



ISSN - 2175-6600

Vol.17 | Número 39 | 2025

Submetido em: 16/12/2024

Aceito em:09/06/2025

Publicado em: 10/06/2025

Educación superior y expansión biográfica: El currículum narrado desde los horizontes para la formación inicial de profesoras

Educação superior e expansão biográfica: O currículum narrado desde os horizontes pela formação iniciante das professoras

Higher education and biographical expansion: The curriculum narrated from the horizons for the initial training of teachers

Maria Florentina Lapadula¹

Luís Porta²

Jonathan Aguirre³



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2025v17n39pe18813>

Resumen: El diseño curricular para la formación inicial de Profesoras de Educación primaria en la provincia de Buenos Aires (Argentina) se aprueba en el año 2007 entramada en políticas curriculares nacionales. Esta propuesta curricular propone como metas, denominadas “horizontes formativos”, propender a la formación de una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura. Para ello presenta una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último está definido como eje vertebrador de la formación inicial, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos. Este trabajo tendrá el propósito de analizar los sentidos y significados otorgados a los horizontes formativos desde programas de enseñanza de campo de la práctica y desde las voces biográficas de las profesoras de dicho campo. Esta investigación se desarrolla desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo, desde las metodologías de la investigación biográfico- narrativa.

Palabras clave: Formación inicial. Horizontes formativos. Currículum. Investigación biográfico-narrativa.

¹ Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1560-3717>.

Contato: teresa.carrasco@andaliensur.cl

² Universidad de Concepción, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2489-1226>. Contato:

echandia@udec.cl

³ Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5056-5208>. Contato:

cavasque@uc.cl



Resumo: O desenho curricular para a formação inicial de professoras do ensino primário na província de Buenos Aires (Argentina) foi aprovado em 2007 no âmbito das políticas curriculares nacionais. Esta proposta curricular propõe como metas, denominadas “horizontes formativos”, promover a formação de uma profissional docente, como pedagoga e como trabalhadora cultural. Para tanto, apresenta uma estrutura curricular dividida em áreas: atualização formativa; da fundação; da subjetividade e das culturas; do conhecimento a ensinar; e prática docente. Este último é definido como central na formação inicial, onde se articulam os conhecimentos construídos nas diferentes áreas. Este trabalho terá como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos aos horizontes de formação a partir dos programas de ensino do campo de prática e das vozes biográficas dos professores desse campo. Esta pesquisa desenvolve-se a partir de uma abordagem qualitativa com abordagem interpretativa, a partir das metodologias da pesquisa biográfico-narrativa.

Palavras-chave: Formação de professora. Horizontes formativos. Currículo. Pesquisa biográfico-narrativa.

Abstract: The curricular design for the initial training of Primary Education Teachers in the province of Buenos Aires (Argentina) was approved in 2007 within the framework of national curricular policies. This curricular proposal proposes as goals, called “training horizons”, to promote the training of a teaching professional, as a pedagogue and as a cultural worker. For this purpose, it presents a curricular structure divided into fields: training updating; of the foundation; of subjectivity and cultures; of the knowledge to teach; and teaching practice. The latter is defined as the backbone of initial training, where the knowledge built in the different fields is articulated. This work will have the purpose of analyzing the senses and meanings given to the training horizons from field of practice teaching programs and from the biographical voices of the teachers of said field. This research is developed from a qualitative approach with an interpretive approach, from the methodologies of biographical-narrative research.

Keywords: Initial training. Training horizons. Curriculum. Biographical-narrative research.

1 INTRODUCCIÓN

Feeney y Feldman (2016) definen al currículum como una política pública, que enmarca respuestas a problemáticas del campo educativo. Espinoza (2009) define a las políticas públicas retomando a Dunn (1994):

las políticas públicas son un conjunto de opciones colectivas interdependientes que se asocian a decisiones que adoptan los gobiernos y sus representantes y que se formulan en áreas tales como: defensa, salud, educación, bienestar, previsión social, entre otras. En cualquiera de las áreas mencionadas existen distintas posibilidades de acciones de política que se vinculan a iniciativas gubernamentales en curso o potencialmente implementables y que involucran conflictos entre los distintos actores de la comunidad. (Espinoza, 2009, p.3)

En este caso en particular nos interesa hacer foco en las que se ocupan del área de la educación y específicamente del campo curricular. Retomando a Terigi (1999), que precisa que este último es una herramienta fundamental de las políticas educativas desarrolladas desde el Estado, podemos entender a las políticas curriculares como procesos de especificación. En donde los sujetos curriculares y su actuación juegan un papel específico, entrelazando lo instituido y lo instituyente (Casimiro Lopes, 2015).

En el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N°26.206 la cual define en su artículo 2 a la educación como un derecho social y bien público que el Estado debe



garantizar. A partir de la promulgación de esta Ley se decide crear este organismo que será denominado como Instituto Nacional de Formación Docente, el cual según diferentes autoras será una instancia para la jerarquización e integración de la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021) y la construcción de puntos comunes a nivel nacional (Terigi, 2016) para la educación del nivel superior.

