



“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

NARRAR EL CURRÍCULO EN Y DESDE LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN ARGENTINA: RECORRIDOS FORMATIVOS PARA UNA PRAXIS TRANSFORMADORA

NARRATING THE CURRICULUM IN AND FROM INITIAL TEACHER TRAINING IN ARGENTINA: FORMATIVE PATHS FOR A TRANSFORMATIVE PRAXIS

NARRAR O CURRÍCULO NA E DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA ARGENTINA: CAMINHOS FORMATIVOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

María Florentina Lapadula¹

Jonathan Aguirre²

Luis Porta³

Resumen

El Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires se aprueba en 2007, con 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 parte de una pregunta ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Este artículo buscará analizar, desde las voces biográficas de las (os) profesoras(es) de Institutos Superiores de Formación Docente, la respuesta a esta pregunta disparadora. Así se buscará recuperar sus modos de ser, hacer y sentir como formadoras(es) en el campo de la práctica, centrándonos en sus utopías, prácticas y reflexiones en torno a la enseñanza y la formación docente. Este trabajo se encuentra enmarcado en un proyecto doctoral que da continuidad a las producciones realizadas en el marco del Grupo de Investigación sobre Educación Superior y Profesión Académica (GIESPA) radicado en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Palabras clave: formación docente; campo de la práctica; investigación biográfico-narrativa

Resumo

Em 2007 foi aprovado as Diretrizes Curriculares da Educação Superior da Provincia de Buenos Aires, com uma estrutura curricular dividida em áreas: atualização formativa; da fundação; de subjetividade e culturas; de conhecimento para ensinar; e prática de ensino. A última parte de uma pergunta: Quais são os caminhos formativos necessários para assumir uma praxis transformadora da prática docente? Este artigo procurará analisar, a partir das vozes biográficas do(as) professor(as) dos Institutos Superiores de



“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

Formação de Professores, a resposta a esta questão disparadora. Procuraremos, deste modo, resgatar as suas formas de ser, fazer e sentir enquanto formadores(as) no campo da prática, centrando-nos nas suas utopias, práticas e reflexões sobre a docência e a formação de professores. Este trabalho se enquadra em um projeto de doutorado que dá continuidade às produções realizadas no âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação Superior e Profissão Acadêmica (GIESPA) localizado no Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (CIMED) da Universidade Nacional de Mar del Plata.

Palavras chave: formação de professores; campo da prática; investigação biográfica-narrativa

Abstract

The Curricular Design for Higher Education in the Province of Buenos Aires was approved in 2007, with a curricular structure divided into fields: training updating; of the foundation; of subjectivity and cultures; of knowledge to teach; and teaching practice. The latter part of a question: What are the formative paths necessary to assume a transforming praxis of teaching practice? This article will seek to analyze, from the biographical voices of the professors of Higher Institutes of Teacher Training, the answer to this triggering question. In this way, we will seek to recover their ways of being, doing and feeling as trainers in the field of practice, focusing on their utopias, practices and reflections on teaching and teacher training. This work is framed in a doctoral project that gives continuity to the productions carried out within the framework of the Research Group on Higher Education and Academic Profession (GIESPA) located at the Center for Multidisciplinary Research in Education (CIMED) of the National University of Mar del Plata.

Keywords: teacher training; field of practice; biographical-narrative research

Recepción: 25/04/2023

Evaluado: 27/04/2023

Aceptación: 07/05/2023

Introducción

Las políticas curriculares en la Provincia de Buenos Aires en la formación inicial docente son producto de políticas curriculares nacionales. Con la fundación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), que tiene el propósito de pensar, desarrollar y evaluar políticas relacionadas con este nivel del sistema educativo, se propone un cambio curricular para la educación superior, entendiéndola a ésta como un derecho. El INFoD aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto la regulación curricular de los 90. En esta dirección la provincia de Buenos Aires prescribe el Diseño Curricular para la formación inicial del Profesorado de educación primaria. Este propone una estructura curricular en campos siendo el eje vertebrador el campo de la práctica. El cual configura la carrera y tiene como objetivo el acercamiento progresivo a una diversidad de espacios educativos en donde podrán vivenciar experiencias desde la praxis pedagógica para la intervención



profesional a través de proyectos que vinculen los institutos de formación docente con las instituciones escolares y más allá de la escuela.

