaria distancia de dichas situaciones afirman que, así como funcionó podría no haber funcionado.

Al respecto, reconocen la falta de lectura, además de la formación y de la experiencia. Asumiendo una postura reflexiva expresan que esa carencia les sirvió para darse cuenta de lo que

tenían para salir adelante y también de que, si hubieran tenido dichas lecturas, la experiencia hubiese sido más fructífera.

En relación a lo referido, expresa una practicante: “me faltaba mucha lectura, lo conversamos con la profe, me falta experiencia, me falta formación” (R₄); “la profe me había dicho, cuando me di cuenta que las cosas no me salían, reaccionaba sobre la marcha, pero no está bueno, así como funcionó podría no haber funcionado; esa falta de todo me sirvió para darme cuenta de lo que yo tenía” (R₄); “si hubiera tenido más lectura, hubiera sido más rica esa experiencia” (R₄).

Las practicantes aluden a algunos obstáculos ligados al contexto de pandemia, a las propias trayectorias y a los recorridos personales, tales como recurrir algunas materias pendientes.

Mencionan circunstancias que debieron afrontar. Así, en cada burbuja había líderes y al unificarse el grupo se advirtió un enfrentamiento por el liderazgo. Se dieron situaciones conflictivas y peleas que requirieron la intervención y el diálogo. También, situaciones donde los niños y las niñas no aceptaban órdenes y fue necesario conversar, explicar las razones y sostener las decisiones.

Manifiestan otras complejidades, tales como aplicar los protocolos vigentes conforme a las decisiones que se tomaban sobre la marcha. Comentan que requerían del acceso a la información y la misma era cambiante en el contexto de pandemia.

Otro grupo de practicantes, indica que debieron afrontar situaciones vinculadas a violencia entre el grupo de pares. Ante ello, a nivel institucional se realizó una intervención en relación al bullying. Los niños se decían apodos e insultos discriminatorios por la contextura física y no querían jugar con un niño. También, se trabajó con las familias cuyas mamás eran muy jóvenes y resultó dificultoso lograr trabajar la aceptación de la situación referida.

Como puede observarse las estudiantes se encuentran con situaciones imprevistas en las clases y requieren de miradas que les permita reencauzar la tarea en el contexto áulico a partir del intercambio con la pareja pedagógica, la co-formadora y las profesoras de prácticas.

En este sentido las practicantes debieron afrontar dichas situaciones que surgieron en el proceso; situaciones no pensadas ni imaginadas con anterioridad. En ello se implicó un proceso de movilización de ciertas estructuras, reacomodación y consideración de la dimensión subjetiva y reflexiva.

Las descripciones realizadas por las estudiantes evidencian la necesidad de identificar las situaciones que acontecen en la sala y en distintos espacios del jardín de infantes donde los niños y las niñas vivencian situaciones de bullying y estigmatización. En este sentido, interesa profundizar estos aspectos desde los aportes de Fatyass y Conde (2022) para analizar y comprender situaciones que acontecen en el escenario escolar las cuales condicionan los modos de estar en la escuela,

convivir, aprender, compartir, interactuar y jugar. Muchas veces, estas situaciones generan relaciones de desigualdad entre pares, surgen de modo imprevisto e interpelan el quehacer de la práctica docente.

De este modo, las practicantes se posicionan desde su rol docente, encauzan perspectivas en torno a lo que irrumpe en la sala y acuden a estrategias de intervención en cierta parte conocidas y otras imaginadas.

Respecto de las situaciones descriptas afirman que, al transitar la práctica vivencian experiencias y afrontan aspectos que acontecen en la cotidianeidad de la vida del aula. Esa experiencia práctica les aporta una riqueza que va más allá de los textos de lectura.

Ponen en valor el trayecto de las prácticas de 1° a 4° año del ISFD y creen que desde los comienzos de la carrera docente es fundamental tener un grupo a cargo en el momento de iniciarse en el aula.

Al comenzar la inserción en las escuelas, las alumnas se posicionan desde el rol de estudiantes en relación a las docentes de prácticas y co-formadoras. A posteriori, al incursionar en el contexto del aula y llevar adelante las clases, progresivamente asumen una postura vinculada al ejercicio del rol docente.

Los diarios personales en este sentido, contribuyen a volver sobre sus relatos, releer, repensar, reflexionar y construir un conocimiento práctico. Este recorrido fortalece su mirada en torno al rol de estudiante y cómo se va posicionando en la construcción del rol docente, el cual se encuentra en un proceso de formación.

Los aspectos señalados se entraman con perspectivas referenciadas por Sanjurjo (2012) dado que hacen posible enmarcar la construcción del conocimiento, teorías prácticas o teorías en acción que les permite reconstruir a las estudiantes sus esquemas teóricos, asumir criterios para la toma de decisiones e intervenir en la resolución de problemas prácticos a partir de la reflexión. De esta manera tiene lugar una concepción acerca del modo en que se configura el conocimiento profesional.

Conforme a lo anterior, se ponen en juego creencias, percepciones y relaciones de poder que adquieren diversas connotaciones y atraviesan las experiencias subjetivas, vivencias y biografías de las estudiantes. Las mismas les permiten resignificar la realidad del aula, de los niños y de las niñas, conforme a sus ideas, roles, modelos y estilos de enseñanza (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Estas descripciones permiten encuadrar el proceso de formación de las prácticas y considerar la construcción de marcos interpretativos para comprender el accionar de su futuro rol docente, incorporar procesos de acción y reflexión crítica y poner en valor la formación teórica (Alliaud, 2019; Anijovich et al., 2012).

El docente se reconoce como parte de ese itinerario donde construye su rol profesional e interviene de modo artesanal para dar respuestas a situaciones sobre las que debe actuar y tomar decisiones (Edelstein, 2015).

En este sentido, las acciones que llevan adelante dan lugar a una actividad profesional con una intencionalidad explícita y organizada para realizar intervenciones en el aula. Dichas acciones requieren del dominio de competencias para actuar de modo pertinente y contextualizado en la práctica cotidiana de la sala de Nivel Inicial.

Las descripciones anteriormente mencionadas encuentran sustento en tanto las capacidades suponen habilidades, disposiciones y concepciones que permiten gestionar, intervenir y enfrentar las situaciones a resolver en la especificidad del aula (Feldman, 2008).

Las practicantes conciben que se necesita tener capacidad de apertura, escucha, paciencia, respeto, empatía, aprender a mirar a los ojos a las infancias cuando se les habla y aprender a vincularse con el grupo de niños y niñas y con cada uno.

En este sentido, dejan en claro que al momento de dar clases una de las condiciones imprescindibles es entablar el vínculo con el grupo clase. Esta condición requiere de un doble esfuerzo dado que los niños y las niñas en un primer momento asistían en burbujas y solo tenían contacto con una de las practicantes. Las mismas se constituían en pareja pedagógica y alternaban una semana cada una con una burbuja.

Al momento de regresar a la presencialidad fue necesario que se conociera todo el grupo entre sí, dado que con anterioridad solo lo habían realizado de modo virtual. Las practicantes coinciden en identificar que dicho proceso de vinculación fue un gran desafío e implicó trabajar de una semana a otra con el grupo total y lograr ese lazo inicial con la burbuja que no conocían con anterioridad.

En esta instancia consideran que la paciencia y la manera de acercarse a las niñas y a los niños, las rondas de presentación con sus nombres y gustos, fueron las actividades que les permitieron conocerse e interactuar entre sí y con la practicante. Progresivamente lograron la confianza que sentían que necesitaban para dar las clases. Reconocen que, una vez entablada esa relación se dio lugar a la propuesta de enseñanza.

Como se refleja en los relatos, para lograr la interacción con el grupo se requieren cualidades personales tales como la paciencia y la confianza.

También, consideran importante observar las infancias y comprender las circunstancias y estar abiertas a nuevas posibilidades en la sala del jardín de infantes y con las familias.

Al respecto, una de las estudiantes manifiesta que se ha de “interpretar al niño, entender que los niños están con nosotras un montón de tiempo; es fundamental entender en ese momento qué les pasa, por qué están con ese estado de ánimo, por qué están tristes” (R₆); “todos los niños

tienen un tiempo y es fundamental respetárselos” (R₆); “no juzgar previamente, estar abierto a que puede haber otras posibilidades, dentro del jardín o en relación con las familias, por ejemplo, no trae nunca la mochila, juzgar y no detenemos a pensar qué le está pasando; no pensar enseguida que hay detrás una familia que no le da importancia al niño, puede haber otras cuestiones” (R₆).

Las practicantes coinciden en considerar que una vez logrado el vínculo logran sentirse parte del grupo y se posicionan para dar la clase.

Los aspectos señalados permiten dar cuenta de la importancia de resignificar situaciones que irrumpen y acontecen en el espacio áulico a partir de estrategias que posibiliten mirar las infancias desde otro lugar, donde los niños y las niñas sean protagonistas y actores en las escenas escolares. De este modo, se considera valioso recuperar un dispositivo de intervención⁶⁸ en clave de las infancias dando lugar a una experiencia novedosa, capaz de interpelar sentidos y configurar un escenario a partir de la apuesta de la confianza y el entramado vincular (Conde y Muñoz de Toro, 2020).

Las practicantes sostienen que para dar clases en el Nivel Inicial se necesita estudiar el tema a enseñar, planificar con tiempo, diseñar actividades atractivas e interesantes y tener seguridad frente al grupo, aunque reconocen la ansiedad por lo que sucederá. También, disponer más actividades previstas por si algo no sale bien, no sale como lo pensaste, por si se terminan las actividades o por si se aburren los niños.

Cuando explican un tema, consideran importante realizar preguntas, identificar si se entiende, repreguntar los aspectos centrales y pensar propuestas de carácter lúdico. Las practicantes mencionan la importancia de “trabajar la oralidad, escuchar, recordar y retomar el tema” (R₈).

Respecto de la experiencia llevada adelante coinciden en que es necesario explicar varias veces el tema con distintos ejemplos y dinámicas de interacción en el aula e involucrar a los niños y a las niñas. Los mismos al participar muestran su interés, adquieren confianza, experimentan y disfrutan.

Una de las propuestas atractivas explicitadas por las practicantes fue el recorrido lector, actividad realizada por fuera de lo planificado. Se destinaba, por lo general, la última parte del día para la lectura de un cuento; actividad placentera y esperada por el grupo. Los niños y las niñas participaban y conversaban según los turnos de habla e imaginaban historias a partir de las imágenes.

Las practicantes hacen mención a la secuencia didáctica acerca de la higiene bucal⁶⁹ donde los niños y las niñas aprendieron y vivenciaron la importancia del cepillado de dientes y

⁶⁸ El dispositivo conlleva el propósito de generar una vinculación entre el grupo de pares y docentes para mejorar la convivencia, el aprendizaje y el trabajo áulico y hacer posible el reencuentro con sus infancias (Conde, G. R. B. y Muñoz de Toro, A., 2020).

⁶⁹ Anexo C. Imágenes representativas de las secuencias didácticas. Eje temático: “La higiene bucal” (p.135).

cómo hacerlo habitualmente. Se llevaron como obsequio personal el cepillo de dientes, interiorizando un contenido que experimentaron y pusieron en práctica en la sala de Nivel Inicial. Al respecto afirman: “trabajaron muy bien con el tema de la higiene bucal, se llevaron el cepillo” (R₂).

También, la secuencia didáctica realizada con una artista plástica constituye una propuesta muy valiosa para el grupo clase donde se conjuga el aprendizaje expresivo y creativo. Los niños y las niñas pintaron una galería de arte con colores, disfrutaron de esa experiencia de carácter vivencial, trabajaron en grupos, compartieron un espacio y momento en la sala y respetaron los turnos asignados. En relación a ello, una de las practicantes afirma: “lo logramos, si hoy vas y les preguntás por la artista plástica Lucila Machado, te van a contar la experiencia; lo asimilaron y trabajaron muy bien al tema” (R₂).

La secuencia que involucró el tema de las aves de La Pampa⁷⁰ se planificó desde ciencias naturales y un recorrido lector con los profesores a cargo de Práctica III y Residencia Pedagógica y de las materias afines. Así, respecto del tema de ciencias naturales, las practicantes expresan que debieron indagar, buscar materiales, acercarse al museo de ciencias naturales, leer e interiorizarse con profundidad del tema de las aves. Otro aspecto que ponen en valor es lograr explicar con claridad, retomar, dar ejemplos y utilizar el vocabulario apropiado.

De esta manera, lo ponen de manifiesto en expresiones tales como: “los niños son muy curiosos, fui al museo de ciencias naturales, me informé del proceso de embalsamado, busqué material, volví y expliqué” (R₈); “es interesante retomar y explicar el tema, por ejemplo: animales, colores, plantas, plumas; lo importante no es utilizar un vocabulario básico, hay que explicar plumas, ESI, con términos correctos” (R₈).

A su vez, debieron pensar, armar y diseñar materiales para facilitar la exploración, la observación y la descripción. Consideran que disponer dinámicas, espacios y recursos adecuados son centrales para lograr que los niños tengan interés y curiosidad y se involucren en las propuestas. Los mismos participaron en actividades tales como observar el patio del jardín, armar siluetas de las aves, títeres y nidos con arcilla, jugar al tesoro escondido, escuchar cuentos, elaborar folletos con dibujos y palabras.

En las expresiones de las practicantes aparece de modo reiterado la importancia de lograr que la planificación sea coherente y relacionar los saberes con los objetivos, dado que dicho proceso les resulta complejo.

Se infiere que hacen alusión a la complejidad que implican las prácticas y a la

⁷⁰ Anexo C. Imágenes representativas de las secuencias didácticas. Eje temático: “Las aves de La Pampa” (p.136).

resignificación de conocimientos de otros campos curriculares; acción que se implica en la acción a partir de procesos de análisis, reflexión y puesta en práctica en el contexto real (INFD, 2009).

Respecto del recorrido lector, las integrantes de la pareja pedagógica advierten que uno de los cuentos resultó de interés para los niños y las niñas, lograron su participación y expresión oral. En tanto que el otro cuento no les gustó, les resultó aburrido y debieron resignificar las actividades y hacerlas más atractivas. Al finalizar, armaron un libro incorporando las producciones realizadas.

Reconocen el esfuerzo, trabajo constante y dedicación para lograr que dichas propuestas tengan una lógica y una estructura organizativa. Así, expresan: “la planificación fue fundamental, la elaboramos con las profes de Práctica III y Residencia Pedagógica, con los profes de Ciencias Naturales y Lengua y Literatura y la trabajamos entre las compañeras pedagógicas, una semana cada una, intentábamos cumplir con todas las actividades” (R₈); “trabajamos muchísimo para que tenga una lógica y una estructura y terminamos armando un libro con todo lo que hicimos” (R₈).