Entre uno de sus propósitos se establecerá: “Promover políticas nacionales y lineamientos básicos curriculares para la formación docente inicial y continua” (p. 16). Buscando desarrollarlo este instituto, a través de la Resolución 24/07, aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial. Este propone tres ejes centrales para el diseño y desarrollo del currículum: una formación general sólida; la valorización de la formación disciplinar específica; y el campo de la práctica como eje transversal (Molinaria, 2017). Esto se ve reflejado en los tres campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.

En consonancia con estos la Provincia de Buenos Aires, establece el Marco general de la política curricular y el Diseño curricular para el profesorado de Educación primaria bajo la resolución N°3655/07. Esta propuesta otorgará el título de Profesor de educación primaria, y estará compuesta por un total de 2816 horas, en concordancia con lo propuesto por los lineamientos nacionales. Cumpliéndose los porcentajes estipulados con un 25% para el campo de la práctica; un 45% para campo de la formación disciplinar (campo de los saberes a enseñar y de las subjetividades y culturas); un 25% para el campo de la formación general (campo de la fundamentación y campo de la actualización formativa); y por último un 5% para espacios de definición curricular, denominado trayectorias formativas opcionales. En esta estructura curricular, dividida en campos, el de la práctica será el eje transversal.

Este documento curricular entiende a las docentes como sujetos históricos e inacabados, que pueden transformar la realidad social, y como una de sus tareas principales se propone la formación de sujetos políticos y críticos, que serán futuras Profesoras de Educación Primaria posicionados como sujetos transformadores frente a la complejidad de las problemáticas educativas. Y teniendo como intención principal “horizontes formativos” que pretender formarlas como una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura.

Este trabajo tendrá el propósito de analizar los sentidos y significados otorgados a los horizontes formativos desde programas de enseñanza de campo de la práctica y desde las voces biográficas de las profesoras de dicho campo.



2 LOS HORIZONTES FORMATIVOS DESDE LA POLÍTICA CURRICULAR

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires, sancionado en 2007 e implementado en 2008, presenta una estructura curricular dividida en campos: de actualización formativa; de la fundamentación; de la subjetividad y las culturas; de los saberes a enseñar; y de la práctica docente. Este último está definido como eje vertebrador de la formación inicial, donde se articulan los saberes construidos en los diferentes campos.

El recorrido por estos campos curriculares tiene la intención de no preestablecer las trayectorias de formación de las estudiantes de antemano. Sino que propone como “horizontes formativos” con el propósito de formar a una profesora que se identifique como una profesional de la enseñanza, como pedagoga y como trabajadora de la cultura. El Diseño curricular para la Educación superior (2007) postula dejar de lado la cristalización de un perfil docente único y determinado con antelación, para entender estos como complejos y cambiantes. Es decir que se procura la producción de identidades docentes diversas, desde la base de pensarlas como profesionales, intelectuales y trabajadoras de la educación, teniendo como eje de la formación docente la enseñanza y contexto. Se pretende formar a Profesoras de Educación Primaria como profesionales de la enseñanza, como pedagoga y trabajadoras de la cultura.

En cuanto a la formación de una profesional de la enseñanza que se posicione frente a la educación y comunidad, plantea:

El propósito político formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio de la sociedad, la política y las culturas. (DGCyE, 2007, p. 17)

En relación a la formación de la maestra como una pedagoga, se busca dejar de lado las perspectivas tecnicistas que han definido al docente como una ejecutora, se propone formar sujetos creadores de saberes que a partir de la reflexión teórica sobre sus prácticas puedan volver a ella para (re)construirla de forma individual y colectiva, en un movimiento dialectico permanente. Buscando jerarquizar un saber que es plural y estratégico (Tardif, 2004).

Respecto a la formación de las futuras profesoras como trabajadoras de la cultura, se pretende no reducir la práctica docente a lo educación formal, sino que se identifica a



esta como una creadora y transmisora de la cultura, pensado a esta desde la interculturalidad. En este sentido se tiene la intención de que las docentes (re) conozcan la dimensión sociocultural, política y ética de la tarea en un territorio determinado.

De forma amplia el Diseño curricular para la Educación superior (2007) se define a la docente como un sujeto que debe tomar una posición transformadora frente a la educación, entendiendo esta como un campo amplio en dónde se interrelaciona lo social, institucional y áulico. Este propone como uno de los fundamentos de la tarea docente la praxis pedagógica, entendiendo la relación dialéctica entre teoría y práctica. Es decir que exista una constante reflexión sobre la práctica docente, necesaria para poder transformar esa experiencia y mejorarla.