Ahora bien, el cambio curricular no solo se verá reflejado en el currículum prescripto sino en cada uno de los diferentes sujetos que intervienen en el proceso de resignificación curricular en la práctica cotidiana (Goodson, 2000; Camilloni, 2001). En este sentido este trabajo tiene el objetivo de responder de forma provisoria a la pregunta propuesta por el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (2007): ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Para ello recuperaremos las respuestas ofrecidas por las (os) profesoras(es) de campo de la práctica de Institutos Superiores de Formación Docente de la ciudad de La Plata. Estas son producto de entrevistas biográfico-narrativas realizadas durante el 2022.

Políticas curriculares en la Provincia de Buenos Aires en la formación inicial docente

Con la conformación del sistema educativo en nuestro país, se crea la necesidad de constituir un cuerpo de docentes que cumpliera con la función social de enseñar a las infancias (Pineau, 2012). El Estado como garante de la formación inicial de las(os) mismas (os), establece diferentes políticas educativas como la creación de instituciones particulares, con planes específicos con el objetivo de transmitir un saber especializado para llevar a cabo dicha tarea (Alliaud, 2011). Desde este comienzo, a mediados del siglo XIX, hasta la actualidad se han constituido una multiplicidad de políticas educativas referidas a la formación docente, atravesadas por diferentes proyectos políticos, sociales, culturales y económicos. Una de ellas fue el desarrollo y la implementación de diversos diseños curriculares prescriptos para la formación de profesoras (es) de educación primaria.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se crea en el año 2007 con el propósito de jerarquizar e integrar la formación docente en el país (Alliaud y Feeney, 2014; Molinari y Cappellacci, 2021). Este tiene como horizonte la unidad del sistema de educación superior y proyecta la nacionalización de ciertos aspectos que lo constituyen (Terigi, 2016). El INFoD a través de la Resolución 24/07 aprueba los Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial, dejando sin efecto los apartados que la regulaban durante los 90 (A3, A4, A11 Y A14). Los diseños curriculares forman parte de uno de los mecanismos de control del Estado sobre la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014), siendo una de las estrategias para garantizar la coherencia y la integralidad del sistema formador (Molinari y Cappellacci, 2021). Desde esta conceptualización se proponen 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 campos de conocimientos propuestos por los lineamientos curriculares nacionales, campos desarrollados en todos los años de la formación de forma progresiva y articulada.



Así se proponen una carrera con una carga horaria mínima de 2600 horas distribuidas en cuatro años. Recomendándose un porcentaje para cada uno de los campos donde la mitad de la formación está centrada campo de la formación disciplinar; un cuarto al campo de la formación general; al campo de la práctica menos de un cuarto; y por último la inclusión de un porcentaje mínimo para espacios de definición curricular.

