

# *Trayectorias estudiantiles y experiencias formativas en los casos del Profesorado en Letras y en Economía de la Universidad Nacional del Sur*

*GUERRERO, Julia / Universidad Nacional del Sur - juliaguerrero@gmail.com*

*Eje: Formación y trabajo docente Tipo de trabajo: Ponencia*

*Palabras claves: Didáctica Universitaria - formación docente inicial – trayectorias estudiantiles – experiencias universitarias – experiencias extrauniversitarias*

## **› Resumen**

En esta ponencia se presentan algunas consideraciones que formaron parte de los resultados de la tesina de grado realizada para acceder al título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur (UNS). La investigación que enmarca la presentación tuvo como propósito interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial.

Desde un enfoque cualitativo, se optó por el estudio de casos como diseño de investigación con la finalidad de entender a cada profesorado en sus aspectos constituyentes. Para la recolección de información se recurrió a la voz de estudiantes e informantes claves, así como al análisis de documentos.

Oportunamente, los resultados de la investigación se organizaron en tres ejes vinculados con las características de cada caso, de su currículum establecido y de las trayectorias de sus estudiantes. En este último, se distinguieron tres dimensiones de análisis, sin embargo, la presente exposición focaliza en aquella relacionada con las experiencias universitarias y extrauniversitarias que estos sujetos valoraron como aportes relevantes a su formación docente. Su reconocimiento invita a interrogar las posibilidades y los límites de las prácticas intrauniversitarias para pensar cómo su accionar educativo puede articularse con dinámicas y escenarios significativos para el alumnado y para su formación profesional.

## **› Presentación**

En Argentina, la formación inicial de los/as docentes ha sido una preocupación constante dentro del campo político-educativo. Al respecto, se observa que en el transcurso de los

últimos años ha circulado su representación como “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987) en relación con sus efectos en la actuación educativa. Esta inquietud ha adquirido un tinte especial en lo que refiere a la formación de profesores de nivel medio y superior en las universidades debido, en gran parte, a la lógica académica en la que se apoya (Davini, 1995). No obstante, cabe señalar que, si bien se observa la persistencia de modelos formativos tradicionales sustentados en concepciones racionalistas, se visibiliza su creciente problematización para la construcción de alternativas didácticas (Alliaud y Feeney, 2014).

Se advierte que las propuestas formativas se singularizan en razón de los rasgos de cada universidad en particular, con su historia, su heterogeneidad interna, etc. (Krichesky, 2012). Sin duda, se trata de configuraciones que imprimen huellas idiosincráticas en las experiencias del estudiantado. Sus recorridos se despliegan en el marco de un accionar político-educativo específico que revela aperturas y oclusiones.

Por ello, se destaca la importancia de centrar la mirada en el sujeto en formación, en lo que experimenta y construye, desde una perspectiva relacional. En coherencia, el estudio se enmarcó en el campo de la Didáctica Universitaria (Lucarelli, 1998). Esta última cobró relevancia en el intento de iluminar la trama en la que se articulan las trayectorias de formación docente inicial (Cols, 2008) de los/as estudiantes avanzados/as de dos carreras de profesorado de la UNS.

Entonces, el objetivo de la investigación consistió en interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. A través de los objetivos específicos se buscó atender a las diferentes dimensiones que interactúan en los recorridos estudiantiles. La presente ponencia focaliza en uno de ellos, que consistió en caracterizar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que valoran como aportes relevantes a su formación docente.

### › ***Decisiones metodológicas***

En función de la formulación del problema de investigación, se consideró adecuado llevar adelante un estudio colectivo de casos (Stake, 1998), dado que se estimó enriquecedor en términos de oportunidades de conocimiento. De este modo, se trabajó con las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS. Los criterios que guiaron la selección estuvieron dados por la pertenencia departamental de cada carrera, las características de sus estructuras curriculares, fundamentalmente en relación con la presencia

y distribución de espacios formales de práctica profesional (Sanjurjo, 2016) y la estimación de viabilidad del trabajo implicado.