3 METODOLOGIA

Esta investigación se desarrolla desde un abordaje cualitativo de enfoque interpretativo (Bogdan y Biklen, 1994; Vasilachis, 2006; Denzin y Lincoln, 2012). Desde las metodologías de la investigación cualitativa nos centramos en la investigación biográfico-narrativa. Connelly y Clandinin (2008) entiende a la narrativa como una metodología de investigación, definiéndola como “[...] estudio de cómo los humanos crean sentido al contar y volver y contar interminablemente relatos sobre sí mismos, que por igual reevalúan el pasado y crean un propósito para el futuro” (p.385). Desde esta concepción se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, por medio de la narración de sus experiencias, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalos, 2016). Un relato que refleja la existencia colectiva e individual en un contexto concreto y particular, donde se reconocen huellas del pasado para construir otros futuros posibles (Clandinin y Connelly, 2008; Mcewan y Egan, 1998; Bolivar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

En el campo educativo se ha consolidado la investigación biográfico-narrativa como metodología, generando aportes para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2008), como un acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Propone un cambio en los modos clásicos de investigar el campo educativo (Porta y Yedaide, 2014; Porta, 2021), ya que plantea un giro en la forma de comprender los fenómenos sociales y otra forma de construcción de conocimiento en la búsqueda de la voz de las docentes, muchas veces silenciada o expropiada (Bolívar, Domingo y Fernández, 1998). Desde los relatos narrados por las profesoras de la formación inicial nos podemos



acercar a las reflexiones de estas sobre las experiencias vivenciadas, sobre sí mismas y sobre los sujetos que comparten las aulas (de Sousa Morais, 2024).

La investigación se desarrolló en dos etapas articuladas: la primera que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) sobre una muestra de programas del Profesorado de Educación primaria en Institutos superiores de formación docente y técnica de la ciudad de La Plata (Argentina), los cuales serán representativos del campo de la práctica, eje vertebrador del profesorado. La segunda constó de la realización de entrevistas biográfico-narrativas a docentes de campo de la práctica que se desempeñan en el en los institutos participantes (Connelly y Clandinin, 2008; Mcewan y Egan, 1998; Suarez, 2003; Porta y Yedaide, 2014; Alliaud, 2011).

4 DISCUSIONES

4.1 Los horizontes formativos desde las propuestas de enseñanza de campo de la práctica

El siguiente apartado tiene la finalidad de analizar los programas de la asignatura correspondiente al campo de formación vertebrador propuestos en el Diseño curricular para la Educación superior (2007). En el primer año de la carrera el eje central del campo de la práctica será la ciudad educadora, se busca fomentar el acercamiento a experiencias educativas más allá de la escuela, para comprender el campo educativo desde su amplitud y complejidad. Se pretende construir herramientas relacionadas a las estrategias desarrolladas desde la perspectiva político pedagógica de la educación popular. En el segundo año el eje será el espacio escolar y realidad educativa, se abordará a través del ingreso a espacios (diversos) de la educación formal para analizar la institución y los contextos en los cuales se desarrollan. Desde el espacio de herramientas de la práctica se construyen conocimientos relacionados a los procedimientos de la investigación cualitativa. En el tercer año el eje es la relación educativa, este año las estudiantes ingresarán a las aulas para analizarla como un espacio-tiempo en donde circulan saberes y a partir de ella planificar, desarrollar y evaluar propuestas de enseñanza. Se buscará reflexionar y analizar el hecho educativo áulico y las decisiones tomadas por las docentes en las etapas pre-activa, activa y post-activa. A su vez se tiene la intención de que puedan conocer la metodología de investigación-acción para llevar a cabo este proceso. En cuarto año, el último de la carrera, el eje será el posicionamiento docente y con este la elaboración,



implementación y evaluación de un proyecto de residencia en una institución educativa del sistema educativo perteneciente al nivel primario.

A los efectos de identificar significados y sentidos en torno a los procesos de recontextualización realizados por profesoras de Institutos Superior de Formación docente y Técnica de la ciudad de La Plata, entorno a los horizontes formativos propuestos en la política curricular, se analizan los programas de campo de la práctica de los cuatro años de la carrera. Partiendo de la idea que las palabras tienen poder simbólico, se buscó contar la cantidad de veces que encontramos nombrado a cada horizonte. El siguiente cuadro representa lo concluido:

Tabla 1: Horizontes formativos en programas de campo de la práctica

	Profesional	Pedagoga	Trabajadora
Campo de la práctica I	3	1	2
Campo de la práctica II	1	0	0
Campo de la práctica III	9	0	0
Campo de la práctica IV	11	8	3
Total	24	9	5

Fonte: Elaboración propia, 2024

En todos los programas la palabra que más se menciona es profesional o profesionales de la enseñanza, las cuales se utilizan en la fundamentación, los propósitos y los contenidos. Siguiendo esta el horizonte relacionado a la formación de pedagogas presentado con esta palabra o como intelectual transformadora de la educación, presente en los propósitos. Y en menor medida la docente como trabajadora, citada en la fundamentación o como contenido.

En lo que sigue, teniendo en cuenta que los horizontes formativos se presentan como propósito de la formación desde el documento curricular, nos enfocaremos en analizar las intenciones de enseñanza presentadas en los programas bajo el título de "propósitos y expectativas de logro".

En cuanto al horizonte formativos vinculado a la formación de una profesional de la enseñanza, esta conceptualización se instauró en el discurso educativo argentino a partir de la década de 1990 (Vezub, 2005). Según Tenti Fanfani (2007), este cambio se enmarca en transformaciones estructurales a nivel económico, cultural, político y social, que impulsaron modificaciones significativas en la docencia y su formación. Se buscaba caracterizar la docencia de manera similar a otras profesiones, destacando cualidades esenciales como una formación de alta calidad, el énfasis en la formación continua, el



dominio de conocimientos específicos, la autonomía en el ejercicio profesional, el estatus, la pertenencia a un colectivo, y el establecimiento de una carrera profesional con reglas claras para la selección y permanencia (Zabalza y Zabalza, 2018). Sin embargo, esta visión sobre las docentes no está exenta de debate y diversas perspectivas, centradas en cómo se entiende la enseñanza desde diferentes corrientes.