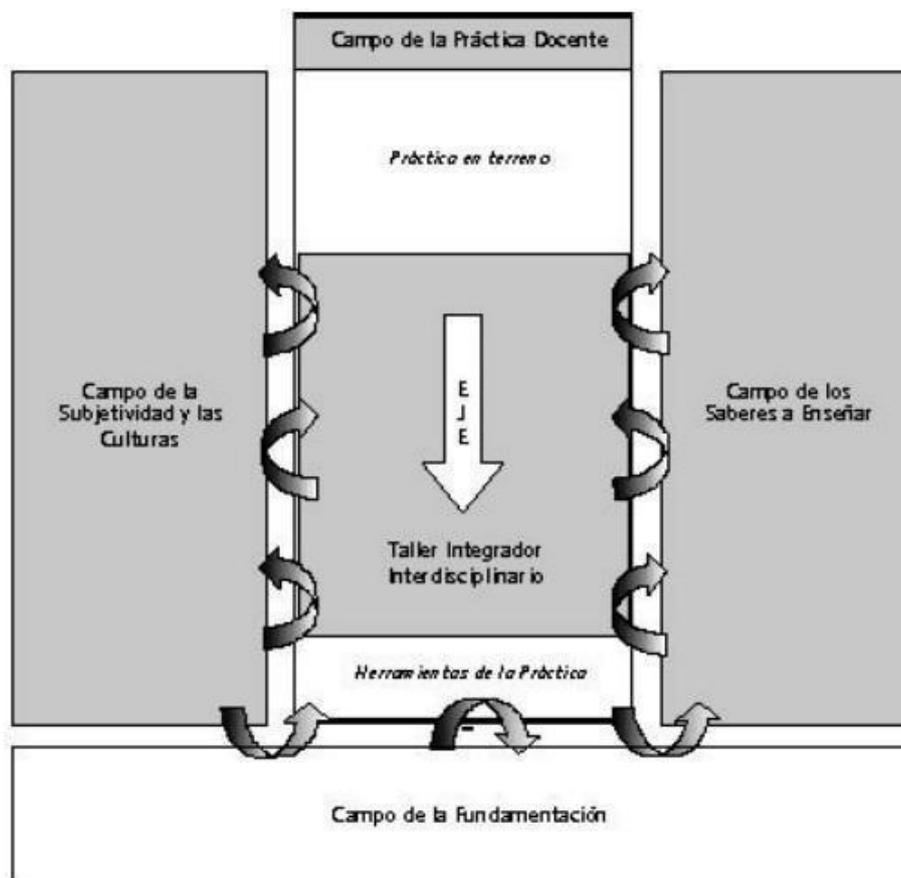
A su vez se propone la forma de organización de las unidades curriculares propuestas para cada campo, proponiendo estructurarlas en materias o asignaturas, seminarios, talleres, trabajo de campo, práctica docente y módulos. Esta diversidad de dispositivos organiza la experiencia de formación y busca generar aprendizajes significativos (Anijovich et al., 2009) teniendo como horizonte la construcción de bases sólidas para asumir la tarea docente como un(a) profesional de la enseñanza. Si bien se propone esta estructura en la organización de los campos se hace hincapié en la definición del diseño curricular como un marco de organización flexible. Reconociendo la diferenciación entre el currículum prescripto y el currículum en acción, se resalta la importancia no sólo del qué, sino del cómo y el para qué del proceso formativo.

En la provincia de Buenos aires, el diseño curricular aprobado a través de la Resolución 3655/07 e implementado a partir de 2008 estuvo en concordancia con el marco curricular nacional, sin embargo el diseño jurisdiccional fue aprobado un mes antes que el nacional, siendo la provincia pionera en presentar cambios en la formación docente en el país, los cuales fueron aceptados por parte del Ministerio de educación y el INFoD (Insaurralde y Agüero, 2012). 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. A su vez se propone una diversidad de dispositivos para el desarrollo de las unidades curriculares, siendo estos definidos como materias, talleres y ateneos.

La estructura del documento curricular propone dividir la formación en campos interrelacionados:

(DGCyE, 2007, p

Si bien campos



34)

los

presentados en el Diseño curricular (2007) son pensados como estructuras que se entrecruzan, pero se presenta para cada uno de ellos una pregunta disparadora que guiará la composición de cada una de las materias (centrada en las disciplinas) que constituye cada campo:

- Campo de Actualización Formativa. ¿Qué aspectos de la formación previa es necesario profundizar para transitar la formación docente?
- Campo de la Fundamentación. ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina?
- Campo de la Subjetividad y las Culturas. ¿Qué saberes permiten el reconocimiento y la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación?
- Campo de los Saberes a Enseñar. ¿Cuáles son los núcleos de saberes significativos y socialmente productivos que se articulan en la enseñanza?
- Campo de la Práctica Docente. ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente?
- Trayectos Formativos Opcionales. ¿Cuáles son los recorridos complementarios de la formación que percibe y propone cada Institución? (DGEyC, 2007, p.29)



En el documento presentado se aclara que los contenidos propuestos en cada campo no son neutrales, sino que se entiende que en toda selección, organización y secuenciación de objetos cognoscentes hay una dimensión política y cultural. Y que los mismos podrán ser re-elaborados por las(os) docentes formadores a la luz de su posicionamiento pedagógico, las experiencias, saberes y problemáticas particulares de la realidad que habitan. Pero siempre en la búsqueda de horizontes que procura centrarse no sólo en el qué y cómo enseñar, sino en el por qué, para qué y con quiénes.

La praxis pedagógica como eje central de diseño curricular

Este documento curricular precisa horizontes formativos para los(as) profesores(as) de educación primaria, comprendiéndolos(as) como profesionales de la enseñanza, como pedagogos(as) y trabajadores(as) de la cultura. Esta forma deja de lado la cristalización de un perfil docente único y determinado con antelación, para entender estos como complejos y cambiantes. Se deja de lado las perspectivas tecnicistas que ha definido al docente como un ejecutor(a), y 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 permanente.