También, reconocen que es importante tener más actividades, un plan alternativo para poder optar, elegir y decidir en función de lo que surja en el contexto del aula. Señalan que la paciencia, el acompañamiento y la intervención rápida e intuitiva son condiciones imprescindibles para gestionar la clase.

Expresiones tales como las siguientes reafirman lo descripto con anterioridad; “se han de tener habilidades como la resolución rápida, hubo un cuento que gustó, otro, resultó aburrido para los niños; modificamos las actividades pensadas para que sean interesantes” (R₈); “es importante tener actividades extras para la resolución de la secuencia, tener siempre un plan ‘b’” (R₈); “los chicos absorben todo, la paciencia y el acompañamiento es fundamental” (R₈).

En sus diarios personales expresan haber pensado una cosa y luego, en la práctica, haber realizado otra. Así, la planificación les sirvió para proyectar lo deseable, organizarse y anticipar. Al momento de utilizar las tablets advierten que no había acceso a la red inalámbrica wifi. De igual modo, lograron realizar un juego que la docente co-formadora había descargado en las tablets. Si bien reconocen que al grupo clase le gustó dibujar las aves en las tablets, dicha experiencia hubiese sido más fructífera sin las limitaciones de conectividad mencionadas.

Realizaron registros acerca del momento de pensar los recursos didácticos y anticipar de qué modo acondicionarían el aula, similar a una sala de cine. También, cuál sería la disponibilidad corporal al momento de leer para que las niñas y los niños disfruten de ese momento.

A su vez, proyectaron imágenes y videos de las aves, armaron colaborativamente binoculares y observaron en el patio de la escuela las diferentes aves. En este punto, señalan que tomaron en consideración las sugerencias de la co-formadora, quien les había comentado que solían verse dos especies de aves.

En los registros dan cuenta de la predisposición y apertura de la co-formadora quien las involucró desde el inicio, brindándoles información del jardín, del grupo y de las familias. En sus diarios relatan que sintieron ser recibidas con los brazos abiertos tal como lo imaginaron desde un primer momento. Armaron un video y una poesía para presentarse en el jardín con el grupo de niños, niñas y con la docente.

También, relatan que el día de la despedida fue emotivo, con juegos y un presente para cada uno. Los niños les decían que las extrañarían, les brindaron cariño y abrazos. Las practicantes les contaron que aprendieron de ellos el saludo a la bandera, que les gustó compartir la merienda, jugar en el recreo y que se llevan los mejores recuerdos.

En sus diarios personales mencionan que las actividades que más les gustó realizar a los niños y las niñas fueron observar el patio de la escuela, decorar plumas, visualizar imágenes, realizar la silueta de una lechuza y un memo test de animales, armar nidos con arcilla, cantar y jugar con adivinanzas.

Dichas actividades les permitió observar el entusiasmo, la creatividad y la concentración de las infancias para pintar con esponjas y témperas de colores y recortar figuritas. La iniciativa de explorar y descubrir las huellas de las aves en el escenario lúdico montado en la sala les permitió intercambiar y compartir las huellas de las aves y las propias, dispuestas en un mural con las manos de las infancias. El hecho de partir de una situación problemática de la realidad social, anticipar recursos novedosos e intervenir la sala con una finalidad explícita les permitió captar el interés y el entusiasmo y lograr un clima placentero de trabajo en la sala.

Creen haber dado importancia a la centralidad del juego y expresan que los niños se divirtieron, participaron, se mostraron creativos, entusiastas y curiosos en diversas actividades, entre ellas, la búsqueda del tesoro. También, creen que lograron articular los contenidos desde distintos campos disciplinares (Ciencias Sociales y Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Enseñanza y Lengua y Literatura) y que utilizaron los materiales curriculares y los núcleos de aprendizaje prioritarios con una mirada globalizadora.

Fundamentan en sus relatos de qué modo consideran que dichos contenidos les permitieron organizar la enseñanza en torno a ejes significativos para el grupo clase.

Se advierte una clara intencionalidad de identificar categorías conceptuales que les permitan comprender, asumir criterios, fundamentar decisiones, pensar en potenciar las posibilidades de expresión, participación e interacción, enriquecer experiencias y desarrollar capacidades.

En los registros se observa una reiteración respecto a la planificación. Se encuentran referencias que de modo frecuente colocan al cumplimiento del plan como algo del orden esperable y que debe suceder. A su vez, dejan entrever concepciones, miradas y enfoques desde el ISFD y

desde el JIN respecto a la misma, como ya se ha explicitado.

Las practicantes hacen mención al lugar de la planificación, qué lograron, qué debieron modificar y cómo hicieron los recortes en las secuencias didácticas. Estas reflexiones permiten pensar qué rasgos subyacen en una formación académico-tecnicista que, poco a poco dan lugar a un proceso a partir del cual las estudiantes realizan una pausa, problematizan de qué modo realizan la planificación, logran resignificarla y le confieren sentido.

Surgen interrogantes al respecto, ¿cuál es el alcance en relación a las exigencias de la planificación y los requerimientos para su aprobación? Al respecto, se señala la presencia de distintos criterios que se identifican entre el ámbito formador y las escuelas asociadas del JIN.

Conforme a ello, podría inferirse que el lugar que ocupa la planificación implica concebirla como una condición necesaria para dar respuesta a los requerimientos formales a nivel institucional pero no suficiente para comprender de qué modo el encuadre de dicha planificación sustenta el quehacer de la práctica de la sala.

El hecho de disponer de la planificación y que la misma sea aprobada no garantiza que la misma funcione tal como se esperaba en el contexto de la sala.

Como se ha conceptualizado, las prácticas conforman un eje vertebrador en la formación docente inicial y están asociadas a espacios renovados de aprendizaje y de reflexión (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documento Aprobado por Resolución 24 de 2007 [CFE]). Este posicionamiento toma distancia del enfoque eficientista donde se ejecutan las acciones sin dar lugar a la reflexión sobre las prácticas (Cámpoli, 2004).

Las practicantes realizan notas de campo a medida que desarrollan las clases. En las mismas expresan que se sentían a gusto y que lograron una relación activa y cariñosa con las infancias.

Entre los registros, señalan la importancia de formular preguntas, captar la atención y generar la participación; lo cual evidencia las estrategias que adoptaron. También, hacen referencias respecto del punto inicial con el grupo y de qué modo advertían logros en el proceso y al finalizar el recorrido.

Creen que la organización y la dinámica de la multitarea donde asignan distintas consignas y rotan los grupos en un mismo momento les permite afianzar los vínculos, realizar juegos y enfatizar el protagonismo de los niños y de las niñas.

En relación a situaciones emergentes, refieren al modo en que lo hicieron en esa instancia y cómo lo realizarían a posteriori, tomando distancia y reflexionando sobre las mismas. Ante el pedido de ayuda de los niños y de las niñas para resolver algo que no les sale, por ejemplo, trabajar la arcilla y moldear los huevos para los nidos, escriben en sus relatos que lo resolvían ayudándole, haciendo, armando junto con ellos.

Al respecto, piensan que deberían haber podido ofrecer otras explicaciones para que los niños lo realicen de modo autónomo. Advierten que la primera reacción es intentar ayudar y reflexionan que, sería mejor hacerlo de otro modo, con otras herramientas, realizar otro tipo de intervención que le permita al niño ver un dibujo, una imagen, y luego realizarlo por sí mismo. Les preocupa el ausentismo y cómo retomar actividades cuando regresan al jardín.

Reconocen que fue un camino con alegrías, tristezas, nervios y nostalgia acerca de un trayecto que les llevó años en la carrera docente. Manifiestan la ansiedad por comenzar y estar dispuestas para iniciar el trayecto de las prácticas. También, estar predispuestas para lo que viene y sin perder de vista que, en esta experiencia todo lo que piensan, hacen y dicen es importante para cada niño. Esta imagen que proyectan sobre cada uno, les permite ser miradas como la seño de esa sala.

Sienten que el acompañamiento de la co-formadora, profesoras de prácticas y demás profesores es central para que disfruten de esta experiencia que las marca en el inicio de la carrera docente.

Describen que la entrada al aula les cambió la energía y el hecho de sentir que las niñas y los niños disfrutan, las esperan cada día y les dan muestras de afecto, las reconforta en su rol docente y como futuras profesionales.

Están convencidas que cualquier docente tiene que tener una buena planificación, sobre todo, para estar segura delante del grupo clase. Y que, para dar clases hay que estudiar y saber explicar el tema a enseñar en la sala de cinco años y lograr captar el interés y curiosidad de los niños y las niñas. Una practicante afirma: “cualquier docente tiene que tener una buena planificación, sobre todo, para estar seguro delante de los chicos” (R₃).

Comparten que es el inicio de una etapa profesional donde se han de mostrar como son, con capacidad de expresar sus emociones, sentimientos, dudas, reconocer las limitaciones, acrecentar la capacidad reflexiva, dar lugar a la innovación y despertar el interés y la curiosidad de los niños. Una de las practicantes expresa: “era una mezcla de emociones en el último año, esperé para poder estudiar, con mucho sacrificio; en el camino quedaron muchas cosas para poder recibirme” (R₆).

Al momento de presentar el tema relacionado con los oficios una de las estudiantes comenta de qué manera abordaron ESI y la incorporaron de modo transversal junto a su compañera. En un tiempo acotado se requiere leer, retomar saberes prioritarios, planificar los momentos y considerar los lineamientos curriculares de ESI para apropiarse del conocimiento a enseñar, sin distorsionar el contenido.

Les resultó difícil formular las preguntas problematizadoras, poner en práctica los saberes y diversificar las actividades. La co-formadora les proporcionó orientaciones y ejemplificaciones

y

la profesora de práctica las orientó con material bibliográfico y con un enfoque transversal respecto de los oficios, los trabajos y las diversas familias.

En tal sentido, las voces de las practicantes reafirman lo explicitado: “la profe de práctica nos orientó para leer el tema, buscar materiales, indagar por qué es un eje transversal en relación a los trabajos que hacen las diversas familias” (R₉); “nos costaba planificar el inicio, desarrollo y cierre de las actividades; también, hacer preguntas problematizadoras, realizar el recorte y seleccionar” (R₉); “sabíamos la teoría de Malajovich, nos resultaba difícil ponerla en práctica” (R₉); “la co-formadora nos hizo aportes, nos dio ideas y facilitó una secuencia de un pintor para diversificar las actividades” (R₉); “nos costó incorporar actividades para que tenga sentido la planificación, el tiempo era poco para leer y recuperar los saberes prioritarios” (R₉).

Una de las practicantes expresa que al iniciar la clase retoma el tema de las configuraciones familiares (familias monoparentales, familias ensambladas, familias tradicionales) que había dado la co-formadora anteriormente. Destaca la importancia de plantear situaciones para conversar con los niños y las niñas respecto de las diversas familias y las diferentes labores familiares, desnaturalizar representaciones y miradas estereotipadas y poner en valor el respeto y la promoción de relaciones igualitarias desde un enfoque de género.

Así, comparten vivencias acerca de las maneras en que las personas adultas asumen roles y realizan trabajos en casa y fuera de casa. Intercambian roles y tareas domésticas tales como limpiar los platos, los pisos, lavar, tender y planchar la ropa, cocinar; y, trabajos fuera de casa, por ejemplo, chef, bomberos, policías, cocineros, pintores, peluqueros, modistas, médico, dentista, entre otros.

En relación a lo anterior, las practicantes creen que los recursos didácticos seleccionados facilitaron la expresión e intercambio de roles en el grupo de pares. Los niños y las niñas participaron en las propuestas como canciones, adivinanzas, libros con imágenes, actividades simuladas del uso del lavarropas, tendal, broches, plancha, tabla de planchar, herramientas y elementos de cocina. También, el juego dramático y la multitarea facilitó la expresión y la comprensión del tema por parte de las infancias; quienes, al vivenciar la experiencia, compartir e interactuar, disfrutaron y se involucraron en las actividades.

Al momento de proyectarse en el trabajo áulico es ineludible la mención a la co-formadora quien brinda orientaciones y facilita el manejo del grupo y la interiorización de hábitos. De allí, que las practicantes manifiestan copiar las rutinas tales como el lavado de manos y el juego libre al iniciar y finalizar la jornada.

En estas expresiones se evidencia la importancia de dar continuidad a las rutinas de la sala; “ellos tienen muy marcadas algunas cosas en el jardín, por ejemplo al ingresar media hora de juego libre coordinado por la docente y antes del horario de la salida, media hora de juego libre en

el patio” (R₂); “se toma la asistencia realizando alguna actividad, luego tienen la hora especial, música o educación física, casi todos los días” (R₂); “se planificaban dos actividades por día, se hace la primera y comparten el desayuno; se hace la segunda y tienen el juego libre” (R₂); “de la co-formadora tomé estrategias dado que conocían los niños, el manejo del grupo, los hábitos y rutinas, el lavado de manos, cantar canciones, leer un cuento, hacer el trencito” (R₉).

Advierten que es necesario anticipar dado que los niños son ansiosos, charlan y se desplazan de un sector a otro de la sala. Por ello, consideran fundamental conversar y hablar de las cosas que les gusta hacer “por ejemplo, si tenés un perrito” (R₉) y de ese modo, generar un vínculo con los niños y con las niñas.

En los relatos de las practicantes se reafirma el posicionamiento que asumen en el contexto de las prácticas. Al respecto expresan: “me siento fortalecida, logré muy buena relación y manejo del grupo, les pregunto qué les gusta hacer, trato de conocerlos si no se van a dispersar; tomo consejos de la co-formadora, trato de agacharme, ponerme a la par de ellos, ahora nos podemos abrazar” (R₉); “la verdad no me reconocía a mí misma de lo bien que manejaba la situación, cómo organizaba el grupo, notaba que me posicionaba muy bien” (R₄).

Describen el rol de la co-formadora como una referente a quien consultar dudas e inquietudes; alguien que les brinda materiales, consejos, acompañamiento y tiene presencia.

En este sentido, una practicante expresa que la co-formadora “fue una compañera, nos compartió materiales y nos sacaba las dudas; nos ayudó con el uso del retroproyector en la sala, nos facilitó condiciones del aula para hacernos sentir bien y tapó las ventanas para oscurecer la sala al momento de leer un cuento” (R₉).

Reiteran la importancia de tomar como punto de partida el escenario lúdico en tanto ámbito de intervención con una intencionalidad tendiente a captar el interés y participación, superando rutinas estereotipadas y dinamizando espacios, tiempos y agrupamientos. También, el juego dramático donde se incorporan distintas actividades expresivas y corporales.

Las practicantes reconocen que la confianza brindada por las co-formadoras fue un eje central en este inicio del recorrido profesional y un modelo del cual tomaron pautas para fijar posición ante el grupo, entre otras estrategias.