Para la recolección de información se recurrió al empleo de un cuestionario a estudiantes avanzados/as de los profesorado correspondientes. En específico, se escogió encuestar a inscriptos/as en las asignaturas de Práctica Docente Integradora (correspondiente a quinto año en el plan de estudios del Profesorado en Letras y a cuarto año en el de Economía) y/o Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior (correspondientes a quinto año en ambos casos) en los años 2020 y 2021. El motivo de esta definición se relacionó con el interés de acceder a los puntos de vista de aquellos/as que atravesaron el cursado de la mayor parte de la carrera, incluyendo deliberadamente el tránsito por los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica profesional docente.

En el caso del Profesorado en Letras, 17 de 41 estudiantes completaron la encuesta. Sobre la base de esta información, se contactó a algunos/as participantes –seleccionados/as según criterios de interés teórico- para realizar entrevistas individuales en profundidad. En el caso del Profesorado en Economía, se trató de dos alumnas las cuales en primera instancia respondieron el cuestionario y luego fueron entrevistadas<sup>1</sup>.

A su vez, se llevó a cabo una entrevista a una informante clave de cada carrera<sup>2</sup> con el propósito de caracterizar el caso y triangular el trabajo de análisis documental realizado sobre los planes de estudio pasados y presentes de cada carrera, sus respectivos expedientes, y los programas de algunas asignaturas de interés.

### › ***El caso del Profesorado en Letras de la UNS***

El Profesorado en Letras se encuentra radicado en el Departamento de Humanidades. El mismo se fundó en 1956, junto con la creación de la UNS, y ese mismo año se puso en marcha la carrera de Letras. En los comienzos, la distinción entre los estudios de Profesorado y de Licenciatura era difusa. De acuerdo con lo señalado por la informante clave, se necesitaba contar con el título de Licenciado para acceder al cursado de las asignaturas pedagógicas requeridas para la titulación de Profesor en Letras.

---

<sup>1</sup> En el escrito, las referencias tanto a los/as encuestados/as como los/as entrevistados/as fueron codificadas como Estudiante de Letras (E-L) y Estudiante de Economía (E-E) según el caso.

<sup>2</sup> En el escrito, las referencias a las entrevistadas fueron codificadas como Informante Clave de Letras (IC-L) e Informante Clave de Economía (IC-E).

Según Aiello (2015), los planes de estudio fueron modificados en distintas oportunidades en el transcurso de los años. A modo de hito significativo, se destaca el documento curricular formulado en 1981 durante la intervención cívico-militar. El mismo contemplaba la estructuración del Profesorado a partir de la Licenciatura. De este modo, los primeros cuatro años se planteaban como comunes y en el quinto año los/as estudiantes podían optar por una orientación para la Licenciatura o por la formación pedagógica, de un año de duración y compuesta por cuatro materias.

Recién con el advenimiento de la democracia, el Departamento recuperó su independencia e inició la labor de recomposición académica. A tal efecto, a fines de los '90 se puso en marcha el proceso de transformación del plan de estudios vigente.

El proceso de elaboración curricular se materializa en la Res. 173/01 y la Res. 790/04, mediante la cual el Consejo Superior Universitario (CSU) aprobó el nuevo plan de estudios para el Profesorado en Letras, aún en vigencia con modificatorias. Aiello (2010) y Menghini y Fernández Coria (2017) sostienen que las principales modificaciones realizadas se circunscribieron a dos líneas de intervención. Por una parte, se acordó elevar el número de espacios dirigidos a la formación pedagógica. Por otra parte, mientras el plan anterior preveía su cursado como un apéndice de la carrera, el nuevo documento resolvió su distribución gradual a partir del segundo año.