En relación a la formación de la maestra como una pedagoga, según Silber (2009) la pedagogía se define como una disciplina que genera un conocimiento teórico-práctico, orientada a analizar la educación para desarrollar criterios de intervención en la formación de los seres humanos. En este marco, las pedagogas construirían este conocimiento integrando de manera dialéctica la teoría y la práctica, con el objetivo de abordar la complejidad de la educación como una práctica social y buscar su mejora.

El campo de la práctica es uno de los ámbitos que refleja este horizonte formativo en sus propósitos y expectativas de logro. En primer año se propone: “Vincular los espacios del campo de la práctica orientados hacia la integración y la construcción conjunta de conocimiento”, incorporando aspectos de Herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN). En el programa de cuarto año de uno de los ISFDyT, se enuncia: “Articular reflexivamente los conocimientos sobre educación (construidos a través de la formación previa) con la práctica docente” y “Producir saberes situados en torno a la práctica docente que impacten recursivamente en las fases de diseño y actuación”. En la otra institución, se destaca: “En este período, los practicantes ingresan a las Escuelas Asociadas para asumir tareas docentes con grupos de alumnos, y es necesario poner en práctica todos los saberes adquiridos en este y otros campos curriculares”. En ambos espacios educativos de nivel superior, en esta etapa avanzada de la carrera, se establecen expectativas de logro relacionadas con la figura de la maestra como pedagoga.

Respecto al horizonte formativo que propone considerar a la futura docente como una trabajadora de la cultura es notablemente ausente en los propósitos de enseñanza. La figura de la profesora como trabajadora comenzó a desafiar la idea tradicionalmente consolidada de la vocación. Según Vezub (2005): “Esta identidad reivindicó un lugar para los docentes al lado del conjunto de los trabajadores asalariados, cuestionó las visiones idealizadas y románticas de la docencia, reivindicando el derecho a la huelga, a la lucha por la mejora de las condiciones salariales y laborales” (p.5).

Duhalde (2021) explicita que se reconoce a las docentes como parte de la clase obrera, fomentando la organización colectiva en defensa de sus derechos. Este enfoque aporta nuevas perspectivas sobre la labor docente, considerando a las educadoras no solo



como transmisores de conocimientos, sino también como productores y transmisores de cultura dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, podemos observar que en los propósitos de los programas de enseñanza de campo de la práctica este está ausente.

4.2 Los horizontes formativos desde las voces biográficas de las profesoras de la formación inicial docente

Como afirman Porta y Sarasa (2021), el currículum no puede ser generalizable ni generalizador, ya que parte de las experiencias que los sujetos curriculares relatan, poniendo en juego su biografía personal y profesional. Un currículum no es un proceso burocrático (Bolívar Botia, 2020), sino que se co-construye entre vivencias e identidades diversas, existiendo una multiplicidad de voces protagonistas que lo producen desde sus narraciones. Goodson (2007) afirma que: “devemos esperar que o currículo se comprometa com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas. Isto seria verdadeiramente um currículo para empoderamento” (p.251), que nos acerca a los significados que les otorgan a sus prácticas curriculares cotidianas desde los relatos de las docentes, es decir, desde el currículum narrativo.

A partir de la incorporación de horizontes formativos se dejan atrás concepciones condicionantes sobre el futuro de las estudiantes del Profesorado de Educación primaria. Se propone imaginar trayectorias utópicas por las que podrán caminar las docentes en la formación a lo largo de toda su carrera. Si bien no se determinan competencias u objetivos de aprendizaje cerrados, sí se propone formar docentes como profesionales de la enseñanza, como trabajadoras culturales y como pedagogas. En este apartado buscaremos analizar cómo se desarrollan los horizontes formativos desde el currículum narrado por las profesoras de campo de la práctica.

Estos no son desarrollados de igual manera como explicitamos en el apartado anterior en los programas del campo de la práctica. Como hemos mencionado previamente el horizonte que busca formar a las futuras profesoras como profesionales de la enseñanza es preponderante. En las entrevistas con las profesoras de campo de la práctica este también se vislumbra, específicamente un profesor de campo de la práctica I habla del cambio de histórico que se presenta del imaginario de la maestra normal a una visión de las profesoras como profesionales.