Sabían que, dicha docente intervenía y establecía límites ante situaciones que no lograban controlar. De ese modo las posicionaba y les daba apoyo permanente para continuar con la clase. También, mediaba ante situaciones donde los niños y las niñas salían corriendo del aula para ir al recreo, se golpeaban y discutían entre sí. Así, lo reflejan expresiones tales como: “ante situaciones difíciles de manejar, nos daba el apoyo permanente para poder llevar adelante la clase” (R₂).

Perciben en la figura de la co-formadora la presencia de una docente que conoce al grupo y asume un posicionamiento frente al mismo; y, a su vez, es reconocida como tal por dicho grupo.

Tiene el saber y la experiencia para manejar el grupo, enseñar, pasar de una actividad a otra, establecer pautas y rutinas, gestionar la clase y tramitar los vínculos.

En esta descripción realizada acerca de la co-formadora se evidencian rasgos específicos de su rol; así, es quien sostiene, acompaña y realiza un seguimiento de las futuras docentes en esta etapa fundamental de inserción en el trabajo en terreno (Foresi, 2009).

Una situación que debieron afrontar las practicantes es cómo dar respuesta a la inclusión de los niños y las niñas integrados en las salas. No disponían de herramientas para atender la diversidad en el aula. Mencionan dificultades tales como no entender lo que hablaban los niños, no responder ante las preguntas e intervenciones de la docente, escaso nivel de interacción y dispersión.

Ante lo anteriormente descripto, se identifica la carencia de estrategias para organizar los espacios, tiempos y dinámicas grupales y dar respuesta a la diversidad de niños y de niñas.

A su vez, expresan que la intervención de la co-formadora fue favorable y las ayudó para organizar y manejar el grupo de la sala. Ponderan su conocimiento y experiencia docente; aunque sentían que esas intervenciones por momentos, les quitaba la autoridad frente al grupo y los niños se distraían.

En relación a dichas situaciones vivenciadas tales como un niño que desafía y dispersa a sus pares y resulta difícil llegar a un acuerdo, una de las practicantes se interroga respecto de cómo poner en práctica lo que estudió a lo largo de la formación docente.

Así, en su relato personal la practicante afirma que el niño tiene una conducta diferente y que ello no lo tuvo en cuenta al momento de planificar. Reflexiona, que tal vez debiera haberle asignado un rol activo para que no se aburra, disperse y moleste, por ejemplo, secretario e intentar buscar otras estrategias tales como ayudante de la seño para que sostenga algún títere, imágenes, cuentos.

Conforme a lo anterior, se observa que la estudiante logra posicionarse ante la situación e intervenir. Al respecto, señala que el niño no tenía ningún tipo de diagnóstico y que, como docente no le corresponde esa tarea. Reconoce que forma parte de su tarea docente tomar decisiones para que todo el grupo clase pueda aprender sin ser agredido o molestado por un par.

Otro aspecto que se refleja en los diarios de formación, es obtener la participación de todos los niños y las niñas, trabajar los turnos de espera y de escucha, dar la palabra a cada uno e identificar y nombrar a quienes son más tímidos ya que, si no son nombrados por la seño, no participan.

Una de las practicantes trabajó el tema de las abejas⁷¹ desde Ciencias Naturales y

⁷¹ Anexo C. Imágenes representativas de las secuencias didácticas. Eje temático: “Las abejas” (p.137).

Matemática y elaboró un panal con materiales para que los niños exploren, manipulen, observen y experimenten. Armó un juego con lupas, donde simulaban ser detectives y allí realizaban diversas actividades para conocer el mundo de las abejas. El juego fue central para compartir, conversar, preguntar, aprender y participar. Así, el bingo con imágenes fue una propuesta lúdica de interés y atractiva para las niñas y los niños.

Profundizando en el relato de la practicante, la misma sostiene que la propuesta adquiere sentido en tanto permite brindar oportunidades para que los niños y las niñas indaguen, participen, interactúen, identifiquen las características y establezcan relaciones sencillas.

Pone énfasis en lo relevante que es tomar como punto de partida las situaciones problemáticas para luego dar lugar a la presentación de la clase. A su vez, prioriza las habilidades de observar, describir y comparar.

Considera que los recursos didácticos pensados de modo atractivo y creativo dan lugar a la participación y despiertan el interés y curiosidad del grupo clase. Así, le imprime un grado de novedad a la sala disponiendo carteles con imágenes de la colmena y el panal, figuras con corcho de las clases de abejas, la lectura de un cuento, dibujos para pintar, plastilinas y masa de sal para crear abejas y juegos del laberinto, de la lotería, del detective y de roles.

Describe que la experiencia fue muy valiosa y significativa y que le permitió vincularse con el grupo, sentirse parte del mismo y disfrutar de las prácticas en el aula. En relación a ello, la practicante afirma: “me sentí parte del grupo, con muchas emociones, estaba sola; logré muy buen vínculo con el grupo y con la co-formadora, ella me fue guiando y orientando con las actividades” (R₁₀)⁷². Al momento de realizar la secuencia didáctica expresa: “primero lo armé en un papel, hablé con la co-formadora y lo plasmé, algunas cosas debí modificar con la profe de práctica e inicié” (R₁₀).

Como puede identificarse, al momento de la planificación vuelven a surgir aspectos ya mencionados respecto de reajustar actividades sobre la marcha, darse cuenta que no todo lo que se planifica acontece de esa manera en el aula y expresar la importancia de pensar, reflexionar y haber resuelto las situaciones emergentes.

En relación a lo anterior, la practicante pone de manifiesto: “desde el ISFD no sabemos cómo manejar el grupo y el tema del agrupamiento; que las actividades tenían inicio, desarrollo, y cierre; me faltaba el cierre, tuve que cambiar una parte sobre la marcha y reajustar” (R₁₀); “no todo lo que vos escribís en la planificación te sale así, pude reflexionar sobre la marcha y la profe me dijo que estaba bueno y que lo pude resolver” (R₁₀).

También, se presenta el desafío acerca de cómo abordar las actividades y disponer de

⁷² Registros que corresponden al 3° año del Profesorado de Nivel Inicial, aportado por una estudiante practicante. De aquí en adelante se utiliza la sigla R₁₀ para referir a las expresiones de dicha estudiante.

estrategias para acompañar la inclusión de niños en el aula. Al respecto, la practicante expresa: “cuando di el tema de las abejas, el niño prestaba atención, estaba incluido; era una propuesta atractiva, observé para ver cómo llegar a ese niño, dibujó y armó con lupas un juego de detectives de abejas” (R₁₀); “los niños tocaban el panal de abejas y tenían que buscar, pegar, jugar, saber dónde iban la abeja reina y las abejas obreras; el juego fue central, les encanta jugar” (R₁₀).

Conforme a lo anteriormente explicitado, las practicantes coinciden en expresar que una de las falencias de la formación docente es que el Seminario Integración Escolar en la Educación Inicial debería estar en el Plan de estudios con anterioridad al ingreso de las experiencias del campo de la práctica y residencia pedagógica de 3° y 4° año. Actualmente, dicha unidad curricular tiene un régimen de cursada cuatrimestral en 4° año del Diseño Curricular Jurisdiccional⁷³.

Al respecto indican que hoy en día un eje central a contemplar es la inclusión en las escuelas; lo cual requiere de conocimientos y estrategias antes de ir al campo. En ello advierten cierta contradicción dado que necesitan disponer de esa materia antes de ingresar a las prácticas.

Lo anteriormente señalado adquiere sentido a partir de expresiones tales como: “no tenía herramientas para la diversidad; lo tomo como un desafío cómo diversificar la enseñanza desde el paradigma de la inclusión” (R₉); “inclusión no puede estar en el segundo cuatrimestre de 4° año, tiene que estar al inicio; no podíamos intervenir ante alumnos con inclusión; hay materias que se necesitan antes, la inclusión es algo que está en todas las escuelas hoy” (R₂), “inclusión es una materia super rica y la tenés un cuatrimestre, al final” (R₄).

Además, consideran que disponen de pocas estrategias para abordar los Seminarios Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud. En ello expresan que, al ser una materia cuatrimestral que se cursa en segundo año, quedan pendientes profundizar conocimientos específicos del Nivel Inicial. Expresan que debería ser una materia con un régimen de cursada anual.

Afirman que no se sienten formadas en ESI ni en herramientas para abordarla en la sala. Sostienen lo siguiente: “teníamos poco material para abordar el tema de ESI, la vimos en un cuatrimestre, muy interesante” (R₄); “creo que debería ser una materia anual, como didáctica general y didáctica específica y así, verla en profundidad todo el año” (R₄); “me sentí pobre en el tema, creo que es a nivel general, no estamos formadas en ESI; nunca vamos a estar totalmente formadas, pero deberíamos tener más herramientas de ESI” (R₄); “me parece importante hacer foco en ESI y en inclusión que son problemáticas actuales en la formación” (R₄).

Conforme a lo anterior, las estudiantes confieren prioridad a estas temáticas actuales en la formación docente.

⁷³ Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

De acuerdo a lo descripto, se intenta dar cuenta de las capacidades que se identifican desde la perspectiva de las estudiantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial al momento de actuar, dar las clases y ejercer el rol docente en el contexto específico de la sala del jardín.

Las Acciones Que Movilizan Esquemas De Percepción, De Pensamiento Y Conocimientos Adquiridos

Las practicantes reconocen que la planificación y la acción de dar las clases constituyen el eje central que las atraviesa en las prácticas e implican una tarea compleja para realizar en un tiempo acotado.

Describen que la complejidad está dada por el escaso tiempo disponible dado que, luego de ingresar a las salas de Nivel Inicial y observar los grupos deben concentrar sus esfuerzos en realizar y aprobar la planificación para inmediatamente dar las clases.

Si bien reconocen que en su formación inicial han estudiado aspectos desde lo teórico expresan que, al momento de realizar la planificación no saben cómo recuperar saberes e incorporar el contenido a enseñar para ponerlos en práctica.

Mencionan que deben acercarse a la sala, conocer las características del grupo clase, atender a las especificidades que requieren la organización de los espacios, tiempos y agrupamientos conforme a la bimodalidad y a la presencialidad. En ello se observa un proceso de contextualización, aproximación e interiorización para determinar los criterios que se consideran pertinentes para organizar el trabajo con el grupo clase.

Un aspecto fundamental es de qué modo ingresan a la sala de Nivel Inicial y realizan las observaciones según los requerimientos, la realidad institucional y sus actores. Este encuadre es central al momento de llevar adelante la actuación en el aula y contemplar las condiciones reales con una mirada situada y atenta a ello.

Si bien consideran sumamente valiosa la experiencia de dar clases, posicionarse frente al grupo, dar lugar a aspectos que respondan a sus intereses y afrontar situaciones que emergen en el aula, se muestran críticas en relación a la planificación.

Al respecto, reafirman que la planificación involucra la selección de estrategias, la organización de los espacios, tiempos y agrupamientos y las pautas para organizar el grupo de niños y niñas. Describen que esa tarea requiere acciones tales como leer, estudiar, apropiarse y transmitir los contenidos a enseñar con seguridad y saber cómo hacerlo.

La planificación debe ser aprobada por las profesoras de práctica y de residencia pedagógica en un trabajo colaborativo con profesores de las asignaturas específicas. Las voces coinciden en destacar el acompañamiento, paciencia, orientaciones y propuestas de lecturas para

profundizar ideas y conceptos por parte de las profesoras a cargo de la Práctica III y Residencia Pedagógica. También, el acompañamiento y sugerencias de la co-formadora.

No obstante, en la mayoría de los relatos se detecta que el momento de la planificación no está exento de tensiones. Señalan rasgos que hacen a diferentes enfoques y miradas de la enseñanza entre el ISFD y el Nivel Inicial.

El tiempo es una de las limitaciones para pensar el tema a enseñar, realizar la planificación, priorizar y seleccionar los saberes, buscar y organizar la información, leer y estudiar el tema a enseñar y pensar e imaginar de qué modo llevar adelante las actividades atractivas e interesantes.

En algunos casos, admiten que las limitaciones son de tipo personal; falta de tiempo para leer materiales y recuperar especificidades al momento de la planificación. En otros casos, señalan que faltó tiempo para reunirse de modo conjunto con profesores de las asignaturas específicas y de práctica y establecer acuerdos en relación a las estrategias y las pautas a seguir. Al respecto una de las voces de las practicantes expresa: “me hubiese gustado trabajar más en conjunto tanto con profes de las áreas como de las prácticas para que fuese más fácil entender cómo hacerlo y lograr un solo mensaje para planificar” (R₆).

Reconocen que si bien los aportes de profesores de las asignaturas específicas constituyen un insumo valioso al momento de pensar las clases; al desconocer la realidad del jardín de infantes, tienen una mirada que no se condice con el enfoque del mismo. Conforme a lo anterior, sostienen que hay una distancia entre lo que se piensa en el ISFD y lo que acontece en las escuelas asociadas de Nivel Inicial.

En este sentido, expresan lo siguiente: “cuando presentamos la planificación en el jardín, la directora del JIN nos dice que el enfoque que tiene la planificación del ISFD no es el enfoque que tiene el jardín” (R₂); “no había tiempo para realizar modificaciones; nos sugirió textos que no vimos en el Instituto y materiales curriculares; desde nuestra percepción la planificación tenía una coherencia” (R₂).

De allí, la importancia de tomar como punto de referencia el potencial educativo de las prácticas y entamar perspectivas organizacionales y dinámicas de interacción más allá de las fragmentaciones disciplinarias (Davini, 2015).

En este sentido, uno de los desafíos que se presenta en la formación docente inicial está estrechamente relacionado con la articulación de los aportes teóricos y con la complejidad de las prácticas, superando abordajes de saberes fragmentarios y descontextualizados (Sanjurjo, 2009).

Los relatos de las estudiantes dan cuenta que deben presentar las planificaciones en el JIN, antes de iniciar las clases. En algunos casos logran tener una reunión con el equipo de gestión a cargo del JIN, quien les realiza una devolución.

En una de las situaciones, mencionan que debían realizar dos secuencias didácticas articulándolas, Lengua y Literatura y Matemática. Expresan en el mismo sentido referenciado anteriormente que, la planificación fue corregida y modificada por cada una de las asignaturas; más allá de que no estaban de acuerdo en algunas modificaciones.

Una pareja de practicantes hace referencia a una situación que tuvo lugar en una reunión con la directora del JIN; quien les expresa que la propuesta planificada no la consideraba viable ni adecuada para ese jardín. Ante ello, debieron resignificar algunas actividades tal lo solicitado.

Lo anteriormente descrito se refleja en el siguiente relato: “realizamos dos secuencias entrelazándolas, Lengua y Literatura y Matemática; la planificación fue corregida por cada una de las áreas, realizamos modificaciones, algunas sin acuerdo; y, cuando presentamos la planificación en la escuela, la directora dijo cómo lo iba a hacer y que así, no servía; sentí que algo que no encajaba” (R₆).