Se observa que el Profesorado en Letras presenta un currículum disciplinar, basado en la lógica de que cada disciplina implica un aporte formativo diferencial. Este formato también ha sido definido por Bernstein (1988) como currículum puzzle dado que tiende a fragmentarse en estructuras cerradas. En efecto, el plan de estudios en cuestión se encuentra conformado por una mayoría de asignaturas independientes y la presentación de contenidos que predomina formalmente es la programación lineal. Según Camilloni (2001), la ventaja de este formato se encuentra en la libertad de los/as responsables de la enseñanza y la principal desventaja se relaciona con la desintegración del conocimiento.

Follari (2010) sostiene que un plan de estudios universitario debe orientarse no sólo a los conocimientos, sino también a las capacidades que son propios del campo profesional para el cual se está preparando a los/as estudiantes. Por ende, cabe preguntarse cómo se plantea la relación entre teoría y práctica en las condiciones de formación ofrecidas.

En este caso, se observa que el plan de estudios responde a un modelo de formación tradicional (Sanjurjo, 2016): el contacto por parte de los/as estudiantes con la práctica profesional docente está contemplada esencialmente en Práctica Docente Integradora (de dictado anual) y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior (de dictado cuatrimestral),

que se encuentran ubicadas en el quinto y último año de la carrera. De acuerdo con Sanjurjo (2016), esta modalidad se funda en una concepción positivista del conocimiento que sostiene que la teoría informa la práctica.

Tanto Práctica Docente Integradora como Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior pertenecen al Departamento de Ciencias de la Educación y se dictan en calidad de materias de servicio para carreras de profesorado de la UNS. La primera de ellas divide su propuesta formativa en dos cuatrimestres. Según lo establecido en el programa de la asignatura, en el primer cuatrimestre se propone el análisis de referentes teóricos que permiten contrastar la realidad escolar. Estos abordajes se articulan con la inserción progresiva de los/as estudiantes en diferentes escuelas secundarias de la ciudad, hasta concluir en el segundo cuatrimestre con la residencia docente. El trabajo de asesoramiento, acompañamiento y supervisión de los/as practicantes se realiza en conjunto con otros espacios curriculares.

Por su parte, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior implica una instancia de práctica supervisada denominada Práctica Docente Situada, que tiene lugar en instituciones de nivel superior de la ciudad. El programa de la asignatura presenta un conjunto de unidades didácticas que, según consta, son abordadas paralelamente a las instancias prácticas que atraviesan los/as estudiantes.

### *Los/as estudiantes del Profesorado en Letras y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes*

Los relatos de los/as estudiantes revelan la existencia de itinerarios formativos que se van constituyendo de modos heterogéneos. En la reconstrucción de sus trayectorias se entrecruzan experiencias del ámbito universitario y más allá de él que resultan valiosas por su contribución a sus procesos de formación. Por ello, se considera pertinente identificar estas vivencias y especificar lo que los/as participantes destacan sobre ellas.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, los mayores porcentajes se sitúan en experiencias que se circunscriben a asignaturas del plan de estudios. En primer lugar, sobresalen las prácticas docentes supervisadas (76,5%) desarrolladas al interior de los espacios de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora. Al respecto, los/as estudiantes distinguieron la posibilidad que les brindaron de tensionar y resignificar los contenidos teóricos abordados a lo largo de la carrera en función de situaciones concretas de acción. Uno de los encuestados mencionó que lo ayudaron a “formar saberes profesionales de la docencia” (E15-L), es decir, que le permitieron exponerse y aprender con ello (Terhart, 1987).

Al profundizar sobre estas experiencias, gran parte de los/as entrevistados/as valoró precisamente su carácter supervisado. Destacaron la importancia de los dispositivos de acompañamiento, asesoramiento y supervisión (Souto, 2011). Así se expresó una de las entrevistadas a propósito de la dinámica propiciada: “No es un ‘hacé lo que quieras’ ni tampoco un ‘te persigo hasta abajo de la cama’, sino el punto justo en el cual te acompañan y te dan libertad, te sugieren y te cuestionan” (E4-L). En concordancia, Souto (2011) señala que la función del acompañamiento en la realización de las prácticas no es la de dirección, es la de acompañar desde lo que el otro/a puede hacer en este pasaje de roles para, a partir de allí, proponer nuevas figuras.