La maestra normal era de una manera hoy toca ser de otra. Quieras o no todos los procesos que tiene que ver con la profesionalización empiezan a pasar otras cosas



que no solo tienen que ver con la preparación para el trabajo, sino que sucede con la percepción social que se tiene de tu trabajo. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En este sentido retoma la idea de cómo dimensiones de la identidad docente fundante se modifican y comienza a surgir un discurso sobre la profesionalización docente como tendencia (Vezub, 2005). Siendo una de las razones de ello la búsqueda de un reconocimiento social y material bajo un status profesional (Zabalza Y Zabalza, 2018). Una de las profesoras de campo de la práctica IV, en la búsqueda por preguntarse acerca de ello con las estudiantes del último año de la carrera, narra que:

Desde ese lugar intento que ellas se piensen, son profesionales de la enseñanza. Bueno desde qué lugar queremos que nos visualicen los chicos, la comunidad educativa, las familias, nuestros otros colegas, el equipo directivo, el equipo de orientación escolar, somos toda una comunidad educativa y la idea es bueno justamente la profesionalización del docente y de la enseñanza. Entonces bueno desde ese lugar es que estamos constantemente atravesados por esos horizontes formativos, en el proceso de iniciación a la docencia. (ED N°9, Carolina, agosto 2022)

Pero este reconocimiento, según Imbernón (2006) trae consigo también responsabilidades que debe asumir y aceptar la docente como profesional. Los requisitos para la profesionalización docente son diversos y depende del contexto político-económico y del marco sociocultural e ideológico desde donde se produzcan (VAILLANT, 2009). Desde esta mirada la profesora de campo de la práctica II reflexiona de forma general sobre lo que ello supone durante la formación inicial y relata que:

La idea general es eso, tener una aproximación, una mirada sobre eso que va a ser su espacio de desempeño profesional, percibir qué está pasando ahí, cuáles son las obligaciones, las prescripciones, que es lo que está definido de antemano y lo que se va definiendo. (ED N°8, julio 2022)

En los relatos de las docentes entrevistadas surge la idea de pensarse como profesionales asumiendo lo que ello conlleva. Si bien hay un gran debate sobre la profesión docente, la mayoría de las autoras y autores coinciden en que las profesoras construyen un conocimiento específico: la enseñanza (Imbernón, 2006; Vaillant, 2009; Vezub, 2005; Zabalza Y Zabalza, 2018). Ya avanzada la carrera una profesora de campo de la práctica III, al hablar de los primeros pasos de las estudiantes a la hora de planificar y desarrollar intervenciones en las aulas del nivel primario, especifica cómo se va (re)construyendo los saberes pedagógicos en la creación de sus propuestas, y advierte que:

Y que a su vez necesitamos de un conocimiento de la didáctica, entonces ahí necesitamos un conocimiento pedagógico. Para nosotros un maestro profesional tiene que ver con esto, con ir avanzando con estos dos ejes, desde el estudio de la disciplina, pero que a su vez implica también un saber pedagógico. (ED N°7, Flavia, julio 2022)



La continuidad en los estudios es otra de las características que podrían determinar lo profesional de la enseñanza. Y entre ello la formación permanente se define como uno de los requisitos preponderantes para desarrollarla (Imbernón, 2006; Vaillant, 2009; Vezub, 2005; Zabalza Y Zabalza, 2018). Esta misma profesora continuando con su reflexión explicita que:

Como un profesional de la enseñanza, que eso a su vez implica formarse, que estudien, y reflexionar sobre las decisiones que ellos toman. En ese sentido, por ejemplo nosotras le dedicamos tiempo a lo que tiene que ver con el estudiar, pensar la práctica también tiene que ver con el estudiar, con el formarse. (ED N°7, Flavia, julio 2022)

Aunque existe un debate entre las autoras y autores sobre si la docencia es o no una profesión, en este caso a través de las políticas curriculares se proyecta una profesionalización de la enseñanza. Y se vislumbran en los relatos de las docentes a través de la imagen social que se busca construir, las obligaciones que ello acarrea, y algunas de las dimensiones específicas de ello como el desarrollo de un saber específico y la formación continua.

En relación al horizonte formativo que propone la formación de las futuras docentes como pedagogas, al relatar sus experiencias en el campo de la práctica, las profesoras de primero de segundo y de tercer año lo destacan. En este sentido mientras que las perspectivas tecnicistas han definido al docente como un mero ejecutor, se propone en cambio definir a las profesoras como creadoras de conocimiento. En relación a esto, el profesor de campo de la práctica I afirma que desde primer año se busca construir esta mirada: “Y al mismo tiempo como se construyen saberes situados y desde que lugar. El lado pedagógico tiene que ver con el sentido, qué sentido tiene para vos esta propuesta, y esta visita para vos, ¿a dónde estás?” (ED N°2, Guillermo, mayo 2022).

El conocimiento producido de las docentes como pedagogas, se lograría a través de la reflexión continua sobre sus prácticas, permitiéndoles revisar y reconstruir dichas prácticas tanto de manera individual como colectiva, en un proceso dialectico constante. Desde esta mirada, una de las profesoras de campo de la práctica III quien se presenta como pedagoga, retoma las ideas propuestas por Giroux (1990) y la apuesta por considerar a las profesoras como intelectuales transformativas. Enmarcado en ello piensa en este horizonte entrelazado con la docente como trabajadora cultural:

Creo que trabajar con profesores reflexivos es trabajar con esta idea de intelectuales, no solamente que reproducen saberes, sino que producen un saber sobre la práctica. Y que son trabajadores de la cultura, de alguna medida también son pedagogos, bueno trabajo yo en herramientas, trabajo muy fuertemente con esta idea de praxis, que una acción no puede ir escindida de una reflexión. Y en práctica en terreno



también, más allá que en herramientas yo pongo más foco en la reflexión y las chicas pongan más foco en la acción, concebimos a la práctica como praxis. Y en ese sentido pienso que estamos en consonancia con estos horizontes formativos. (ED N°6, Gabriela, junio 2022)