Como puede observarse, se muestran con capacidad de autocrítica, registran y manifiestan desacuerdos con los profesores. En este sentido se advierte un modo de posicionamiento y autonomía para dar cuenta de dicha situación.

La falta de tiempo fue una limitación, dado que no podían reunirse con todos los profesores, pero sí reafirman que se reunían con las profesoras de Práctica.

Al respecto reconocen que, hubiese sido más fructífera la experiencia si hubieran dispuesto de más tiempo para trabajar en conjunto con los profesores de las asignaturas como de la Práctica y lograr entender cómo hacerlo. Sienten que todo aconteció de modo repentino, inmediato y la falta de tiempo se notó al momento de pensar, entender, debatir y reflexionar en un año atípico. Una de las practicantes manifiesta que “fueron muchas cosas, siento que fue muy acelerado; hubo algunos inconvenientes para escribir objetivos; yo no puedo presentar la planificación ya, no sé si estoy aprendiendo realmente, fue todo inmediato” (R₆),

Nuevamente se evidencia la tensión entre la necesidad de contar con la planificación aprobada desde el ISFD, la cual debe ser reajustada en el contexto del aula conforme a los requerimientos del JIN. En relación a esto, una de las practicantes manifiesta que, “por un lado, ponía algo para que la planificación sea aprobada desde el ISFD, y en el aula, yo terminaba modificándola a partir del jardín, donde revisábamos cada una de las actividades” (R₆); “la planificación me ayudó en algunas cuestiones, no fue la misma que habíamos hecho, la profe de práctica nos acompañó” (R₆); “tenía que modificarla para aprobarla y sin tiempo; luego, modificarla de nuevo en la escuela; no podíamos estar con la mayoría de los profesores” (R₆).

Coinciden en expresar que sería importante disponer de más tiempo para presentar las planificaciones en el JIN, entender el enfoque, leer los textos sugeridos, materiales curriculares y adecuar las planificaciones presentadas a la realidad del jardín y del grupo de niños y niñas.

Como se observa, de modo general se hacen explicitaciones que tienen como común denominador la planificación, el factor tiempo y las disonancias entre el ámbito formador y las escuelas asociadas.

Lo anterior se especifica respecto a la distancia que perciben entre lo que se piensa en el ISFD y lo que acontece en la sede de la institución asociada del JIN, entre los criterios que estipulan las profesoras de práctica y los que rigen en la sala del jardín por parte de equipos de gestión y docentes co-formadoras, entre la modalidad de enseñanza que propone el ISFD y el enfoque que implementa el JIN.

También, entre los conocimientos que se han de recuperar de la formación docente inicial y los que se requieren para enseñar en el aula; entre la escuela y el alumnado proyectado y la escuela configurada en el escenario actual contemplando sus actores, docentes, familias, niños, niñas y sus subjetividades.

Conforme a lo explicitado, se observa que la mayoría de las estudiantes coincide, por un lado, en reconocer lo complejo de la planificación; y por otro, en cumplimentar la planificación conforme a los requerimientos del ISFD y su adecuación a las especificidades solicitadas en las escuelas asociadas.

Disponen de poco tiempo para resignificar la planificación realizada en el ISFD conforme al enfoque globalizador requerido en el JIN. Al respecto señalan el doble esfuerzo que ello implica en tanto las orientaciones que reciben por parte de las profesoras de Práctica y de las asignaturas específicas relacionadas con el contenido a enseñar responden a una lógica fragmentaria de los campos de conocimiento. Y una vez realizada y aprobada la planificación, deben realizar ajustes para llevarla adelante en la sala del jardín.

En relación a lo anterior se evidencia que esta tensión que subyace al momento de realizar y aprobar las propuestas de enseñanza se aleja de las prescripciones normativas y abordajes teóricos que confieren centralidad al enfoque globalizador, al juego en la formación docente inicial⁷⁴ y a la perspectiva de abordaje transversal desde donde encaminar la articulación de los distintos campos o áreas disciplinares con el campo de la práctica profesional.

Si bien subyace dicha tensión, las estudiantes realizan un esfuerzo para responder a los requerimientos institucionales tanto del ISFD como de las escuelas asociadas. Así, tienen la intención de planificar articulando los saberes de las áreas específicas y del campo de la práctica y dejarlo plasmado de modo formal, más allá de lo que acontece y resignifican en el aula.

⁷⁴ Ministerio de Educación de la Nación (2011); Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Quiroz et al. (2012); Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

Las practicantes hacen mención a los procesos que implican organizar ideas, expresar de modo coherente y sistematizado el contenido a enseñar, contextualizar los saberes a enseñar conforme a la especificidad del grupo clase, adecuar y revisar el proceso de planificación, seleccionar y articular los contenidos, buscar material y disponer los recursos que faciliten experiencias novedosas y de carácter vivencial.

También, recuperar saberes de su formación y de su experiencia, establecer relaciones e integrar contenidos para armar la propuesta de enseñanza conforme a los intereses de los niños y las niñas y estar atentas a situaciones imprevistas que pueden irrumpir.

En sus relatos coinciden en manifestar que recurren a modelos interiorizados al momento de transmitir saberes, organizar el grupo clase, gestionar la práctica de aula y vincularse con los niños y las niñas conforme a las especificidades del Nivel Inicial.

Consideran que la presencia de la co-formadora es esencial para fortalecerse en la construcción del rol docente. En ello se evidencia de qué modo se nutre la socialización profesional a partir del encuentro entre quienes comienzan a transitar la experiencia y quienes tienen la experticia y constituyen una figura clave para acompañar el recorrido de las prácticas.

Ese espacio de encuentro está signado por las vivencias, supuestos y creencias que imprimen sentido a las estudiantes practicantes. Incorporan saberes ligados a sus experiencias escolares, perspectivas subjetivas, saberes prácticos puestos en acción en el contexto del aula y saberes que recuperan de su formación docente inicial.

En cierta medida, son saberes que movilizan sus modos de actuar, interpelan sentidos en el itinerario de sus biografías y permiten situar aquello que desean como futuras docentes.

En este sentido, lo hacen en posesión de un habitus (Bourdieu, 1972), actúan conforme a un modelo en el que intervienen, piensan y recrean desde sus experiencias. Incorporan esquemas para actuar y posicionarse frente al grupo de manera situada y particular según sus perspectivas, toman decisiones y construyen una posición acerca del rol docente.

Este proceso reflexivo se vincula con la posibilidad de tomar conciencia y ese saber práctico es constitutivo del habitus profesional (Perrrenoud, 2011); y en ello, se observa que las alumnas tratan de tomarlo de las docentes con expertez en el transcurso de las prácticas.

Así, el habitus profesional se visibiliza como mediador entre los conocimientos y las situaciones que se sustentan en la intervención pedagógica signada en un contexto de incertidumbre e imprevisibilidad, donde se acude a esquemas teóricos y también, a modelos interiorizados y esquemas de acción que permiten tomar decisiones e intervenir (Sanjurjo, 2012).

Dicho proceso de revisión se visibiliza a partir de la configuración de dispositivos que dan lugar a la construcción de diarios de clases, escrituras autobiográficas y narrativas para llevar adelante la tarea de análisis, socialización y reflexión acerca de las situaciones que surgen en las

prácticas.

Desde el momento del ingreso a la sala de Nivel Inicial, durante el período de observación, las practicantes mencionan que toman de la co-formadora las pautas para orientarse y saber cómo actuar en el aula. En este sentido, constituye un modelo a seguir.

Perciben que ese rol es clave, sostiene, vincula, porta un saber de la experticia, guía y acompaña el recorrido de las prácticas.

Las estudiantes manifiestan que al seguir esas pautas claras y concretas sienten que pueden afrontar la experiencia de pararse frente al grupo y dar clases con cierta seguridad. El hecho de seguir esos consejos, orientaciones, estrategias, dinámicas e interacciones les permite posicionarse de un modo distinto frente al grupo.

Este repertorio de acciones que toman de la co-formadora constituye el punto de anclaje para percibirse y configurarse en el rol docente y para asumir las funciones inherentes al quehacer del aula en relación a las rutinas y a los modos de organización en la sala del jardín.

En los registros narrativos se advierte de modo coincidente con lo anteriormente expuesto, esta intención de seguir los consejos antes de ingresar a la sala, observar la organización del docente y no alterar las rutinas de las niñas y los niños en la sala. Por lo general, forman parte de esas rutinas, el ingreso a la sala y recibimiento por parte de la docente, la hora especial, saludo con canciones a la bandera, colocar la fecha, el estado del tiempo, identificar compañeros ausentes, la elección del secretario. También, realizar alguna actividad y luego, juego libre.

Una practicante fundamenta que al retomar dichas rutinas los niños y las niñas se sentían cómodos y a gusto de participar, les eran familiares. Y ello, le permitía dar continuidad a las pautas que venían trabajando con la docente y en su caso, sentirse aceptada y reafirmarse con confianza para actuar y posicionarse frente al grupo.

De la experiencia, reconocen tomar estrategias y rutinas de la co-formadora. Destacan lo importante de acercarse, dialogar, tener la mirada atenta en el otro, los niños y las niñas de la sala. Reafirma lo anterior, expresiones tales como: “al momento de dar clase necesito hablar, acercarme tanto a la co-formadora, a la directora, al alumno, mirarlo, si sale bien bárbaro, y si no, ver por qué sale mal, siempre acercarme, dialogar, tener la mirada atenta en el otro” (R₄).

Asimismo, saben que si algo no sale bien la co-formadora interviene en ese momento. En ello perciben que están acompañadas y respaldadas en la sala ante situaciones imprevistas que podrían irrumpir.

En tal sentido, mencionan que vivieron algunas experiencias donde la co-formadora debió reorganizar la dinámica grupal, poner límites, colaborar con las estrategias, con la presentación de las actividades y de las consignas y mantener el orden y el silencio en la sala.

En ello, se evidencia un reconocimiento y legitimidad el rol del co-formador en tanto la

figura del docente autorizado para acompañar, sugerir, proponer e intervenir en este recorrido de la formación docente inicial. Esta tarea es considerada de fundamental relevancia en el ámbito de formación docente en la que se inscribe el rol del co-formador como el tutor, asociado y orientador (Foresi, 2009).

En correspondencia con aportes conceptuales abordados, el encuentro entre el co-formador y estudiantes conlleva un proceso donde se incorpora el hacer, acompañar y probar, conformando un itinerario formativo que potencia ese encuentro entre el experimentado y el novato (Alliaud, 2014).

Las estudiantes ponderan la presencia y acompañamiento de la co-formadora como ejes centrales para encuadrar las prácticas y su vinculación con el grupo. Este proceso deja huellas en este momento fundante donde las futuras docentes realizan su inserción en el campo.

Reconocen que en la sala de Nivel Inicial surgen situaciones imprevistas que requieren solucionarse en ese momento, asumir criterios, tomar decisiones y posicionarse ante las mismas.

En este sentido, acuden a modelos y pautas interiorizadas que se les presentan como válidos y que le confieren sentido en la intervención. Se muestran con capacidad para recrear modelos que han incorporado en su formación docente y se reconocen en esa construcción del rol docente y del ejercicio de una práctica profesional.

Así, las practicantes aprenden de estos modos en que sus pares y docentes encaminan las situaciones, se desempeñan, gestionan e intervienen en el aula; y ello, porta un gran sentido modelizador en los comportamientos y en las acciones prácticas de la formación docente inicial.

Los aportes anteriores encuentran sustento en la perspectiva de Sanjurjo (2009); para quien los ámbitos relacionados con la reflexión, las intervenciones y las decisiones contextualizadas y argumentadas desde los encuadres teóricos posibilitan situar las prácticas docentes como prácticas profesionales.

Las practicantes confieren valor a la experiencia que realizan en los jardines de infantes y que facilitan la construcción del ejercicio del rol docente. No dudan en expresar que estos aspectos son visibles y enriquecen la práctica.

Hacen referencia al dispositivo de formación que encuadra las acciones de las prácticas y la construcción de una agenda colaborativa como parte de los acuerdos compartidos entre el ISFD y las escuelas asociadas. El rol del co-formador y de la co-formadora en la provincia de La Pampa, desde el año 2015 tiene un reconocimiento simbólico y se certifica dicha acción formativa⁷⁵.

⁷⁵ Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

La co-formadora participa del proceso de seguimiento y de la instancia de devolución a las estudiantes, aunque tienen poco peso en la instancia de evaluación de las prácticas; tarea que la llevan adelante las profesoras del campo de la práctica y residencia pedagógica.

En este sentido el rol de la co-formadora es central, conoce al grupo y observa si lo planificado se condice con la realidad y resulta pertinente para los niños y las niñas. También, si son adecuados los contenidos y las actividades planteadas conforme a los tiempos previstos, la modalidad organizativa, los agrupamientos y los espacios.

En algunos casos se dieron dos tipos de situaciones que facilitaron el andamiaje de las prácticas. Una de ellas, respecto de estudiantes que habían realizado una de las prácticas, específicamente la Práctica III La enseñanza de las Áreas antes de la pandemia con una modalidad presencial; experiencia que les permitió retomar algunas estrategias propias y de las co-formadoras para afrontar la Residencia Pedagógica.

Al respecto, se retoma la voz de una de las estudiantes, quien expresa: “me sirvió sentarlos en ronda y retomar la clase anterior; me servía para corregirme, mirarlos a los ojos, yo les hablaba desde arriba y debí agacharme, poner el cuerpo, arrodillarme, tirarme al piso, sentarme junto a ellos” (R₃).

En ello, se destaca la importancia de mirar a los niños y a las niñas a los ojos, hablarles, escuchar, dar lugar para la expresión, disponer el cuerpo a la altura de los mismos, mantener contacto físico y sentarse en semicírculo.

La otra situación se dio a partir de resignificar el proceso a partir de experiencias laborales previas en jardines maternos; lo cual les significó una ventaja para ingresar al jardín de infantes, sin tanto temor. También, conversar con la pareja, dejar la incertidumbre fuera del aula y lograr posicionarse poco a poco en la sala.

Conforme a ello, una de las practicantes afirma “es sumamente importante escucharlos, darles ese lugar, tomé de mi experiencia anterior y de lo que no quiero como docente” (R₆); “también, charlar con mi compañera, pensar qué otras cosas me habían servido de mi experiencia de trabajo en maternos” (R₆).

Otra de las ventajas que mencionan, es el ingreso al jardín de infantes el cual se realizó en un primer momento con la mitad del grupo organizado en burbujas. De esta manera, al ser un grupo reducido para cada una de las integrantes de la pareja pedagógica les significó una situación favorable.