Desde esta concepción se entiende al docente como un sujeto que debe tomar una posición transformadora frente a la educación, definida como un campo amplio en dónde se interrelaciona lo social, institucional y áulico. Este Diseño curricular 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. Según Boulan (2021) este es uno de los ejes estructurantes del documento curricular, que se refleja como política de Estado, a través de la política curricular analizada.

Se toma como referencia la pedagogía de Freire (1997), el cual explicita que aunque la educación no lo puede todo, si tiene la posibilidad de transformar a los sujetos que cambiarán al mundo.

La transformación del mundo implica establecer la dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño.

Es a partir de este saber fundamental: *cambiar es difícil pero es posible.*
(p. 75)

Se entiende a los(as) 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 futuros(as) profesores (as) de Educación primaria posicionados como sujetos transformadores frente a la complejidad de las problemáticas educativas. Se complejiza la mirada sobre la tarea docente ya que esta no se reduce a la enseñanza en los microterritorios áulicos, sino que en esta también se ve interpelada por lo institucional y contextual.

Narrar el diseño curricular entorno a la formación inicial docente



Contreras (2021) afirma que “Reducir el currículum a la prescripción y al plan deja por el camino, invisibilizadas, muchas experiencias y significados respecto a lo que realmente se enseña y se aprende” (p.663) Por lo que la intención de este trabajo está (re) conocer el currículum del Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires, desde los relatos de los(as) docentes de campo de la práctica de Institutos Superior de Formación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata, y los probables recorridos para una praxis transformadora de la práctica docente. Con el fin de buscar la producción de conocimiento desde y con los (as) protagonistas de las experiencias pedagógicas, este trabajo se inscribe desde las metodologías de la investigación cualitativa, centramos nuestra atención en la investigación biográfico- narrativa. Dentro del campo educativo, en el estudio de la formación docente en instituciones de nivel superior, Porta y Yedaide (2014) resaltan el potencial de la metodología biográfico-narrativa para el entendimiento de los procesos involucrados en la docencia, buscando la recuperación de otro tipo de saber.

Connelly y Clandinin (2008) definirán la narrativa como una metodología de investigación y como un fenómeno a ser estudiado. En cuanto al fenómeno, Delory-Momberger (2014), desde una dimensión antropológica, afirma que el humano es un ser narrador que a lo largo de las diferentes épocas y culturas ha elaborado un relato para percibir, ordenar y comunicar su experiencia individual y colectiva en el mundo. Esta autora explica que el relato tiene una dimensión performativa que genera efectos sobre la vida contada. En cuanto metodología de las ciencias sociales (Bolívar, 2002; Clandinin y Connelly, 2008), la investigación biográfico-narrativa se inscribe dentro del giro hermenéutico que se da en el siglo XX (Bolívar, 2002). En este camino Yedaide, Álvarez y Porta (2015) afirman que se desecha el propósito de universalidad y objetividad y la utilización de un único método con el que se pretende llegar a este resultado. Clandinin y Connelly (1986) definirán a la metodología biográfico-narrativa como el “(...) 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). De este modo se busca conocer las experiencias vivenciadas por los sujetos, revestidas en una narración, que entrelazan de forma compleja el cuerpo y la palabra (Árevalos et al, 2016). Un relato de 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, 1986; McEwan y Egan, 1998; Bolívar, 2002; Porta y Yedaide, 2014).

Este artículo se encuadra en los proyectos desde la investigación biográfico-narrativa desarrollados por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, desde el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales. Este entiende que desde allí se puede hacer un aporte para pensar la educación desde la experiencia (Larrosa, 2009) como una acto sensible que entrelaza formación y aprendizaje (Contreras y Pérez, 2010). Este trabajo se organizó en dos etapas articuladas de forma espiralada: una que consistió en el análisis documental (Rockwell, 2009) y otra en la realización de entrevistas biográfico-



narrativas a docentes que se desempeñan en dos institutos de formación docente de la ciudad de La Plata, responsables de campo de la práctica.