Desde la praxis pedagógica, se busca forma a las futuras profesoras que se reconozcan como productoras de conocimientos. O sea, que es central la construcción y la transmisión de las culturas en post de la formación intencional de los seres humanos (Libâneo, 2010; Silber, 2009). Que se desarrolla en las intervenciones pedagógicas en diversas instituciones educativas, entendiendo ello de forma amplia. Intervenciones que, por la definición propia de pedagoga desde la concepción crítica, no pueden ser ni simplemente teóricas ni sólo prácticas (Houssaye, 1996). Una de las profesoras de campo de la práctica I narra que:

Como pedagogo lo que nosotros insistíamos, es esto que te conté, que es la producción del conocimiento en relación a... la producción de saberes estos que se producen en las instituciones educativas y que no se comunican, y que no se documentan, y que no se sistematizan, no se someten a ningún tipo de evaluación. Entonces pensando en esto de que ellos puedan tomar registro, producir texto, ser autores de un texto, me parece que esto va por ahí, con la producción del saber pedagógico, con ser un pedagogo. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Desde la resignificación de los horizontes formativos propuestos por el Diseño curricular para la Educación superior (2007), los relatos de las profesoras revisten como propósito la búsqueda por que la estudiante se reconozca desde su formación como una productora de conocimiento. Y que a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica construyan saberes situados, para la transformación educativa en la diversidad de instituciones educativas en las que intervienen. Donde las experiencias, colectivas e individuales, desde la praxis político pedagógico entrelazan saber y poder (SUAREZ, 2015).

Como hemos analizado en apartado anterior, el horizonte que en el DCES (2007) que hace referencia a formar a las futuras profesoras como trabajadoras culturales, fue sólo abordado en dos programas de campo de la práctica. Sin embargo, en los relatos, las profesoras reflexionan sobre este. Una profesora de campo de la práctica II advierte que desde su propuesta de enseñanza buscan reflexionar sobre la romantización del rol docente en vinculación a la idea vocacional o apostólica de las profesoras (Vezub, 2005). Para cuestionarlo y entenderlo desde la imagen de trabajadora y la complejidad que ello reviste.

Nosotras siempre decimos nuestro objeto de estudio va a ser la escuela, nuestra impronta y todo lo que nosotras le hacemos como devoluciones como preguntas, todo tiene que ver con romper ese romanticismo con la que muchas veces vienen y que empiecen a entender que es un trabajo en donde va haber negociaciones, disputas, va a haber poder. (ED N°1, Daniela, abril 2022)



Las instituciones educativas son espacios de negociación cotidiana entre sus actores, las cuales se encuentra reguladas por la organización escolar y las condiciones laborales (Rockwell y Mercado, 2003). En este sentido una de las profesoras especifica que para abordar el horizonte formativo que entiende a la profesora como trabajadora: “Pasa por un lado por conocer la organización institucional, vemos por ejemplo el reglamento de instituciones, conocer los roles, conocer las obligaciones y atribuciones de cada lugar de trabajo, de cada puesto de trabajo” (ED N°8, julio 2022).

Un puesto de trabajo que tiene condiciones objetivas que lo estructuran. Según Duhalde (2012) está conformado por ciertas tareas específicas referidas a el trabajo en el aula y fuera de ella, a la construcción de saberes situados, a la formación continua, de gestión y comunitarias, y las relacionadas a las actividades gremiales. Desde la complejidad que lo entrama, algunas tareas tienen mayor reconocimiento que otras, pero todas la configuran. El profesor de campo de la práctica I relata que, desde los comienzos en la formación inicial docente, busca desarrollar esto mediado por el propósito de formar trabajadoras de la educación.

Una de las cosas con las que arranco en el curso de ingreso, cuánto vas a ganar, esto fantástico, cuántos horas vas a laburar, que formación necesitas para esto, cómo está el acceso al campo laboral tuyo. En el caso de La Plata entrás enseguida, y es un problema que tenemos que tenemos nosotros, es que al primer año ya están todos laburando (...) Si está toda la cuestión gremial y toda la cuestión de lucha. (ED N°2, Guillermo, mayo 2022)

En cuanto a lo gremial, en los relatos uno de los sindicatos docentes, no sólo se menciona como representantes de la lucha por las condiciones del trabajo docente, sino como un agente de producción de conocimiento. Retomando la idea que en las múltiples dimensiones que desarrollan las docentes, entre ellas la formación continua y la producción de saberes. La profesora de campo de la práctica I advierte que con el fin de que las estudiantes pudieran construir argumentos, para posicionarse como trabajadoras de la educación frente a una posible reforma educativa, invitó a un gremio docente a su clase. Entendiendo que toda política educativa trae consigo una nueva regulación y organización del trabajo docente (Oliveira, 2007).