Continuando con lo anteriormente descripto, es de interés reconocer el tipo de estrategias que permiten organizar la tarea y dinamizar el grupo clase. De allí, la relevancia en adquirir pautas y seguir las mismas de modo cotidiano, lograr sentarse, hacer silencio, calmar el grupo y luego continuar con las actividades. Así, expresa una practicante: “me resultó hacer una pausa para dar

lugar a la actividad siguiente, hacer silencio, calmarlos, sacar estrategias” (R₄).

En una de las situaciones comenta una de las practicantes que una niña se pellizca el dedo con un cierre de su campera, se agacha e intenta contenerla. Y recuerda que no podía tocarla por el contexto de pandemia; lo vivió como un desafío. Al respecto manifiesta: “yo siempre digo lo importante es agacharse, lo físico, estar a la altura de ellos, lo veo como muy importante; en un momento viví una situación, una nena se pellizca el dedo con el cierre de la campera, intenté agacharme y contenerla y en ese momento no lo podía hacer, no se los podía tocar; a mí se me sumaba un desafío más el hecho de estar y contener” (R₆).

Reconocen llevarse lo mejor de las prácticas para su inserción profesional y valoran la importancia de vivenciar dicho recorrido para el ejercicio del rol docente. Consideran que están preparadas para afrontar las tareas que implican dicho ejercicio profesional, aunque prevalece la necesidad de contar con la experiencia en el aula. Se identifican expresiones tales como “es una de las materias más importantes que da el ISFD. No pudimos hacerlas juntas, en pareja y en el mismo momento; todo lo hace la experiencia, estar en el aula” (R₈).

Describen este período como el momento esperado, el último tramo por transitar y donde aparecen una mezcla de sensaciones y sentimientos. También entra en juego la dimensión personal; allí, se pone en valor el sacrificio, la familia, lo laboral, el esfuerzo y la perseverancia. Destacan que conforma una experiencia inédita y que no saben si la volverán a vivir.

Creen que, si se incorporaran las alumnas en años anteriores, permanecieran durante un lapso más prolongado de tiempo en el jardín y participaran de modo progresivo en las actividades del aula, se fortalecería el campo de las prácticas.

De este modo, se han caracterizado las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos por parte de las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del ISFD de Nivel Inicial.

Conforme a los resultados obtenidos, se observa que los hallazgos tienen una correlación con los criterios estipulados en los marcos normativos⁷⁶ respecto de las consideraciones de la práctica docente y de las competencias profesionales que ponen en juego las estudiantes en el trabajo de inserción en las salas de Nivel Inicial.

En ello, se visibiliza el alcance del campo de las prácticas y su relevancia en la formación docente inicial. Se evidencian algunos puntos de anclaje respecto de los cambios y las renovaciones en la formación docente inicial. También, algunas limitaciones y ejes a fortalecer en el conjunto de problemáticas que involucran el campo de las prácticas.

A partir de los datos sistematizados en el análisis del presente capítulo se infiere que, la

⁷⁶ Resolución 24 de 2007 [CFE]; Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2009); Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Resolución 337 de 2018 [CFE]).

descripción de las características generales según la experiencia transitada por las estudiantes practicantes adquiere sentido conforme a lo abordado en el marco conceptual del trabajo de investigación.

Los resultados obtenidos dan cuenta de la especificidad de los objetivos estipulados en el trabajo de Tesis en tanto es posible reconocer las experiencias que promueven el desarrollo de una actitud reflexiva en las estudiantes practicantes, identificar las capacidades para la actuación docente y caracterizar las acciones que movilizan esquemas de percepción, de pensamiento y conocimientos adquiridos.

Conforme a lo anteriormente explicitado, se realizan las interpretaciones que permiten dar cuenta de los hallazgos acerca del objeto de estudio, las competencias de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes practicantes en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante el período 2020-2021.

A partir de dichas interpretaciones se avanza en la presentación de conclusiones y reflexiones acerca de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación y en la incorporación de desafíos y nuevos interrogantes.

Capítulo 7

Conclusiones Y Reflexiones

En el capítulo 7 se incorporan conclusiones y reflexiones acerca de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación y desafíos vinculados a la formación docente inicial y nuevos interrogantes.

Consideraciones Acerca De Los Resultados Obtenidos En El Trabajo De Investigación

Las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial sitúan las prácticas en estrecha vinculación con la inserción en el aula, donde aprenden a enseñar, saber hacer, reflexionar y analizar el proceso. Esta configuración les permite reconocerse como profesionales capaces de enseñar, transmitir saberes y posicionarse frente al grupo. Realizaron las prácticas en salas de 4 y 5 años de jardín de infantes, pero no tuvieron oportunidad de ingresar a las salas maternas; experiencia que hubiera enriquecido la formación en las prácticas.

Los argumentos permiten encuadrar la práctica como un proceso complejo que requiere de un tiempo para pensar y debatir. El tiempo ha sido mencionado de modo reiterado como una de las limitaciones al momento de tomar distancia, repensar el recorrido llevado adelante y reflexionar acerca de ello.

Las prácticas constituyen el eje nodal para recuperar los conocimientos adquiridos de otros campos curriculares a lo largo de la carrera en el ISFD y entramarlos en la experiencia de inserción en las escuelas.

A su vez advierten que, en algunos casos lograron realizarlo y en otros, es un proceso difícil que requiere tiempo para articular dichos conocimientos con la práctica. En ello se observa de qué modo la reflexión permite integrar los conocimientos y las experiencias para aprender a enseñar en la sala de Nivel Inicial.

Se reconocen múltiples y diversas acciones que forman parte del quehacer docente, entre ellas, dominar saberes, transmitir conocimientos, capacidad para enseñar, identificar e intervenir ante situaciones emergentes e imprevistas, incorporar modelos de actuación docente, disponer de la capacidad creativa, asumir criterios para la toma de decisiones y desarrollar estrategias colaborativas.

La formación en las prácticas se vincula con las acciones llevadas adelante por parte de las estudiantes en la tarea cotidiana de las salas del jardín de infantes (INFD, 2009). Las capacidades que se movilizan se relacionan estrechamente con lo que se requiere para el desempeño de la tarea docente y encuentran sintonía con el encuadre normativo desarrollado oportunamente (Resolución

24 de 2007 [CFE]; Feldman, 2008; Resolución 286 de 2016 [CFE]; Resolución 337 de 2018 [CFE]).

Conforme a lo anterior se concluye que, el desarrollo de las capacidades profesionales les permite a las estudiantes intervenir en las prácticas educativas y comprenderlas de manera situada para llevar adelante la tarea de enseñanza, facilitar los aprendizajes esperados y gestionar e intervenir ante situaciones imprevistas.

En el trabajo de Tesis se evidencia que dichas capacidades implican un proceso que comienza en la carrera de la formación docente inicial y tiende a consolidarse en la inserción en las escuelas, a partir de la socialización profesional, las experiencias entre pares y el acompañamiento por parte de co-formadoras y docentes.

La realización de las prácticas en la formación docente inicial adquiere relevancia en tanto les posibilita a las practicantes reafirmarse en el posicionamiento de ser docente, formar parte del colectivo profesional e iniciarse en los primeros pasos del ejercicio docente. La inserción en el terreno les permite comprender la sala del jardín de infantes como un escenario complejo y multidimensional.

El trayecto de la formación donde las futuras docentes llevan adelante sus primeras experiencias docentes constituye una iniciativa valiosa para la reflexión sobre el recorrido. Implica una tarea conjunta y colaborativa entre docentes de las escuelas asociadas y profesores del campo de las prácticas del ISFD.

Es innegable el valor que ha adquirido en los últimos años la formación en la práctica profesional y la visibilidad que se les otorga a las prácticas relacionadas con espacios renovados para las futuras docentes. Constituye un eje sustancial en el Plan de estudios de Nivel Inicial para el aprendizaje de las capacidades para la actuación de las practicantes en las instituciones asociadas. En este sentido se advierte que en las prácticas las futuras docentes desarrollan y adquieren los rasgos fundantes para el ejercicio del rol profesional.

Las descripciones realizadas encuentran sustento en abordajes conceptuales desarrollados en el trabajo de Tesis y que permiten encuadrar el campo de formación de las prácticas (Resolución 24 de 2007 [CFE]; INFD, 2009; Alliaud, 2014; Davini, 2015).

Se concluye que es indiscutible la centralidad que ocupa el campo de las prácticas en la experiencia transitada por las estudiantes; quienes al sentirse parte de ese recorrido legitiman el campo de las prácticas profesionales y del ejercicio del rol docente.

En la sala de Nivel Inicial se ponen en juego las competencias que las estudiantes disponen en su desempeño frente al grupo clase. Allí, se inaugura el desarrollo de una experiencia profesional.

Conforme a lo anterior, las competencias se visibilizan en el trabajo en terreno; en el cual se

integran los conocimientos que portan de la formación docente inicial con la mirada de la realidad contextualizada y situada.

Dichas competencias se ponen de manifiesto en la capacidad para actuar de modo efectivo y para dar respuesta a las situaciones de las clases e implican utilizar conocimientos construidos en la carrera docente, adquiridos en la experiencia (Anijovich y Cappelletti, 2014).

Las futuras docentes reafirman la importancia de repensar y resignificar sus prácticas en el contexto del aula, recuperar saberes y afrontar lo que irrumpe en la cotidianeidad. Se reconocen y se sienten parte en el proceso de formación donde progresivamente se identifican con un modelo de ser docente.

En ese contexto refieren a diversas situaciones que debieron resolver, intervenir, posicionarse y tomar decisiones. Estas situaciones involucran conocimientos, habilidades, capacidades para hacer, saber hacer, destrezas e implican una actitud reflexiva, una postura, un habitus (Perrenoud, 2011).

En términos generales se concluye que, en la gestión de las clases se evidencia de qué modo se dan respuesta a situaciones del orden de la imprevisibilidad que irrumpen en la cotidianeidad de la escena de la sala del jardín de infantes. En ese modo de gestionar, se ponen en juego saberes del orden práctico sustentados en las habilidades, rutinas, consejos y modalidades de acompañar a los niños y las niñas. En este sentido, son sucesos inesperados que requieren ser vivenciados y afrontados en el momento y en el contexto donde tienen lugar.

En relación a lo mencionado, la gestión de la clase constituye un aprendizaje valorado por parte de las practicantes quienes ensayan, prueban y experimentan en los espacios de intercambio con los niños y las niñas. En ese escenario conjugan la capacidad inventiva y creativa entramadas en un repertorio de acciones y esquemas prácticos de intervención, propios del quehacer docente.

Conforme a lo anterior se infiere que, las estudiantes otorgan prioridad a los modos de actuar, ser y hacer que se configuran en la práctica del aula, en ese primer contacto con las salas de Nivel Inicial.

Allí, se aproximan al ejercicio del rol profesional, construyen saberes prácticos e integran modos de actuar y de hacer propios en un contexto específico. Recrean modelos aprendidos e interiorizados que les permiten reconocerse en el nuevo rol profesional y sentirse parte del colectivo docente.

En los relatos de las alumnas subyacen aspectos que dan cuenta de la capacidad de mirar su propio recorrido, reencontrarse e identificarse con su itinerario bosquejado y con sus acciones realizadas.

Ello implica, realizar una pausa, pensar, pensarse, situar ese momento y ámbito donde tuvo lugar la escena, retomar lo vivenciado para resignificar sus experiencias, poner en suspenso

sus

representaciones, confrontar ideas, conceptos y cuestionar sus propias prácticas a partir de la reflexión.

También, implica renovar sentidos, despojarse de miradas estereotipadas, dar lugar a la novedad, construir saberes prácticos, aprender nuevos itinerarios capaces de producir una ruptura con ciertas huellas certeras del pasado y animarse a instaurar nuevos pasajes y posibilidades.

Según lo explicitado, el período de las prácticas implica un trayecto donde se identifican capacidades, saberes, habilidades y actitudes que posibilitan el ejercicio del rol docente. Las mismas se vinculan con el hecho de asumir una tarea con responsabilidad y compromiso y de potenciar el trabajo en equipo, la gestión de la enseñanza y los vínculos.

En ello se entrama la subjetividad y las percepciones como también, la capacidad crítica y reflexiva sobre el proceso llevado a cabo.

En este sentido, los contenidos vinculados a las prácticas se expresan en capacidades o desempeños prácticos e incorporan la movilización de recursos cognitivos, reflexivos y valorativos (Davini, 2015).

Las estudiantes reconocen el potencial formativo de las prácticas y el efecto modelador de las mismas. También, identifican que aprenden de esa experiencia y la consideran valiosa para su formación docente inicial. En ese itinerario de formación reconocen qué querían proponerse realizar, qué han logrado realizar y de qué modo fue el resultado obtenido sobre lo que querían realizar; aspectos que adquieren sentido a la luz de los abordajes conceptuales (Perrenoud, 2011).

A partir de la consideración de los aspectos explicitados se concluye que, esa experiencia que van armando y configurando en la práctica contempla el desarrollo de competencias profesionales e implica asumir una posición acerca del ámbito de la reflexión sobre la experiencia y del modo en que construyen nuevos saberes.

Las explicitaciones anteriores son reafirmadas en las descripciones que realizan las futuras docentes; quienes manifiestan que han de intervenir en un ámbito complejo. Allí, se implican el saber hacer, enseñar, vincularse y actuar, captar la atención del grupo, comprometerse, posicionarse con seguridad, tomar decisiones, manejar el grupo, expresarse con claridad y precisión, mantener la postura, los gestos y el tono de voz acorde a las infancias.

En este proceso de formación se advierte que las estudiantes se perciben conforme a la proyección realizada respecto del ejercicio de su rol y de lo que creen que se espera por parte de las mismas al momento de la puesta en práctica en la sala del jardín.

En relación a lo referido, las estudiantes otorgan un lugar primordial a la disponibilidad, la actitud y predisposición, la comunicación asertiva y la capacidad creativa e innovadora. También, a la capacidad para reflexionar sobre sus prácticas y posicionarse con una actitud de aprendizaje permanente y para manejar las situaciones que emergen en el aula y vincularse con las infancias.

Se trata de un aprendizaje en el terreno donde se han de reconocer situaciones que hay que afrontar, manejar, tomar decisiones, involucrarse, incorporar el bagaje de conocimientos para ponerlos en práctica, las capacidades y esquemas de pensamiento y dominar su propio proceso reflexivo (Perrenoud, 2001; 2011).

Conforme a lo explicitado, se identifican las competencias profesionales que contribuyen en la construcción de la identidad profesional y del ejercicio del rol docente.

Las estudiantes se inician en el aprendizaje de una carrera docente y de una profesión que las hace sentir parte de una comunidad y de un colectivo docente.

Formar parte de esa comunidad implica asumir características que le imprimen especificidad, compartir aspectos que hacen a lo común y propio, aprender pautas, rutinas, normas, lenguaje, modos de valoración, repertorios y limitaciones (Schön, 1987).