Recorridos formativos para una praxis transformadora

¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? Esta pregunta definida en el Diseño curricular del Profesorado de Educación primaria (2007) para guiar la construcción del campo de la práctica a lo largo de los cuatro propuestos, es la que retomaremos en los relatos construidos de forma oral por las(os) docentes entrevistados(as). Frente a este cuestionamiento se presenta la incertidumbre y el desafío de responder a la complejidad de la pregunta.

En sus narraciones se entrelazan cuatro puntos como referencia de la formación docente: el formarse con otros(as), el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, la recuperación de las biografías estudiantiles y el acompañamiento de las (os) docentes nóveles, y la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica.

En cuanto a lo primero una docente expone que *“a mí me parece fundamental el pensarse con otros constantemente”* (ED 9, Agosto 2022). En este trabajo cotidiano en los microterritorios áulicos Daniela afirma *“una tiene que ver con la enseñanza, cuál es la idea central de la formación, hacer una transmisión, pero sin desatender al sujeto al cual se está formando, su entorno, su contexto, lo situacional”* (ED 1, Daniela, Abril 2022). Retomando estos relatos se puede entender a la formación como un acto vincular entre seres humanos, es decir relacional, que en el caso de la formación docente contempla tanto quien se forma como al formador(a) (Souto, 2016). Este último(a) como productor(a) de experiencias formativas, quien ofrece propuestas que buscan la transformación de los sujetos intervinientes en el acto educativo, para que cada uno(a) de ellos(as) construya su propio camino como profesor (a), y haga *“su acto-poder político en su hacer social”* (Souto, 2016, p. 249).

Ahora bien este trayecto que construye el y la estudiante en el encuentro con un(a) profesor(a) formador(a) se encuentra orientado por el propósito de construir el posicionamiento como futuras (os) docentes enmarcado en los horizontes formativos establecidos por documento curricular: el docente como profesional de la enseñanza, pedagogo(a), como trabajador(a) de la cultura. Una de las profesoras entrevistadas asume que *“(…) es una formación bastante integral, pero ya te digo, creo personalmente desde mi punto de vista, que tal vez el punto que más habría que reforzar es la formación política y filosófica, en cuanto al posicionamiento docente.”*(ED 8, Julio 2022). Un posicionamiento docente que construye identidad(es), y se encuentra en permanente tensión entre lo instituido y lo instituyente, *“entre una posición asignada que institucionalmente se le deposita y una autonomía que tiende a la acción transformadora”* (Huergo y Morawicki, p. 33, 2010). Aquí se pone en juego una forma de ser, hacer y sentir la docencia, en un contexto social, económico, político, cultural determinado.



En este tránsito en la construcción del camino y posicionamiento propio de cada futuro(a) profesor(a) es que varias (os) docentes resaltan la importancia de recuperar la biografía de las(os) estudiantes, Guillermo anuncia que

“En principio me parece que el recorrido formativo necesario tiene que ver con qué te pasó en tu vida, y qué cosas te están definiendo en ese momento básicamente” (ED 2, Guillermo, Mayo 2022), y en relación a ellos una profesora propone trabajarlos “Yo creo que una de las cuestiones, que es una de las herramientas que yo trabajo, que se trabajan en otros años pero que no se termina de desandar, son las cuestiones biográficas. Trabajar fuertemente con las biografías de formación porque ahí hay saberes de la práctica muy arraigados, que tiene que ver con concepciones muy técnicas que atentan con toda esta visión reflexiva” (ED 6, Gabriela, Julio 2022).

Tanto la etapa de formación inicial como la de formación continua se ven influenciadas por dos fases (Davini, 1995) una previa a la formación inicial: la biografía escolar, que hace referencia a toda la experiencia previa de los(as) estudiantes del profesorado, que han transitado por un mínimo de catorce años la institución escolar, donde se han aprendido e interiorizado rutinas, modelos de enseñanza y formas de ser docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Edelstein, 2013). Otra posterior: la socialización profesional, reconociendo el lugar que ocupa el ámbito laboral como espacio de aprendizaje en la tarea de enseñar (Diker y Terigi, 1997; Bolívar, 2007; Alliaud, 2011). En este sentido es que Susana rescata que en este trayecto formativo “(...) es necesario, pensar en una instancia de acompañamiento a los docentes noveles, un trabajo después del título.” (ED 5, Susana, Junio 2022). Así podemos entender que la formación inicial y permanente es consecuencia de un proceso social y biográfico, donde confluyen estas dos fases (Bolívar, 2007).