Mirá en relación por ejemplo a cómo pensarse como trabajadores culturales, alguna vez también hemos invitado a gente del SUTEBA, cuando, yo no sé si te acordás en un momento que se hablaba de instalar el “Plan maestro” como cambio de plan de estudio. Y eso fue terrible porque todos los chicos querían saber que era el “Plan maestro” y nosotras no teníamos respuesta para eso. Entonces lo que hicimos fue llamar a gente que estuviera más avanzada que nosotras y vino gente de SUTEBA que tenía bastante lectura con respecto a los avances que había con respecto al tema.



Y cómo un trabajador de la educación podía posicionarse frente a esa cuestión. (ED N°5, Susana, junio, 2022)

Pero en la narración también se deja entrever cómo las profesoras están en constante formación, lejos de las perspectivas más tradicionales que indican a la docente como única fuente de saber acabado. Esta profesora menciona su desconocimiento frente a una temática específica y la humildad para invitar a otras para desarrollarlo y aprender de ello colectivamente.

Desde la complejidad y la impronta particular del trabajo docente con las infancias (Batallán, 2004), una de las profesoras de campo de la práctica II agrega una dimensión más al trabajo docente que es la cuestión ética. Haciendo hincapié en la responsabilidad que conlleva esta tarea, que desde las pedagogías críticas, propone asumir el rol de enseñante desde una toma de posición comprometida con el cuestionamiento al orden establecido y el fomento de la esperanza para la transformación social (Freire, 1997; Giroux, 2022).

Cuando les empezamos a advertir todo lo que regula el trabajo docente, todo lo que hace el docente más allá del trabajo del aula. De cuánto implica el trabajo en el aula con los niños, de todo lo que tienen que tener. Me parece que esto de pensarse como trabajadores y trabajadoras de la cultura, como pedagogo, empieza a surgir y hacemos particular hincapié en la idea de que el maestro y la maestra son trabajadores. Y que tiene una responsabilidad que tiene mucho que ver con lo ético, que lo ético no está pago, no entra en el paquete de lo laboral pero que bueno entendemos que es un eje que nos constituye. (ED N°3, Sylvania, mayo 2022)

Se reivindica una trabajadora cultural comprometida ética y políticamente con su tarea, no sólo en la defensa de sus derechos laborales, sino también en todos los derechos que las atañen a ellas y a toda la comunidad educativa con la que cohabitan las instituciones educativas. Desde allí se promueve este horizonte formativo particular, a través de (re) conocimiento de las condiciones de su puesto de trabajo, la complejidad del mismo y su organización y el acercamiento a los gremios como colectivos de representación.

5 CONCLUSIÓN

Entendiendo a la “formação de professores como arena de disputa de práticas formativas entremeadas” (Farias, I. M. S.; Cavalcante, M. M. S.; Gonçalves, M. T. L.; 2020, p. 105), en este artículo nos centramos en uno de los cambios curriculares para la educación superior más significativos, según las docentes. Específicamente en la incorporación de horizontes formativos, se propuso formar docentes como profesionales de la enseñanza, como trabajadoras culturales y como pedagogas. Esto permitió dejar atrás concepciones que determinaban el futuro de las estudiantes del Profesorado de Educación



primaria. Sin embargo, estos horizontes no se desarrollaron de la misma manera en el Diseño curricular para la Educación superior (2007), en los programas de los campos de formación analizados que en la narración del currículum y sus propuestas de enseñanza.

Como se mencionó anteriormente, el objetivo de formar a las futuras profesoras como profesionales de la enseñanza fue presentado como central en los programas de campos de la práctica. Pero en las entrevistas con las docentes del campo de la práctica, los relatos de las profesoras los entrelazan narrando y profundizando de diferente manera sobre cada uno de ellos. Se plantea una profesionalización de la enseñanza, la cual se refleja en los relatos de las docentes a través de la imagen social que se desea construir. A su vez se propone como objetivo que las estudiantes se reconozca, a partir de su formación, como productoras de conocimientos. A través de la relación dialéctica entre teoría y práctica, se busca que construyan saberes situados que contribuyan a la transformación educativa en la diversidad de instituciones en las que intervienen. También se reivindica a las profesoras como trabajadoras culturales comprometidas ética y políticamente con su tarea. No solo en la defensa de sus derechos laborales, sino también en todos los derechos que les corresponden a ellas y a toda la comunidad educativa con la que interactúan en las instituciones.

Se pretende desarrollar estos horizontes formativos, entendiendo que se enseña tejiendo relaciones en la práctica cotidiana de las instituciones educativas. Al asumir su responsabilidad pedagógica, buscan desarrollar proyectos de enseñanza compartidos, basados en el intercambio y la negociación, para formar a las estudiantes en un espacio colaborativo que les permita abrirse a nuevos horizontes.

REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. Narración de la experiencia: práctica y formación docente. En: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, N°2, 92-108, 2011.

ALLIAUD, A. Y FEENEY, S. La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 1 N°1. 125-134, 2014.

ARÉVALO, A., FERNÁNDEZ LL, B., HIDALGO, F., LEPE, Y., MIRANDA, C., NÚÑEZ, M., Y REYES, L. Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42(4), 223-242, 2016.



BATALLÁN, G. El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar. Cuadernos de antropología social, 19, 63-81, 2004.