Se considera que las practicantes en las experiencias de las salas del jardín de infantes adquieren una competencia reflexiva entramada al campo de la formación docente inicial.

En sus registros autobiográficos dan cuenta de la manera en que logran incursionar en el mundo profesional y otorgan sentido a las prácticas en las salas.

Se reconocen en un escenario de formación en el cual progresivamente muestran actitudes de predisposición, asumen un posicionamiento, toman decisiones, realizan determinadas acciones de modo sistemático y dan lugar a la concepción de un habitus.

Estas huellas van forjando su identidad e hilvanando las tramas que contribuyen a reconocerse como artesanas de su propia historia profesional.

Las practicantes se perciben como protagonistas en las escenas de las salas del jardín de infantes. Así, quienes desde los inicios las reciben, acompañan y sostienen, docentes de práctica y co-formadoras ceden su lugar para que las futuras docentes pasen del rol de espectadoras a ser protagonistas en el contexto de la sala.

A modo de metáfora en ese andamiaje se refleja de qué modo se dinamiza este entramado que hace posible configurar el pasaje entre la percepción de estudiantes practicantes a la construcción del rol profesional, en tanto futuras profesoras de Nivel Inicial.

De esta manera, realizar las prácticas en el terreno de inserción en las escuelas asociadas conlleva a contemplar aspectos inherentes al inicio de la carrera profesional. A partir del contacto e intercambio con otros se aprenden modos de hacer y de actuar que configuran el rol profesional.

Conforme a lo anterior se concluye que, en las prácticas se ponen a prueba los conocimientos y saberes adquiridos. Se efectivizan las acciones para dar cumplimiento a la práctica profesional, legitimada y reconocida como tal, portando saberes propios del quehacer docente que se ponen en juego en esa experiencia situada y específica. También, las acciones que involucran poner el cuerpo, intervenir, tomar decisiones, recrear modelos interiorizados, probar y ensayar en el

escenario de la sala de Nivel Inicial.

Como puede observarse, las habilidades para poner en práctica la experiencia de iniciación en la profesión docente forman parte de las competencias profesionales.

Los hallazgos reafirman en gran medida lo profundizado en el abordaje conceptual y permiten identificar una sintonía con la bibliografía actualizada. La sistematización de datos aporta evidencia respecto a las competencias en el campo de la práctica profesional que las estudiantes practicantes disponen en sus experiencias de iniciación docente.

Desde la perspectiva de las futuras docentes, estudiantes de 3° y 4° año, se coincide en poner énfasis en la especificidad del Nivel Inicial y en el recorrido que implican las prácticas in situ. En el terreno se configura la centralidad de observar, trabajar con el cuerpo, disponerse para expresarse y comunicar lo que se intenta transmitir de modo pertinente.

También, es importante tener presente los tiempos, ritmos de aprendizaje y de qué manera construyen los conocimientos las infancias. Y ello requiere de un esfuerzo por parte de las practicantes para recuperar en un período acotado, procesos cognitivos y metacognitivos, lograr establecer relaciones, profundizar materiales de lectura y planificar las secuencias didácticas para luego dar las clases en las salas.

De allí, que la mención reiterada al momento de vinculación con el grupo de niños y niñas constituye una de las preocupaciones de las practicantes al momento de dar clases. Estos saberes puestos en práctica conforman saberes prácticos puestos en acción e implican un modo de posicionamiento frente al grupo conforme a las especificades de los sujetos que aprenden y de la modalidad en que lo realizan.

Respecto de la planificación se evidencian dos aspectos centrales. Por una parte, la limitación del tiempo disponible para recuperar saberes aprendidos a lo largo de la carrera, leer e interiorizarse el tema a enseñar. Por otra parte, la realización de la planificación conforme a los criterios establecidos por el ISFD para ser aprobada y al mismo tiempo, conforme a los requerimientos de la institución asociada del JIN, sede donde la planificación se lleva a cabo en la sala del jardín.

En el ISFD se trabaja con una lógica compartimentada y fragmentada según las disciplinas correspondientes al campo de la formación general y de la formación específica y se intenta promover una mirada articuladora con el campo de las prácticas. Dicha lógica se comprende en función de lo estipulado en el Diseño Curricular Jurisdiccional (2015)⁷⁷.

En el Nivel Inicial se planifica con un enfoque globalizador y se trabaja por proyectos, unidades didácticas o secuencias didácticas según se enmarca en el Diseño Curricular de Nivel

⁷⁷ Resolución Ministerial 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

Inicial (2012)⁷⁸. Se toma como punto de partida las situaciones problemáticas y el recorte de la planificación a partir de las cuales se hacen intermediaciones e interpretaciones conforme a la realidad del jardín.

Si bien desde los marcos normativos vigentes a nivel nacional y a nivel jurisdiccional se intentan propiciar vínculos y espacios de integración entre los ISFD y las escuelas asociadas, no se desconocen las tensiones existentes al momento de construir acuerdos.

Conforme a lo anterior se observa que, la falta de criterios para establecer acuerdos entre el ámbito formador y las escuelas asociadas respecto de la planificación como también en los enfoques y perspectivas, hace que las estudiantes transiten ese momento atravesado con cierta incertidumbre.

En esta situación se advierte la complejidad del campo de la práctica profesional y que va más allá de las implicancias de la teoría y de la práctica. El proceso de formación en las prácticas donde se da el inicio de la actuación en el aula y que forma parte de la inserción en la cultura profesional constituye una realidad compleja, no exenta de conflictos, contradicciones y tensiones.

Así, se infiere que las estudiantes practicantes han de responder a las diversas demandas y requerimientos de las profesoras de práctica y equipos de docentes del ISFD, co-formadoras y equipos de gestión del JIN. En ello, se ponen en juego anclajes conceptuales, procedimientos, actitudes, perspectivas subjetivas, emociones, aciertos, contradicciones y supuestos.

A partir de lo anteriormente explicitado, se advierte que dicha situación es reiterada por las estudiantes quienes manifiestan que hay una distancia respecto del contexto donde realizan las prácticas; situación que requiere el esfuerzo y la dedicación por parte de las mismas para dar cumplimiento a ello.

A modo de acortar las brechas entre lo que acontece en el ISFD y el JIN se considera oportuno acordar criterios en el dispositivo de formación de las prácticas. Es importante establecer un formato de planificación que facilite el andamiaje y posicionamiento de las practicantes al momento de tomar decisiones respecto de cómo llevar adelante dicha planificación para dar respuesta a los requerimientos de ambas instituciones.

Si bien el dispositivo de formación de las prácticas se encuadra conforme a los lineamientos y orientaciones estipuladas en los marcos normativos vigentes, mencionados oportunamente⁷⁹, podrían formularse algunas hipótesis al respecto.

En este sentido se interpreta que las tensiones evidenciadas por parte de estudiantes entre el

⁷⁸ Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

⁷⁹ Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

ISFD y el JIN dejan al descubierto la necesidad de realizar acuerdos y trabajos colaborativos e invisibilizan las demandas mencionadas por parte de dichas practicantes, quienes han de responder de modo simultáneo a los requerimientos por parte de profesores del ámbito formador y de las escuelas asociadas.

Otra situación podría inferirse en referencia al tipo de propuestas de enseñanza esperadas por parte de los equipos docentes y de gestión pertenecientes al Nivel Inicial, con énfasis en los diseños curriculares y en las realidades institucionales, dejando poco margen para incursionar en prácticas novedosas por parte de las estudiantes. Tal vez detrás se oculta una posible resistencia a renovar determinadas prácticas instituidas. Sumado a ello, ha de considerarse la distancia entre el enfoque del JIN y del ISFD.

Al respecto subyace un fuerte supuesto acerca de que, quienes ejercen el rol profesional en los ISFD, es decir, profesores y profesoras que forman a las futuras docentes del Profesorado de Nivel Inicial debieran tener un contacto, acercamiento o estar en la sala del jardín de infantes.

Se percibe una fuerte tensión respecto de la legitimidad acerca de los saberes para el Nivel Inicial dado que se considera que quien está en el aula, en la cotidianeidad de la sala, porta un saber de la experiencia. Esto deja al descubierto relaciones de poder entre profesores y profesoras del ámbito formador y docentes de las escuelas asociadas pertenecientes al Nivel Inicial.

Se infiere que las docentes que están en terreno tienen la experiencia y el conocimiento de la realidad de las salas del jardín de infantes y de los niños y las niñas. Esta situación les otorgaría un lugar de privilegio para legitimar los saberes a enseñar en el Nivel Inicial.

Por su parte, los saberes que acreditan las profesoras y los profesores del ISFD, asociados a una formación fuertemente disciplinar y academicista les permite posicionarse desde un lugar de expertez profesional, con fuerte impronta en saberes teóricos y muchas veces alejados de la experiencia y de la realidad del aula.

Conforme a lo explicitado con anterioridad, cabe señalar que uno de los desafíos es contribuir en la construcción de una mirada desde una perspectiva integral para pensar las propuestas de formación docente inicial.

Para ello, uno de los aspectos irrenunciables es indagar e identificar las posibilidades y las limitaciones que permitan renovar acuerdos entre el ámbito formador y las instituciones asociadas, entre profesores y profesoras del ISFD y equipos de gestión y docentes de cada JIN.

Otro de los aspectos irrenunciables se vincula con dar lugar a la construcción de una agenda de prioridades en las políticas educativas desde donde situar el modelo de formación docente inicial y visibilizar la especificidad de las infancias, destinatarias del accionar docente.

Más allá de formular posibles hipótesis y bosquejar algunas interpretaciones que exceden el objeto de estudio del trabajo de investigación, se estima que dichas consideraciones permiten

comprender las perspectivas de las estudiantes en relación al campo de las prácticas y a sus experiencias de iniciación docente.

A partir de lo descripto, se concluye en la importancia de propiciar experiencias que se encuadren con un enfoque globalizador y que confieran centralidad al juego; aspectos que ocupan un lugar esencial en las propuestas de enseñanza en el Nivel Inicial. Estas consideraciones si bien se contemplan desde los marcos normativos vigentes y referencias conceptuales como fuera mencionado oportunamente, no se condicen con la experiencia transitada por las estudiantes en el contexto y especificidad de las prácticas en la inserción en el trabajo de campo.

En este sentido, dicha realidad se les presenta como un escenario complejo donde se ponen en juego emociones, sentimientos, saberes, supuestos y creencias de las futuras docentes.

Ante lo expuesto, las estudiantes activan las competencias disponibles para enfrentar dichos requerimientos institucionales y asumir criterios que les permitan tomar decisiones para llevar adelante las prácticas en las salas del jardín.

Estos dilemas forman parte del quehacer docente y también, del área de vacancia de temáticas en la formación docente inicial. De allí, la tarea impostergable de incorporar dichas temáticas y propiciar un encuadre que confiera sentido a quienes se inician en el oficio de ser docentes, las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial.

El trabajo de inserción en las escuelas adquiere un sentido particular para la formación en las prácticas dado que el núcleo preeminente es la actuación en el aula. Se requieren saberes teóricos del ámbito formador para poner en práctica y saberes de la carrera docente para situar en práctica.

Allí, aparecen en tensión las lógicas que perduran y conviven en relación a la teoría y la práctica e involucran la mirada, el posicionamiento y la reflexión.

Es de interés retomar lo anterior con la finalidad de concluir que, si bien la práctica tiende al desarrollo de capacidades para la actuación docente, es necesario advertir que se requiere de una relación articulada entre los conocimientos y la experiencia situada, entre la teoría y la práctica; articulación que se ve tensionada desde la perspectiva de las estudiantes practicantes.

Estos aspectos permiten formular interrogantes acerca del alcance de las conceptualizaciones enmarcadas en las Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares del Profesorado de Educación Inicial donde se encomienda la articulación entre la teoría y la práctica (INFD, 2009).

Conforme a ello, el encuadre conceptual posibilita visibilizar el potencial educativo de las prácticas y deja al descubierto uno de los desafíos en la formación docente inicial, la articulación de los aportes teóricos y la complejidad de las prácticas; aspectos que implican superar abordajes fragmentarios (Sanjurjo, 2009; Davini, 2015).

El campo de la práctica profesional articula los aportes del campo de la formación general y de la formación específica tal como se indica en los marcos normativos y en la delimitación conceptual explicitada, en tanto una condición necesaria para acompañar y fortalecer cambios reflejados en la concepción de las prácticas, pero no suficiente para garantizar las transformaciones esperadas.

En el contexto de la formación docente inicial se han de recuperar concepciones que permitan comprender y situar el entramado donde se configura la formación a partir de diferentes tradiciones que se inscriben en las políticas educativas de Nivel Superior. Diversos autores han propiciado un encuadre de las tradiciones de la formación docente que permiten identificar rasgos sobre las que se cimentaron y repensar posibilidades y limitaciones en los escenarios actuales (Davini, 2015; Cámpoli, 2004; Perrenoud, 2001).

Se concluye que un docente es un profesional que asume un posicionamiento reflexivo, construye esquemas prácticos de actuación en la práctica del aula e interviene para transformar la realidad a partir de propuestas fundamentadas donde conjuga la innovación y resignificación de experiencias. Este modelo se configura desde un paradigma que implica superar viejas perspectivas como la racionalista y la técnica.

Como se observa, el campo de la práctica validado en los últimos años en la incorporación de los Planes de estudio de los ISFD (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Documento Aprobado por Resolución 24 de 2007 [CFE]), se visibiliza como un ámbito que facilita la adquisición de competencias desde el campo pedagógico en relación a las experiencias de iniciación docente, específicamente en el Nivel Inicial.

En el campo de las prácticas cobran relevancia actores que forman parte de la escena que tiene lugar en la especificidad de las salas del jardín. Así, las profesoras de práctica del ISFD y las docentes co-formadoras de las escuelas de Nivel Inicial adquieren un lugar protagónico al momento de acompañar y vincularse, guiar y sostener a las futuras docentes en su inserción a las escuelas. Conjugan saberes, experiencia y profesionalidad, un lugar jerarquizado que habilita a quienes se están formando.

Se infiere que el acompañamiento de quienes asumen el rol de co-formadoras les permite enriquecer la mirada a las estudiantes. Éstas, coinciden en ponderar la experiencia de las prácticas en las salas de jardín de infantes y ponen en valor el reconocimiento, el recibimiento, la aceptación y el hecho de formar parte y sentirse parte de la clase, identificándose en sus intereses y juegos, vivencias, experiencias y vínculos.

Ese lugar de reconocimiento y legitimidad se observa en los diarios de formación de las practicantes a partir de sus relatos y vivencias acerca del recorrido de las prácticas. Los registros narrativos permiten situar que se dispone de un conocimiento puesto en práctica en el quehacer del

aula donde se involucra la capacidad de aprender en la experiencia e implica la práctica, la reflexión y el conocimiento en la acción (Schön,1987).