En la búsqueda de profundizar el debate sobre las biografías de los(as) estudiantes una docente específica que

“Para que sean prácticas realmente transformadoras uno tiene que estar realmente convencido de que eso es por dónde quiero ir. Y me parece que no estamos haciendo, desde los profes, una lectura de las biografías que tienen nuestros estudiantes y de los preconceptos e ideas que traen nuestros estudiantes. Parecería desde lo discursivo y desde lo políticamente correcto se dicen muchas cosas, que la enseñanza tiene que ser tal cosa y que tal otra, y que el constructivismo.... Pero que después cuando empezamos a raspar un poquito nos damos cuenta que es algo impuesto” (ED 7, Flavia, Julio 2022).

Y en relación al trabajo cotidiano de las (os) docentes en los institutos de formación docente Sylvania advierte que

“A mí el plan no me desagrada, me parece que está muy bueno. Ahora el problema no es el plan, sino como sostenemos el recorrido por ese plan. Entonces los chicos que están en formación docente escuchan que uno tiene que ser



“Narrar el currículum en y desde la formación inicial docente en Argentina: Recorridos formativos para una praxis transformadora” María Florentina Lapadula, Jonathan Aguirre y Luis Porta / pp. 257-269

constructivo, trabajar en colectivo, escuchar.... Y todo lo que uno asume o trata de sostener. Pero quién lo dice es un profesor que no permite el diálogo, que lo que lleva al aula es un texto viejo que lleva al aula para leer y para analizar ahí. O que tira tres preguntitas para el análisis, después las socializa y se va a la casa. Si las prácticas no son transformadoras, no hay posibilidades de transformar ninguna praxis” (ED3, Silvania, Mayo 2022).

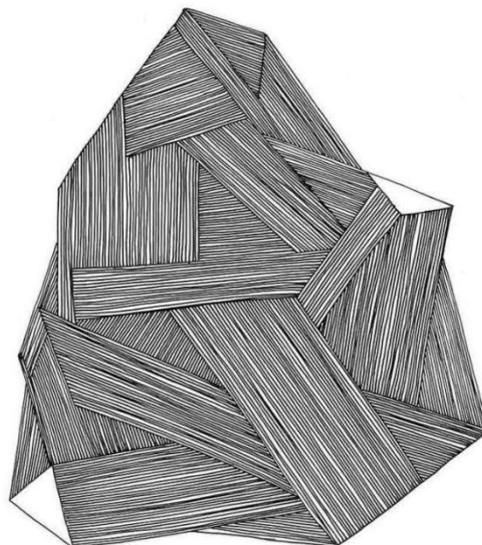
En esta búsqueda por generar trayectos formativos para la praxis transformadora de la educación es que las docentes en su relato traen a la coherencia como una de las virtudes principales para lograrlo, retomando lo propuesto por Freire (1985). Según este autor, la búsqueda por disminuir la distancia entre la palabra y los hechos es una de las más complejas y a la vez una de las centrales como norte de la brújula en el camino de la construcción del propio posicionamiento docente.

Como eje transversal de la formación de los(as) profesores(as) de Educación primaria, las docentes del campo de la práctica expresan que para construir recorridos formativos para la praxis transformadora de la práctica docente es necesario estar con otros(as), ser coherente, construir y reflexionar sobre el posicionamiento político pedagógico; y entender la formación como una trayectoria que abarca la biografía escolar y los años de socialización profesional.

Consideraciones finales

La pregunta ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente? se entrelaza entre principios y finales, ya que es una cuestión que marca una constante reflexión entre las(os) docentes formadoras(es) de los Institutos de Formación docente del Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Este artículo pretende presentar un primer análisis sobre los relatos orales de quienes están a cargo del campo de la práctica en terciarios de La Plata. En estos, ellas(os) buscaron responder, desde su experiencia personal y profesional, a la pregunta propuesta por el Diseño Curricular para la Educación Superior en la Provincia de Buenos Aires (2007). En estas narraciones surgen cómo puntos de referencia para la construcción de recorridos para la praxis transformadora: el formarse con otros(as), el trabajo sobre el posicionamiento político-pedagógico docente, la recuperación de las biografías estudiantiles y el acompañamiento de las (os) docentes nóveles, y la coherencia entre el discurso de las (os) formadoras(es) y su práctica. Estos guiados por los horizontes formativos propuestos, entendiendo que esa praxis transformadora se llevará a cabo por un(a) docente que es pedagogo(a), trabajador(a) de la cultura y profesional de la enseñanza.