A su vez, un 58,8% del estudiantado reconoció el valor formativo que presentaron trabajos prácticos y actividades desarrolladas en el marco de determinadas cátedras. Los/as estudiantes remarcaron aquellos trabajos prácticos en los que tuvieron que articular diferentes contenidos vistos a través de una producción personal. Al respecto, señalaron que estos habilitaron una apropiación más significativa del conocimiento. En relación con las actividades, destacaron especialmente aquellas en las que tuvieron que ponerse en situación de enseñanza, como las experiencias de simulación de clase. Adquirieron relevancia para los/as participantes ya que les permitieron “hacer un poco la experiencia de laboratorio” (E2-L), tomar decisiones, analizar sus propios procesos, retroalimentarse de observaciones externas y trabajar sobre contenidos actitudinales sin las presiones de la realidad (Anijovich, Cappelletti, Sabelli y Mora, 2009).

Asimismo, cobraron fuerza otras experiencias desarrolladas en el marco de la actividad universitaria. Puntualmente, un 41,2% de los/as estudiantes distinguió como aporte relevante a su formación docente la participación en Proyectos de Extensión de la UNS. En general, se trató de actividades desarrolladas en coordinación con diferentes ámbitos educativos de la ciudad. De ellas, rescataron el intercambio con estudiantes, que les permitió aproximarse a las interacciones que pueden producirse en el aula. Además, remarcaron el trabajo colaborativo que se propicia al interior de los equipos: “La extensión tiene esto del grupo. Vas a preparar algo, pero no lo prepararás solo, lo prepararás con otro y estás aprendiendo” (E1-L). En definitiva, enfatizaron el valor formativo de lo que Haag Alegre (2021) conceptualizó como la dimensión comunicacional y la dimensión grupal de las prácticas extensionistas.

Por otra parte, las respuestas obtenidas evidencian que los/as estudiantes configuran trayectos ligados a otros ámbitos más allá de los determinados por la actividad universitaria. En efecto, un 58,8% de los/as participantes reconoció el potencial formativo de la participación en espacios socio-educativos tales como las agrupaciones comunitarias. En general, los/as

participantes destacaron aquellas ocasiones en las que pudieron ser partícipes de la planificación, coordinación o puesta en marcha de propuestas socio-educativas dirigidas a distintos grupos. A propósito, una de las encuestadas sostuvo: “Como muchxs compañerxs, pienso que desenvolverse en diferentes espacios vinculados a la docencia nos aporta herramientas que nos permiten sentirnos más segurxs al momento de finalmente desempeñarnos como profesionales” (E7-L).

Un 52,9% del estudiantado señaló haber realizado talleres, cursos y/o seminarios por fuera del ámbito de la UNS que aportaron a su formación docente. En líneas generales, se observa que estos les permitieron complementar los contenidos vistos en el Profesorado y ampliar sus perspectivas formativas. Así lo expresó una de las encuestadas: “En cuanto a los seminarios y talleres, me dieron herramientas e ideas para descubrirme como docente, para profundizar en mi formación, para cuestionarme qué dejó afuera el profesorado y cómo llenar esos baches” (E13-L).

Resulta pertinente señalar que entre 47,1% y un 42,2%, de los/as encuestados/as valoró como aportes relevantes a su formación las experiencias laborales vivenciadas tanto fuera como dentro del sistema educativo. Dentro del primer grupo, uno de los entrevistados destacó la importancia que adquirió para su trayecto el hecho de dictar clases particulares. Se trató de una instancia que le permitió ensayar acercamientos a la construcción de configuraciones de enseñanza a partir de las necesidades del alumnado: “¿Qué necesitás ver? ¿Pronombres? Bueno, veo cómo lo resuelvo, me aprendo los pronombres, te explico los pronombres, si sale, sale, y si no sale habrá que mejorarlo. Yo creo que ahí está el gran punto” (E5-L).