Si bien las estudiantes hacen mención a la realización de encuentros y talleres de reflexión e intercambio entre pares y con profesoras de las prácticas que retroalimentan el proceso; en menor medida se observa que dichos espacios se visibilicen de modo sistematizado y formen parte de iniciativas de participación colaborativa en el campo de las prácticas.

Se advierte que se reconocen en el ejercicio del rol docente y en la gestión de la clase; aspectos que se entrelazan con el desarrollo de competencias profesionales que se ponen en práctica. En algunas ocasiones, se dan cuenta que asumen un posicionamiento, tienen una predisposición y pueden realizar dichas acciones que implican un saber actuar en el aula y dar respuestas a emergentes. Valoran ese recorrido y esa instancia de descubrimiento de sus competencias y se autoperciben de modo favorable en el ejercicio del rol profesional.

En el Nivel Inicial cobra relevancia la utilización de recursos que potencien el juego. La capacidad creativa del docente a partir de canciones, títeres, adivinanzas y juegos que despierten el interés, la curiosidad y la expresión espontánea de los niños y de las niñas hace posible resignificar la sala de Nivel Inicial como un escenario lúdico. También, las posibilidades que tienen los niños y las niñas para experimentar, observar, interactuar, crear e inventar adquieren un lugar valioso.

Se estima fundamental explicitar que, si bien las practicantes asignan un lugar importante a las unidades curriculares Educación Sexual Integral y Cuidado de la Salud e Integración Escolar en la Educación Inicial las cuales forman parte de la carrera docente en 2° y 4° año respectivamente, detectan carencias al momento de dar clases. Las mismas se refieren al Diseño Curricular Jurisdiccional donde identifican las áreas de vacancia existentes.

Conforme al itinerario expuesto, se considera que las conclusiones reflejan la riqueza del Trabajo de Tesis y hacen posible entamar perspectivas, hallazgos, interpretaciones, posibilidades, alcances y limitaciones respecto de la formulación de los objetivos trazados en el presente trabajo de investigación.

Si bien no es un estudio generalizado sino situado en un ISFD, se concluye que el abordaje permite enmarcar el planteamiento del problema de investigación vinculado a describir las competencias en el campo de la práctica profesional que disponen las estudiantes en sus experiencias de formación docente inicial.

Las interpretaciones realizadas hacen posible visualizar los hallazgos acerca del objeto de estudio, las competencias en el campo de la práctica profesional desde la perspectiva de las estudiantes practicantes en un ISFD de Nivel Inicial de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante el período 2020-2021.

Desafíos Vinculados A La Formación Docente Inicial Y Nuevos Interrogantes

El trabajo de Tesis encuadra en profundidad el objeto de estudio indagado, constituyéndose en un aporte significativo en el campo de la investigación. Se tienen algunas certezas que reafirman las competencias profesionales que disponen las estudiantes practicantes de 3° y 4° año del Profesorado de Nivel Inicial en sus experiencias de formación docente inicial.

En esta delimitación acerca del alcance del trabajo de Tesis, se estima pertinente formular algunas conclusiones que dan luz a interpretaciones, desafíos e interrogantes con miras a futuros trabajos de investigación en el campo de la formación docente inicial.

Se considera relevante contextualizar el marco de las políticas de formación docente y relevar en qué sentido el encuadre normativo vigente habilita las articulaciones entre el ámbito formador y las instituciones para las cuales se forma según el Nivel o Niveles que involucra.

Conforme a lo anterior se contempla la posibilidad de indagar de qué modo lo estipulado en el plexo normativo a nivel macropolítico y a nivel micropolítico en el contexto jurisdiccional, se corresponde con la toma de decisiones y la construcción de acuerdos a nivel institucional, por parte de equipos de gestión y docentes pertenecientes al ISFD y a las escuelas asociadas de cada JIN.

Se parte de un supuesto vinculado a la brecha existente entre la lógica que sustenta la perspectiva de formación en el ISFD y la lógica a tener presente al momento de hacer frente a las prácticas en las instituciones asociadas; lo cual no está exento de tensiones que vivencian las estudiantes de 3° y 4° año en sus experiencias de prácticas en la sala del jardín de infantes.

También, podría indagarse en qué medida el encuadre normativo de los dispositivos de formación da lugar a la innovación en el campo de las prácticas y a la determinación de criterios para la toma de decisiones tendientes a acortar las brechas existentes entre el ámbito formador y las instituciones asociadas.

Para ello, se contempla como una de las aristas, la necesaria interpelación de dicho encuadre normativo y la viabilidad de los dispositivos de formación de las prácticas conforme a los lineamientos y orientaciones estipuladas en los marcos normativos vigentes, mencionados oportunamente⁸⁰.

Se considera relevante investigar cuál es la modalidad en que se llevan adelante las prácticas de enseñanza correspondientes a la carrera docente en el ISFD. Se parte del supuesto de que la especificidad del Nivel para el cual se forma requiere de determinadas condiciones a tener presente al momento de gestionar las prácticas de enseñanza.

Por ello, se estima pertinente incorporar en futuros estudios la posibilidad de interrogar lo

⁸⁰ Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]; Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

siguiente: ¿en qué medida la disponibilidad de recursos, organización de espacios, tiempos, dinámicas de trabajo y metodologías implementadas facilitan el trabajo de inserción en el campo de las prácticas de enseñanza?

También, incorporar las limitaciones que podrían obstaculizar dicho recorrido. Aquí subyace un fuerte supuesto ligado a la explícita consideración de que el ISFD funciona en tres instituciones educativas y ello podría incidir en la organización de los espacios y de los tiempos.

Podría resultar complejo el hecho de concebir una formación brindada de modo tradicional con una disposición limitada en el espacio del aula a lo largo de los cuatro años de la carrera y solicitar dinámicas innovadoras a las estudiantes al momento de realizar las prácticas en las salas de Nivel Inicial.

Las referencias explicitadas se efectúan dado que en reiteradas oportunidades en el Trabajo de Tesis se evidencia como una de las condiciones necesarias el hecho de llevar adelante experiencias que involucran poner el cuerpo, organizar dinámicas, espacios y tiempos en la sala, jugar con los niños y las niñas, recrear modelos interiorizados, probar y ensayar en el escenario de la sala de Nivel Inicial.

En este sentido, se concibe fundamental relevar qué acciones institucionales desde el ámbito formador facilitan las experiencias mencionadas en las futuras docentes, qué aspectos institucionales posibilitan el desarrollo dichas experiencias y cuáles limitan su puesta en práctica.

Pensando en escenarios de formación docente inicial, se concibe profundizar e interrogar ¿de qué modo la participación en propuestas de extensión en la comunidad centradas en las infancias y en las familias impactaría en el contexto real de las prácticas del aula?

Se considera que las practicantes al disponer de espacios más flexibles donde concretar experiencias que respondan a necesidades genuinas y que les permitan ensayar, experimentar y vincularse podrían abonar sentidos en sus futuras prácticas de inserción en las salas de Nivel Inicial.

Otra temática que podría constituirse en objeto de estudio, es concebir en qué sentido la experiencia transitada por docentes noveles facilita el andamiaje de las futuras docentes, estudiantes practicantes al momento de concretar su trabajo en el terreno.

De este modo se recupera la perspectiva de quienes recientemente han iniciado los primeros pasos en el ejercicio docente y han egresado del ámbito formador. Se estima que esta experiencia constituye un insumo valioso para delimitar un área temática relevante a indagar en relación a los saberes, conocimientos, capacidades y habilidades a fortalecer en el campo de la formación docente inicial, específicamente en quienes se inician en las prácticas en el contexto del aula. A su vez, los espacios de intercambio entre pares enriquecen las experiencias de inserción profesional y la proyección de la tarea docente al momento de dar clases.

Más allá que excede a los objetivos planteados en este trabajo de Tesis, se cree pertinente contemplar en futuros estudios de qué modo se repone en la carrera docente de Nivel Inicial la formación específica vinculada a Jardines Maternales.

Al respecto se identifica que el Título de Profesor/Profesora de Nivel Inicial que se otorga⁸¹ habilita a las egresadas a desempeñarse en los Jardines Maternales⁸² los cuales suelen ser los primeros lugares de inserción laboral. Así, se constituye en el primer nivel educativo del sistema, lo cual implica considerar la integralidad del Nivel Inicial para la formación docente y supone que las futuras docentes se perciban como primeros agentes estatales con quienes se vinculan, los niños y las niñas, de modo sistematizado.

No obstante, se considera profundizar y preguntar cómo se efectúa la formación docente inicial según a lo estipulado en el Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Nivel Inicial el cual tiene incumbencia para el ejercicio profesional en Jardines Maternales.

En el Diseño Curricular de Nivel Inicial⁸³ se toma como punto de partida que el sistema educativo formal se ocupa de la educación integral en la primera infancia y se considera que las instituciones que tienen a cargo la función de impartir dicha educación son los Jardines Maternales y los Jardines de Infantes pertenecientes a la gestión pública y/o privada.

Sin embargo, solo se hace mención al formato organizacional de los JIN. Al respecto, se especifica que las actividades pedagógicas que se llevan adelante en el Nivel Inicial estarán a cargo de personal docente con título, según lo establece la normativa vigente en la jurisdicción y supervisadas por las autoridades educativas de la Provincia⁸⁴.

Conforme a lo anteriormente explicitado, se infiere que el Diseño Curricular de Nivel Inicial no estipula el encuadre respecto de los Jardines Maternales para los cuales el Título de Profesor/Profesora de Nivel Inicial tiene incumbencia y, por tanto, habilita al ejercicio profesional.

Como se ha explicitado, las definiciones nacionales y jurisdiccionales de carácter prescriptivo renovaron los planes de estudio para la formación docente, ampliándose los espacios y tiempos curriculares de las prácticas docentes a lo largo de la carrera. Sin embargo, perduran desafíos para la mejora de la formación docente.

Así, los saberes adquiridos en la formación docente inicial y los que se incorporan en la

⁸¹ Título que se enmarca conforme a lo estipulado en el Diseño Curricular Jurisdiccional del Profesorado de Nivel Inicial, Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa] donde se explicitan los criterios que caracterizan las decisiones entramadas a los marcos normativos a nivel macropolítico y encuentran sustento en las Recomendaciones Nacionales que orientan las acciones para la construcción curricular de cada jurisdicción, Resolución 24 de 2007 [CFE].

⁸² El Jardín Maternal comprende a los niños y las niñas desde los cuarenta y cinco (45) días a los dos (2) años de edad inclusive según lo estipulado en los marcos normativos vigentes (LEP 2511 de 2009, LEN 26206 de 2006, Ley 2981 de 2017).

⁸³ Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa].

⁸⁴ LEP 2511 de 2009, Artículo 27.

socialización profesional dan lugar a un proceso formativo que debe ser pensado, resignificado, analizado y puesto en tensión en el ámbito de los ISFD.

De este modo, se espera que las consideraciones formuladas abonen sentido y entramen perspectivas factibles de incorporarse en futuros trabajos de investigación en el campo de la formación docente inicial.

Anexo A

Técnicas Y Estrategias De Sensibilización De Las Audiencias Para La Recolección De Datos

- Se realizará un trabajo de sensibilización de las audiencias que consiste en detectar aquellos actores que resulten clave para ingresar a la institución y de esta manera llevar adelante las entrevistas. Se gestionan instancias de comunicación previa con la institución y con el equipo de gestión del Profesorado de Educación Inicial. Se establece contacto con las estudiantes para realizar las entrevistas.
- Se explicitan aspectos generales acerca del encuadre del trabajo de investigación para concretar las entrevistas y se acuerdan aspectos vinculados al momento, lugar, modalidad, tiempo.
- Al iniciar las entrevistas se asegura la confidencialidad de la información y se pautan los tiempos aproximados.
- Se aclara que se profundizarán aspectos que se consideren pertinentes a partir del relato de las informantes. Al finalizar, la entrevistadora propicia un breve espacio en el que retoman los principales ejes abordados y agradece la predisposición y la colaboración.
- Al respecto cabe mencionar que se realizó una experiencia piloto para poner en prueba el instrumento lo cual abrió otras posibilidades, permitiendo formular nuevas preguntas e incorporar aspectos no contemplados previamente.
- A partir de la enunciación de las preguntas se da la alternativa de realizar repreguntas para evitar tomar las respuestas sin mediar una nueva intervención capaz de ampliar la información recabada. Además, estos aspectos permiten aclarar y retomar aspectos nodales en la entrevista. Otro rasgo central es la utilización del tiempo, en el marco de lo acordado.

Anexo B

**Instrumento De Entrevistas Semiestructuradas Y En Profundidad Realizadas A Estudiantes
Practicantes de 3° Y 4° Año Del Profesorado De Nivel Inicial**

Entrevista: Año de cursado: Período:

- ¿De qué modo podrías describir la experiencia que transitaste en las prácticas (3° y 4° año) en el período 2020- 2021?
- ¿Qué aspectos podrías mencionar en relación a la experiencia de las prácticas?
- ¿En qué sentido considerás que la experiencia de las prácticas se vincula con la formación docente inicial?
- En relación a la profesora de práctica, ¿podrías describir de qué modo percibís que esa experiencia formativa se relaciona con el quehacer en las prácticas en la sala de Nivel Inicial?
- ¿De qué modo podrías describís el vínculo con la co-formadora?
- ¿Podrías compartir cómo se llevó a cabo tu experiencia de las prácticas, si las realizaste sola o en pareja pedagógica?
- ¿Qué tipo de acciones podrías mencionar desde el ISFD y de las escuelas asociadas al momento de pensar, proyectar y llevar adelante el trabajo de inserción en las salas de Nivel Inicial en el marco de las prácticas docentes?
- ¿Podrías describir de qué modo los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera se ponen en práctica al momento de pensar, proponer y planificar las secuencias didácticas?
- ¿Cómo podrías situar tu experiencia en la sala de Nivel Inicial?
- ¿Qué saberes, estrategias, acciones, percibís que se ponen en juego al momento de dar la clase en la sala de Nivel Inicial?
- ¿De qué modo concebís que los aspectos mencionados anteriormente te permitieron actuar en el aula, posicionarte, manejar el grupo y tomar decisiones?
- ¿Qué otros aspectos incorporarías al momento de repensar tu recorrido realizado que pudieran mejorar tu futuro desempeño como profesional docente?
- Si tuvieras que mencionar los aspectos centrales que hacen a la tarea y al rol docente, ¿cuáles priorizarías?
- ¿De qué modo pudiste sortear y resolver situaciones inesperadas?
- En esas situaciones, ¿a qué apelaste o recurriste para resolver dichos episodios?
- ¿En qué sentido podría decirse que esos procedimientos y modos de actuar te permitieron llevar adelante tu propuesta de enseñanza?
- En relación a la experiencia que llevaste adelante, ¿qué aspectos considerás que son centrales al momento de concretar las prácticas en las salas?