BOGDAN, R., Y BIKLEN, S. Investigaçãõ qualitativa em educaçãõ: uma introduçãõ à teoria e aos métodos. Porto editora, 1994.

BOLIVAR BOTÍA, A. Rediseñar el currículum de secundaria desde las competencias clave para la vida. Debates em Educaçãõ, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 297–320, 2020.

BOLIVAR BOTÍA, A. “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, Revista Electrónica de Investigación Educativa 4, 2002.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., Y FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfico–narrativa. Guía para indagar en el campo. Grupo Editorial Universitario: Granada, 1998.

CASIMIRO LOPES, A. ¿Todavía es posible hablar de un currículum político? En: de Alba, A y Casimiro Lopes, A. Diálogos curriculares entre México y Brasil. Iisue, 2015.

CONNELLY, M. Y CLANDININ, J. D. Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, Jorge y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación. Barcelona: Laertes, 2008.

CONTRERAS DOMINGO, J., Y PÉREZ DE LARA FERRÉ, N. La experiencia y la investigación educativa. Madrid: Morata, 2010.

DENZIN, N. Y LINCOLN, Y. Manual de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa, 2012.

DE SOUSA MORAIS, J. Pedagogia narrativa, saberes didáticos e tessituras curriculares na formação inicial docente. Paradigma, Volume XLV, Septiembre 2024.

DUHALDE, M. Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores. En Más allá de la capacitación. Paidós, 2012.

DUHALDE, M. La escuela pública y el trabajo docente. Tensiones entre el derecho a la educación y la mercantilización educativa. Revista Argentina de Investigación Educativa UNIPE, 1(1), 57-65, 2021.

ESPINOZA, O. Política”, Políticas Públicas y Política Educativa: Alcances y Enfoques Alternativos. En: Tello, C. Los objetos de estudios de la política educativa. EPUB, 2015.

FARIAS, I. M. S.; CAVALCANTE, M. M. S.; GONÇALVES, M. T. L. Residência pedagógica: entre convergências e disputas no campo da formação de professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 95-108, set./dez, 2020.

FEENEY, S. Y FELDMAN, D. Regulaciones nacionales sobre el currículum: argentina, las nuevas formas de gobierno e instrumentos curriculares. Educaçãõ em Revista, 32, 19-44, 2016.

FREIRE, P. Pedagogia de la autonomía. Siglo XXI, 1997.

GIROUX, H. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, 1990.



GIROUX, H. Terrorismo pedagógico y esperanza en la era de la política fascista. En De las políticas educativas a las prácticas escolares. Ediciones Morata, 2022.

HOUSSAYE, J. Pedagogos contemporáneos. Armand, 1996.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? Revista de Educación, 34, 41-51, 2006.

LARROSA, J. Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos, para quê? Cortez, 2010.

MCEWAN, H. Y EGAN, K. La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu, 1998.

MOLINARI, A., Y CAPPELLACCI, I. Currículum, evaluación y acreditación en la formación docente. Un análisis de los Planes Nacionales de Argentina. Itinerarios Educativos, (15), 1. 2021.

MOLINARIA, A. Las políticas curriculares de la formación docente a partir de la Ley de Educación Nacional. De los diseños al desarrollo curricular. En: García, A. L. y otros. La formación docente en escenarios contemporáneos: encuentro de saberes, perspectivas y experiencias Conferencias y paneles de las I y II Jornadas de Formación Docente (UNQ), 2017.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto Latino-americano. 28(99), 355-375, 2007.

PORTA, L. Seis interludios autobiográficos| Seis susurros performativos. Tramas que sentidizan pedagogías de los gestos vitales. Praxis educativa, 25(1), 79-92, 2021.

PORTA, L. G. Y SARASA, C. M. Una indagación narrativa en los procesos de construcción curricular a partir de relatos de experiencias de docentes en ciernes durante la formación del profesorado. Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE), 50(3), 2021.

PORTA, L. Y YEDAIDE, M. La investigación biográfico narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, N° 17, 177-192, 2014.

ROCKWELL, E. La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. Y MERCADO, R. La escuela, lugar de trabajo docente. CINVESTAV, 2003.

SILBER, J. El campo pedagógico. Disquisiciones epistemológicas y categorías básicas. Mimeo, 2009.

SUAREZ, D. H. Pedagogías críticas y experiencias de la praxis en América Latina: Redes pedagógicas y colectivos docentes que investigan sus prácticas. En Pedagogías críticas en América Latina. Experiencias alternativas de Educación popular. Noveduc, 2015.



SUÁREZ, D. H. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Módulo 1. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, 2003.

TARDIF, M. Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones, 2004.

TENTI FANFANI, E. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353, 2007.

TERIGI, F. Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16, 1-43, 2016

VAILLANT, D. Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), Article 1, 2009.

VASILACHIS, I. Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, 2006.

VEZUB, L. F. Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *Didac*, 46, 4-9, 2005.

ZABALZA, M. Á. Z. Y ZABALZA, M. A. Z. Profesores y profesión docente: Entre el «ser» y el «estar». Narcea Ediciones, 2018.

Documentos

Consejo Federal de Educación (2007) Resolución 24/07

Dirección general de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2007) Resolución 3655/07

Dirección De Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.