En cuanto a las experiencias laborales docentes, una de las encuestadas sostuvo que los mayores aportes se vincularon con

Tener la oportunidad de estar frente a un grupo de chicos y chicas y tomar decisiones justificadas en base a los objetivos que tengo, al diagnóstico que pueda realizar del grupo y de cada chico en particular, etc. De pasarlo por el cuerpo y no simplemente leerlo y estudiarlo. (E11-L)

De ello, se desprende que la experiencia laboral docente posibilitó a la estudiante la construcción de criterios de acción pedagógica (Anijovich et. al., 2009). Adicionalmente, sostuvieron que el desempeño dentro del sistema educativo les ayudó a acercarse “a la realidad escolar” (E3-L) en su heterogeneidad: “Trabajo en terrenos distintos también, trabajo en escuelas en la periferia de la ciudad [...], y trabajo en escuelas privadas. Todo eso nutre la experiencia y la forma de ver la docencia también” (E6-L).

## › ***El caso del Profesorado en Economía de la UNS***

El Profesorado en Economía de la UNS se encuentra radicado en el Departamento de Economía. Al igual que el de Humanidades, fue fundado en 1956. Según consta en el expediente 1353/02, la carrera de Profesorado en Economía fue creada en 1960 y también establecía como requisito de acceso la realización previa de la Licenciatura. Esta disposición no sólo se mantuvo durante varios años, incluyendo los transcurridos durante la época dictatorial, sino que se ratificó en 1997 cuando se estableció una propuesta curricular de Ciclo de Especialización Docente.

En el año 2001, con el propósito de consolidar la independencia de la carrera y de adecuar su estructuración a las modificaciones introducidas por la Ley Federal de Educación N°14.195, el Departamento de Economía presentó un nuevo plan de estudios para el Profesorado que fue aprobado por Res. CSU 116/02. Se observa que la organización curricular no distaba demasiado de la planteada para el Profesorado en Letras.

Junto con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06, se generó la necesidad de transformar nuevamente el plan de estudios vigente. De acuerdo con lo mencionado por la informante clave entrevistada, “la propuesta era presentar un plan diferente e innovador” (IC-E).

Precisamente, el plan de estudios del Profesorado en Economía aprobado por Res. CSU 597/11 se distingue por contemplar la integración curricular. De este modo, respeta los rasgos diferenciales de las disciplinas (Camilloni, 2016), organizadas a través de asignaturas, pero presenta espacios destinados a la correlación de sus contenidos: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía I, II y III, que se ubican en el segundo, tercer y cuarto año de la carrera. En su mayoría, las materias restantes se encuentran correlacionadas secuencialmente y la lógica de prescripción de sus contenidos resulta lineal.

Todo plan de estudios, en tanto se encuentra dirigido a la formación de profesionales, supone la racionalización de un saber especializado y de un saber en la acción (Davini, 2008). En consecuencia, resulta pertinente examinar cómo se resuelve la relación entre teoría y práctica en las condiciones formativas propuestas al estudiantado.

Se observa que el plan de estudios en cuestión responde a un modelo de formación alternativo (Sanjurjo, 2016): el contacto por parte de los/as estudiantes con la práctica profesional docente se incorpora de forma gradual a través de los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía I, II y III hasta llegar a los espacios de Práctica Docente Integradora y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior. De este modo, la propuesta se distancia de



los diseños formativos tradicionales en el ámbito universitario que han tendido a concebir a la práctica como un apéndice final de la carrera.

Los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía I, II y III constituyen asignaturas pertenecientes al Departamento de Economía. Según consta en sus respectivos programas, se definen como un espacio específico de formación del Profesorado en Economía. Uno de sus objetivos primordiales consiste en la pronta inserción de los/as estudiantes en las instituciones educativas, la cual se concreta a través de un trabajo de campo sostenido cabo en articulación con los abordajes teóricos propuestos por cada Taller.