A partir de la escucha de la polifonía de las voces de las(os) profesoras(es) nos acercamos a modos de ser, hacer y sentir la docencia como formadoras(es) en el campo de la práctica. Enlazando la diversidad de estas formas, recuperamos el currículum narrado en y desde la formación inicial docente.



Gutiérrez, G. (2011)

Referencias Bibliográficas

- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (Eds.). (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Universidad de Buenos Aires, EFL.
- Alliaud, A; 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*. Año 1 N°1. 125-134.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). Experiencia de formación en la docencia. En: *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Arévalo, A., Fernández LL, B., Hidalgo, F., Lepe, Y., Miranda, C., Núñez, M., y Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 223-242.
- Bolívar, A. (2002). “«¿De nobis ipsis silemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4.
- Bolívar, A. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *ESE. Estudios sobre educación*. 2007, N° 12, PÁG.13-30.
- Boulán, N. (2021). La recuperación de la praxis en el desarrollo curricular de la formación docente: El caso de la provincia de Buenos Aires. *Práxis Educativa (Ponta Grossa)*
- Camilloni, A (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para el Cambio Curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.



- Connelly, M. y Clandinin, J. D. (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: LARROSA, J. y otros Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes
- Contreras Domingo, J. (2021). Presentación del monográfico “El currículum como un proceso de creación: indagaciones narrativas”. Aula abierta.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. Madrid: Morata.
- Davini, M. C. (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Colección Voces de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2014) La investigación biográfica. Proyecto epistemológico y perspectivas metodológicas, en su: Acerca de la investigación biográfica en educación. Fundamentos, métodos, prácticas. París: Téraedre. Pp 73-94. Trad. Alba Fedde.(2020)
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección De Cultura Y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2007). Diseño Curricular para la Educación Superior- Nivel Inicial y Primario. La Plata.
- Edelstein, G. E. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. Revista Iberoamericana de Educación.
- Freire, P. (1985). Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Ediciones Busqueda.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI.
- Goodson, I. (2000). El cambio en el curriculum. Barcelona, Octaedro
- Huergo, J., & Morawicki, K. (2010). La experiencia social en la Formación Docente. Daniel Ezcurra (comp.), Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria, Cepes.
- Insaurrealde, M. y Agüero, C. (2009). La formación de profesores para la educación primaria. Decisiones centrales de los gobiernos nacionales de la década de los 90 y los post 90. ¿Cambios o enmascaramientos? En: Susana Vior, M. R.; Misuraca, S.M. Más Rocha (compiladoras) Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, currículos y las instituciones? Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.
- Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, C. y Larrosa, J, Experiencia y alteridad en educación. Homo Sapiens Ediciones.
- Mcewan, H. y Egan, K. (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Bs. As.: Amorrortu.
- Molinaria, A. (2017). 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).



- Morelli, S. y Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educação Unisinos*, vol. 22, núm. 1, 2018 Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- Pineau, P. (2012) Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En: Birgin, A. (Ed.) *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós
- Piovani, V. (2018) La actualización de viejas matrices en las políticas de formación docente en la argentina presentadas como novedad. *Revista Para Juanito: educación popular y pedagogías críticas*. Año 6, N°15, Junio 2018.
- Porta, L. y Yedaide, M. (2014). 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, 177-19
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández. *Revista Análisis*, 16, 1-43.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., & Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Guillermo de Ockham*, 13(1), 27-35.

Notas

¹Doctoranda Programa Doctorado educación - Programa específico para la formación de investigadores en investigación narrativa (auto)biográfica y biográfica en educación por la Universidad Nacional de Rosario. Becaria doctoral CONICET, Argentina. Profesora Instituto Superior Formación docente 96.

²Doctor en Humanidades y Artes mención Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Posdoctorado en Cs. Sociales por la Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina. Docente, Investigador y Director del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata y Becario Posdoctoral del CONICET y del programa de Formación Posdoctoral de la UNTREF, Argentina

³Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada (España). Docente e Investigador del Departamento de Cs de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Principal del CONICET, Argentina.