- Conforme a tu experiencia, ¿qué resignificarías para la mejora de la experiencia de iniciación de las prácticas docentes?
- ¿Qué cambiarías, incorporarías, propondrías, anticiparías en relación con el campo de las prácticas, otros campos de la formación y en relación al ISFD?

Anexo C. Imágenes Representativas De Las Secuencias Didácticas

Eje temático: “La higiene bucal”



Eje temático: “Las aves de La Pampa”





Referencias Bibliográficas

- Alberto Aimaretti, Edit Susana. (2016). Formación de docentes para los niveles inicial y primario. Revista iberoamericana de educación superior, 7(19), 181-193.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200181&lng=es&tlng=es
- Alliaud, Andrea y Antelo, Estanislao (2009). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique. Educación. Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea (2014). El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Alliaud, Andrea (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras.
- Anijovich, Rebeca, Cappelletti, Graciela, Mora, Silvia y Sabelli, María José (2012, 1º reimpresión): Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias Voces de la Educación, PAIDOS. Buenos Aires, Argentina.
- Anijovich, Rebeca y Cappelletti, Graciela (coordinadoras) (2014). Las prácticas como eje de la formación docente. Eudeba. Buenos Aires.
- Ball, Stephen (2002). “Grandes políticas, un mundo pequeño: Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas”, en Narodowski, Mariano, Nores, Milagros y Andrada, Myriam (comps.) Nuevas tendencias en política educativa. Granica. Buenos Aires.
- Birgin, Alejandra (coord.); Vassiliades, Alejandro; Mihal, Ivana; Donini, Ana y Pini, Mónica, (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Teseo. Buenos Aires. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2017/07/Relevamiento-de-los-criterios-de-calidad-y-mejora.pdf
- Bogdan, Robert y Taylor, Steve J. (1996). Capítulo 1. Introducción: Ir hacia la gente. En: Introducción a los métodos cualitativos de investigación, Paidós; Barcelona.
- Borsotti, Carlos (2007). Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas, Capítulo II: La situación problemática, Miño y Davila.
- Brailosvky, Daniel (2015). Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia: ARGENTINA Proyecto Estrategia Regional Docente. OREALC/UNESCO Santiago.

- Brailovsky, Daniel (2020). Los muy señoritos: maestros varones en el Nivel Inicial. Zero a seis, Florianópolis, v. 22, n. 42, pp. 367-381. Universidad Federal de Santa Catalina.
- Cámpoli, Oscar (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires, Argentina: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina, Vol. 6. Secretaría de Políticas Universitarias / Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. Cap. 1 y 5
- Conde, Griselda R. B. y Muñoz de Toro, Alicia (2020). Cuando la intervención de los equipos de orientación en las escuelas se convierte en potencia para las infancias. En María Beatriz Greco (comp.), Equipos de Orientación Escolar. La intervención institucional como experiencia. (pp. 57-67). Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-987-771-048-9
- Davini, María C. (2015). Acerca de la formación y la práctica docente. En M. Davini, La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Argentina: Paidós. pp. 13-45.
- Denzin, Norma K. y Lincoln Yvonna S. (Coords.) (2015) Manual de Investigación Cualitativa. Volumen IV. Métodos de recolección y análisis de casos. Gedissa Editorial. Barcelona
- Díaz-Barriga, Ángel (2011), "Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula", en Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), México, unam-iisue/Universia, vol. II, núm. 5, pp. 3-24. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>.
- Draghi, María José; Legarralde, Martín; Southwell, Myriam y Vassiliades, Alejandro (2015) "Ejes para una historia de los docentes en América Latina", en Rev. Teoria e Prática da Educação. V. 18, n.1, Janeiro/Abril 2015. Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM, Brasil. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/28994/15052>
- Dussel, Inés, Ferrante, Patricia y Pulfer, Darío (Compiladores) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera. UNIPE Editorial Universitaria. Bs. As.
- Edelstein, Gloria (2000). El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la Revista del IICE N°17. Bs. As. Miño y Dávila
- Edelstein, Gloria (2011, 1º edición). Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós.
- Edelstein, Gloria (2015). La enseñanza en la formación docente para la práctica. Educación, Formación e Investigación, Vol.1, N°1. ISSN 2422-597. Buenos Aires, Argentina: CAYCIT- CONICET.
- Fatyass Rocío y Conde Griselda (2022). Entre imágenes y experiencias de niñas y niños: notas para reflexionar acerca de las infancias, las violencias y la desigualdad. Iberoamérica Social, año 10 (XVIII), pp. 143-167.

- Feldfeber, Myriam (1997). "La propuesta educativa neoliberal", en Revista Espacios. Nov-Dic 1997. FFyL - UBA. Buenos Aires.
- Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", en Educação e Sociedade. Volume 32. Abr-jun 2011. CEDES. Campinas. <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a06.pdf>
- Feldfeber, Myriam (2014). "La construcción del derecho a la educación: reflexiones, horizontes y perspectivas". En Dossier "A Educação pública como direito: desafios às políticas governamentais na América Latina", En Revista Educação e Filosofia, Universidad Federal de Uberlandia V 28, N. 1ESP.
- Feldman, Daniel (2008). Treinta y seis capacidades para la actividad docente en las escuelas de educación básica. Material de trabajo. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- Flick, Uwe (2012, Tercera Edición, reimpresión). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata Morata S. L. y Fundación Paideia Galiza. Madrid.
- Foresi, María F. (2009). El Profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, 223-269.
- Gentili, Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". En Revista Iberoamericana de Educación, N°41, OEI, Madrid. <http://rieoei.org/rie49a01.pdf>
- Hernández Sampieri, Roberto, Collado, C. F., Lucio, P. B. y Pérez, M. D. L. L. C. (2008). Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill.
- Lander, Edgardo, (2003), "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en: Lander, E. (comp.) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100708034410/lander.pdf>
- Leguizamón, Griselda (2013). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art3.pdf>
- Leguizamón, Griselda y Medina, Miriam E. (2018). *El acompañamiento a los futuros profesores. Experiencias y articulaciones*. En López, María Mercedes y Medina, Miriam Emilia (Compiladoras). Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos. 1a ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp.25-36. Publicaciones Ciencias Sociales (Serie Cursos).

- Leguizamón, Griselda y Carassai, Mariela (septiembre de 2021). Hiperproductividad de la enseñanza en tiempos de COVID-19. ¿Qué espacios de reflexión quedarán luego de la pandemia? Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Volumen 8, Número 8. Dossier. socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/dossier/hiperproductividad-de-la-ensenanza-en-tiempos-de-covid-19/
- Litwin, Edith (2012). Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes. En E. Litwin, El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, argentina: Paidós, pp. 23-43.
- Maggio, Mariana (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122.
- Metzdorff, Valeria M. y Safranchik, Gabriela (2017) El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. En Revista Entramados - Educación y Sociedad, Año 4, No. 4, noviembre 2017, pp. 201 – 211
- Morgade, Graciela, Baez, Jesica, Díaz Villa, Gabriela y Zattara, Susana (2011). Pedagogías, teorías de género y tradiciones (Cap. 1). En Morgade, Graciela (comp.). Toda Educación es Sexual. La Crujía. Bs As.
- Okuda Benavides, Mayumi, & Gómez-Restrepo, Carlos (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. Revista Colombiana de Psiquiatría, XXXIV (1),118-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Osses Bustingorry, Sonia, Sánchez Tapia, Ingrid e Ibáñez Mansilla, Flor Marina. (2006). Investigación Cualitativa en Educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. Estudios pedagógicos (Valdivia), 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Perrenoud, Philippe (2001). La Formación de los docentes en el Siglo XXI. En Revista de Tecnología Educativa XIV, n° 3, pp. 503-523. Santiago, Chile.
- Perrenoud, Philippe (2011). Introducción: La práctica reflexiva, clave de la profesionalización del oficio. En P. Perrenoud Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica. Graó: México DF, México.
- Popkewitz, Thomas (1994), Sociología política de las reformas educativas. Madrid: Morata. Capítulo 1 "La sociología política de la reforma educativa: poder, saber y escolarización".
- Quiroz, Analía, Picco, Paula y Soto, Claudia (2012). Políticas de Enseñanza. Actualizar el debate en la Educación Inicial. Documento de trabajo. 1° ed. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). De la interpretación al lector. Metodología de la investigación cualitativa.
- Sanjurjo, Liliana, (2009), (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales Homo Sapiens Ediciones. Rosario. Capítulo 1 “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación de prácticas”.
- Sanjurjo, Liliana (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg.)*, XVI (1), 22-32. ISSN: 0328-9702. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>
- Sautu, Ruth (2001): “Capítulo 8: Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales”. En: Wainerman/Sautu (2001), La trastienda de la Investigación, Ediciones Lumiere, Buenos Aires, pp. 227- 243
- Schön, Donald A. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona. Paidós.
- Southwell, Myriam (2007) “Profesionalización docente al término del siglo XX: políticas y nominaciones producidas por organismos internacionales”, en Anuario de Historia de la Educación. Sociedad Argentina de Historia de la Educación. Prometeo. Buenos Aires.
- Stake, Robert (2007). Investigación con estudio de casos. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>
- Subirats, Joan (2010); Políticas Públicas e Inclusión Social. Factores Territoriales y Gobiernos Locales. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas. UAB. http://www.academia.edu/351253/Politicas_p%C3%BAblicas_e_inclusion_social
- Tardif, Maurice (2014) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea, S.A. de Ediciones Madrid
- Terigi, Flavia (2009). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144.
- Terigi, Flavia (2012). Documento Básico: Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación, En F. Terigi 8vo Latinoamericano de Educación. Editorial Santillana.p.7-50. http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- Vasilachis de Gialdino, Irene (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa Editorial, Barcelona.
- Vezub, Lea F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Latinoamericana (PEL). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Yuni, José y Urbano, Claudio (2006). Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Ed. Brujas. 2º edición. Córdoba.

Documentos Oficiales

Decreto 297 De Necesidad y Urgencia (DNU) de 2020 [con fuerza de ley]. Por el cual se establece el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO). Boletín Nacional. 12 de marzo de 2020.

Decreto 521 de 2020 [con fuerza de ley], ratificado por Ley 3214 de 2020. Por la cual se establece en todo el territorio de la provincia de La Pampa el estado de Máxima Alerta Sanitaria, con el objetivo de sensibilizar la vigilancia epidemiológica del Coronavirus (COVID-19) y generar mecanismos de coordinación de las medidas preventivas posibles. Boletín Oficial. 13 de marzo de 2020.

Disposición 116 de 2015 [Dirección General de Educación Secundaria y Superior, Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establecen los Lineamientos Jurisdiccionales de institucionalización de la figura del profesor co-formador de las escuelas asociadas en los equipos de práctica de los ISFD de la provincia de La Pampa. 29 de octubre de 2015.

Disposición 033 de 2018 [Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Régimen Académico Institucional. 21 de junio de 2018.

Ley 24521 de 1995. Por la cual se establece Ley de Educación Superior, Buenos Aires, Argentina. 7 de agosto de 1995. Boletín Nacional. 10 de agosto de 1995

Ley 26206 de 2006. Por la cual se establece Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial, Argentina. 27 de diciembre de 2006.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=12354>

Ley 2511 de 2009. Por la cual se establece Nueva Ley de Educación Provincial, La Pampa. Boletín Oficial N° 2856. 13 de agosto de 2009.

Ley 27204 de 2015. Por la cual se establecen modificaciones a la Ley 24.521 de 1995, referida a la implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el Nivel de la Educación Superior, Buenos Aires, Argentina. Boletín Oficial. 9 de noviembre de 2015.

Ley 2981 de 2017. Por la cual se establece obligatoria la Educación Inicial para los/as niños/as de cuatro (4) años de edad en el Sistema Educativo Provincial, La Pampa. Boletín Oficial. 12 de abril de 2017.

- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente (2009). Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Profesorado de Educación Inicial. Bs. As.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Modelos Organizacionales en la Educación Inicial. Bs. As.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Área de Investigación. Dirección Nacional de Formación e Investigación (2013). Función de investigación en la Formación Docente. Marcos normativos vigentes. Bs. As.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación (2014). Nuestra Escuela. Programa Nacional de Formación Permanente. Políticas públicas de formación docente. https://ens9004-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/Pol%EDticas_p%FAblicas_de_Formaci%F3n_Docente._Documento_de_Trabajo.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2019). Estudio Nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funcionamiento y tensiones. Bs. As.
- Ministerio de Educación. Provincia de La Pampa. Dirección General de Educación Superior (2021). Documento de trabajo. El rol del docente co-formador y de la docente co-formadora en la Práctica Profesional Docente.
- Resolución 24 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. 7 de noviembre de 2007.
- Resolución 1546 de 2012 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Diseño Curricular de Nivel Inicial. 25 de octubre de 2012.
- Resolución 188 de 2012 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. 5 de diciembre de 2012
- Resolución 1131 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Diseño Curricular Jurisdiccional. Profesorado de Educación Inicial. 8 de junio de 2015.
- Resolución 2189 de 2015 [Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Reglamento Marco de las Prácticas y Residencias Docentes para los ISFD de la provincia de La Pampa. 16 de noviembre de 2015.

- Resolución 286 de 2016 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establece el Plan Nacional de Formación Docente 2016-2021. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. 23 de agosto de 2016. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005991.pdf>
- Resolución 337 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establece el Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial. Presidencia de la Nación. Instituto Nacional de Formación Docente. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa. 5 de abril de 2018.
- Resolución 337 de 2020 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece el Reglamento Marco Jurisdiccional de Prácticas y Residencias Docentes, Anexo Procedimiento Excepcional para las Prácticas y Residencias Docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente de la Jurisdicción. 01 de junio de 2020.
- Resolución 364 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se aprueba el Protocolo Marco y Lineamientos Federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores. 2 de julio de 2020.
- Resolución 482 de 2020 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece que las Instituciones Educativas debían diseñar un Plan Institucional de Continuidad Pedagógica que incorporara la modalidad presencial y la bimodalidad a la modalidad no presencial con la que se venía trabajando. 21 de agosto de 2020.
- Resolución 387 de 2020 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establecen los lineamientos que las distintas jurisdicciones deben tener en consideración para el inicio y desarrollo del ciclo escolar. 12 de febrero de 2021.
- Resolución 100 de 2021 [Ministerio de Educación Provincia de La Pampa]. Por la cual se establece que el personal directivo y docente de cada institución y Servicio Educativo deberán diseñar un Plan Institucional de Continuidad Pedagógica que incorpora la modalidad presencial y la bimodalidad a la modalidad no presencial con la que se venía trabajando. 12 de febrero de 2021.
- Resolución 387 de 2021 [CFE]. Por la cual se establece la apertura de las escuelas y reanudación de clases presenciales en todo el país. 13 de febrero de 2021.