### *Los/as estudiantes del Profesorado en Economía y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes*

Dentro del marco universitario, las estudiantes del Profesorado en Economía valoraron como aportes relevantes a su formación las instancias de práctica docente supervisada que desarrollaron en Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora. Fundamentalmente, se detuvieron en la trascendencia que adquirió en sus trayectorias el momento de realización de las prácticas docentes profesionales y la importancia que revistió el hecho de contar con andamiajes previos. Sobre su experiencia de residencia, una de las estudiantes señaló:

Para mí fue súper importante todo ese proceso. Yo lo viví como algo normal dentro de todo este caos, pero yo hablaba con mis compañeros y decían que no sabían qué mirar o evaluar a la hora de hacer los informes o sus reflexiones dentro de la práctica. Nosotros esa parte ya la hacíamos en los talleres [...]. (E2-E)

De acuerdo con Souto (2011), el andamiaje previsto por los dispositivos de práctica profesional docente no debe dirigirse a asegurar el éxito de los/as practicantes, pero sí su formación. En este sentido, ambas estudiantes coincidieron en señalar el valor formativo de los Talleres Integradores de Enseñanza de la Economía. De acuerdo con la informante clave entrevistada:

La idea de los Talleres tenía que ver con la noción de taller. No era una materia más tradicional donde está el dictado, entre comillas, de los contenidos. [...] tenía que ver con la idea de poner en tensión los contenidos teóricos con lo que nosotros denominamos trabajo de campo, que es ir a las instituciones, al aula, a entrevistar profesores de Economía, a observar, a meterse de lleno en eso y construir conocimiento a partir de allí. [...] creo que resulta súper interesante por esta cuestión que muchas veces comentaban los estudiantes, que se llenaban de todos los conocimientos teóricos riquísimos y cuando llegaban recién al último año decían: 'esto es muy distinto a lo que vengo aprendiendo todos estos años, ¿ahora qué pasa?' (IC-E)

Se observa que el trabajo de articulación dialógica entre el trabajo de campo y el trabajo analítico que tuvo lugar a lo largo del cursado de los Talleres les permitió a las estudiantes

desarrollar disposiciones para la observación y reflexión. Según una de las participantes, ello “hizo toda la diferencia” (E1-E) en tanto le permitió sentirse mejor posicionada para el desarrollo de las prácticas docentes supervisadas.

Las estudiantes también destacaron la riqueza que tuvieron ciertos trabajos prácticos y/o actividades llevadas a cabo en el marco de determinadas cátedras. Una de las participantes reparó especialmente en aquellos que tuvieron lugar en las materias de servicio del Departamento de Ciencias de la Educación, dado que habilitaron el encuentro con estudiantes de otros profesorados:

Todos esos trabajos que implican hablar con un otro, de tener que juntarme, tener una responsabilidad, un compromiso, un intercambio con el otro en el que yo no me cierro en mi postura, sino que puedo ver que puede ir por otro lado. Creo que trabajar en equipos contribuye un montón. Todos esos trabajos grupales son los que yo caracterizaría como los mejores y los que más contribuyeron. Los disciplinares estaban buenos, pero teníamos una mirada muy similar de la misma disciplina. (E2-E)

De este modo, subrayó la importancia de contemplar la labor interdisciplinar en las propuestas formativas, en cuanto permite contrastar y ampliar perspectivas, así como generar disposiciones para el trabajo colaborativo.

Dentro del ámbito universitario, la estudiante también resaltó como contribución relevante a su formación su experiencia en un Proyecto de Extensión Universitaria dirigido a acompañar trayectorias educativas a través del dictado de clases de apoyo escolar en organizaciones barriales de la ciudad. Señaló que le permitió dar cuenta del carácter situado de la actuación docente:

[...] hoy en día si querés trabajar en una escuela tenés que visualizar el contexto porque partís de ahí. No podés llevar todas tus propuestas a todas las escuelas como si fueran un mismo lugar. [...] Yo creo que el voluntario me enseñó eso, a contextualizar las prácticas y a ver el entorno en el que me voy a situar a la hora de plantear mi clase. (E2-E)

En consecuencia, la participante remarcó el potencial formativo que contiene insertarse en diferentes espacios socio-educativos, tanto en el marco de la formación universitaria como por fuera de ella. De ello, se desprende que las estudiantes estructuran sus trayectos formativos en articulación con otros espacios más allá de los propuestos por el ámbito universitario.

En esta línea, la estudiante que ya se encuentra inserta dentro del sistema educativo valoró como aporte fundamental a su formación la experiencia laboral docente. Sostuvo que ingresar a las instituciones educativas y encontrarse con estudiantes la invitó a resignificar su propia trayectoria escolar:

La educación atraviesa algo emocional, yo sinceramente en mi trayectoria de jardín hasta ahora no siempre la pasé bien y creo que, de cada etapa, la mitad la pasé muy mal. Recién cuando había un docente que se preocupaba, ahí remontaba. [...] Yo estoy dando clase y

trato de ser lo más estricta en el sentido de lo disciplinar, pero a la hora de entablar el vínculo con los alumnos creo que ahí hago mi mayor esfuerzo mental y espiritual. (E1-E)

Como se menciona en Anijovich et. al. (2009), “las historias vividas y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales” (p. 34). Por eso, desde la perspectiva de las autoras, volver sobre las historias profesionales y personales puede convertirse en una herramienta poderosa en la formación de profesores/as.

Finalmente, en relación con el ámbito extrauniversitario, la otra de las participantes manifestó haber realizado cursos en base a sus intereses e inquietudes que complementaron los contenidos del Profesorado.

### › **A modo de conclusión...**

Los testimonios estudiantiles ponen de relieve que la caracterización de las vivencias formativas significativas encierra en sí misma la definición del concepto de experiencia, que se relaciona con la presencia activa del sujeto, ya sea ensayando, probando y/o siendo afectado (Blanco y Pierella, 2008). En efecto, refieren a situaciones en las que la mediación con otros/as resulta central, en las que se los/as ubica como productores y no como reproductores, en las que deben tomar decisiones y comprometer tanto sus conocimientos como sus cuerpos, y en las que se pone de manifiesto el carácter concreto de la práctica docente (Tenti Fanfani, 2007).

En definitiva, los/as participantes valoraron aquellas experiencias que les brindaron la oportunidad de acercarse a dinámicas y contextos de actividad docente desde distintas dimensiones (social, pedagógica, organizacional, vincular, etc.). Se trató de instancias que les permitieron visibilizar la pluralidad de saberes que moviliza la práctica profesional, en tanto “presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 96). De ello, se desprende la importancia de curricularizar experiencias formativas significativas porque es el único periodo en el que los sujetos tienen un apalancamiento de formación mediada en forma continua (Davini 2008).

## **Bibliografía**

Aiello, B. G. (2015). *La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario. La construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional*

*del Sur* (Tesis de doctorado). Universidad de Granada.

Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). 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*, (1), 125-132.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., y Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tilde editora.

Blanco, R., y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea: notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, lenguaje y sociedad*, VI(6), 69-84.

Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal Universitaria.

Camilloni, A. (2001). *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires: Facultad de Medicina. OPS/OMS.

Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, (9), 59-87.

Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Buenos Aires, Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Davini, M. C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Argentina: Instituto Nacional de Formación Docente.

Follari, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 529-546.

Haag Alegre, R. (2021). *Los sentidos y saberes que los/las estudiantes de la Universidad Nacional del Sur atribuyen a su participación en proyectos de extensión y/o voluntariado para su formación profesional (Tesina de grado)*. Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejo. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines, Argentina: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura. Ficha de cátedra. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Menghini, R. y Fernández Coria, C. (2017). Entramados de la formación docente universitaria: revisión de las tensiones entre pedagógicas y disciplinares. XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.

Sanjurjo, L. (2016). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En M. Insaurrealde (Comp.), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini R. y Negrin M. (Comp.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.

Stake R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid, España: Morata.

Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, 28(99), 335-353.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del

profesorado? *Revista de educación*, 284, 133-159.