

**“Hacerse docente”: aportes teóricos para
comprender las dinámicas de la iniciación**

Valeria Bedacarratx

CONICET-CIT Santa Cruz; UNPA-UASJ (Argentina)

“Hacerse docente”: aportes teóricos para comprender las dinámicas de la iniciación

“Becoming a teacher”: Theoretical Contributions to Understand the Dynamics of Initiation

Valeria Bedacarratx

CONICET-CIT Santa Cruz; UNPA-UASJ (Argentina)

vbedacarratx@conicet.gov.ar

Fecha de recepción: 1 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2023

Resumen

El presente artículo propone abordar conceptualmente la cuestión relativa a las dinámicas intra e intersubjetivas que suelen activarse en las experiencias de primera inserción laboral en la docencia y a su articulación con las singularidades socio-institucionales en que la misma tiene lugar. Los antecedentes y referencias conceptuales revisadas y expuestas en este trabajo, se sistematizan en torno a algunos ejes de problematización que constituyen el sustento para la indagación propuesta, que prevé la elaboración de un diagnóstico y el posterior diseño de un dispositivo de acompañamiento profesional a docentes noveles graduadas/os de una institución universitaria en la Patagonia Argentina, que ofrezca herramientas para la elaboración de la conmoción afectiva que suele caracterizar las primeras experiencias profesionales.

Se postula un abordaje psicosocial que contribuya a la conceptualización de los procesos involucrados en la iniciación a la docencia, concluyendo en la relevancia y necesidad de dar lugar a nuevas formas de interrogar a la socialización profesional como objeto de estudio. Se busca con ello aportar herramientas heurísticas que propicien la comprensión e intervención sobre las características que reviste el encuentro con el objeto real de trabajo, cuando se asumen las tareas propias de la profesión, en el intrincado camino de “hacerse docente”.

Palabras clave: Iniciación a la docencia; Socialización profesional, Formación docente, Enfoques psicosociales; Patagonia Austral (Argentina)

Abstract

This article conceptually addresses the issue related to the intra- and intersubjective dynamics that tend to be activated in the experiences of first job placement in teaching and its articulation with the socio-institutional singularities in which it takes place. The background and conceptual references reviewed and presented in this work are systematized around some axes of problematization that constitute the basis for the proposed investigation, which provides for the development of a diagnosis and the subsequent design of a device for professional support for novice teachers. graduates from a university institution in Argentine Patagonia, which offers tools for the elaboration of the emotional shock that usually characterizes the first professional experiences.

A psychosocial approach is proposed to contribute to the understanding and conceptualization of the processes involved in the initiation of teaching, concluding in the relevance and need to give rise to new ways of interrogating professional socialization as an object of study. The aim is to provide heuristic tools that promote understanding and intervention on the characteristics of the encounter with the real object of work, when the tasks of the profession are assumed, in the intricate path of “becoming a teacher.”

Keywords: Initiation to Teaching; Professional Socialization; Teacher Training; Psychosocial Approaches; Southern Patagonia (Argentina)

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo aborda conceptualmente la cuestión relativa a las dinámicas intra e intersubjetivas que suelen activarse en las experiencias de primera inserción laboral y a su articulación con las singularidades socio-institucionales en que la misma tiene lugar. En ese marco, se retoman interrogantes, antecedentes, referencias teóricas y producciones del Grupo Subjetividad y Procesos Sociales¹, en torno a los procesos de socialización profesional y formación en la práctica preprofesional, con especial atención, en las características de la cultura profesional en el contexto socio-histórico contemporáneo y en el emplazamiento de la Patagonia Austral Argentina.

Con base en una concepción que entiende la realidad social como conjunto complejo de relaciones en el que se entraman y articulan los procesos socioestructurales con los procesos y relaciones vividos y significados por los sujetos (Achilli, 2005, p. 64), se busca contribuir a la comprensión de los modos en que se produce dicha articulación durante la iniciación a la docencia, entendida como etapa iniciática del devenir profesional, en la que el nuevo profesor debe probarse a sí mismo y probar a los demás que es capaz de asumir la posición docente -esto es, “hacerse docente”- y

1 Grupo consolidado de Investigación integrado por investigadores/as de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina.

“consagrarse simbólicamente” (Bourdieu, 1997) para ser admitido y formar parte del cuerpo profesional (Tardif, 2004).

La bibliografía especializada ha caracterizado a la inserción al mundo socioprofesional de la docencia como un trayecto de descubrimiento, de pasaje, de supervivencia, de adaptación, de resolución simultánea de múltiples tareas, atravesado por tensiones y aprendizajes intensivos diversos asociados al carácter complejo y multidimensional de la práctica docente. Los antecedentes, referencias conceptuales y resultados de investigación revisados y expuestos en este trabajo, se sistematizan en torno a algunos ejes de problematización que constituyen el sustento para la elaboración de un diagnóstico y el (posterior) diseño de un dispositivo de acompañamiento profesional a docentes noveles graduadas/os de una institución universitaria en la Patagonia Argentina, que ofrezca herramientas para la tramitación de las ansiedades y sufrimientos que suelen activarse en la primera socialización profesional. Entendemos necesario contextualizar socio-institucionalmente los procesos descritos en relación a las particularidades del caso en análisis, haciendo especial referencia a algunos rasgos idiosincráticos de la institución formadora de docentes que nos ocupa, vinculados a su historia, a su emplazamiento histórico-geográfico y a la matrícula que atiende.

La indagación en la que se enmarca este trabajo busca conocer aquello que se moviliza en el sujeto en el “encuentro con el objeto real de trabajo” (Dejours, 2013) cuando asume la posición docente en el escenario sociocultural contemporáneo, en el emplazamiento territorial estudiado: ¿Cómo se transita el pasaje de estudiante a profesor/a (que habilita el “hacerse docente”)? ¿Cómo las/los profesoras/es de educación primaria graduadas de la universidad viven y se apropian de la cultura profesional de la que pretenden formar parte? ¿Qué movimientos subjetivos realizan para poder asumir la tarea docente? ¿Cómo intervienen las condiciones contextuales en la producción de tal “encuentro”? ¿En qué significados, pautas y normas de regulación del comportamiento y de la vida profesional se socializan las docentes principiantes? ¿Qué valores, creencias y emociones emergen al asumir la tarea docente? ¿Qué versiones construyen -en sus primeras experiencias- respecto de la naturaleza del trabajo docente? ¿Qué herramientas teóricas, prácticas, emocionales consideran les proporcionó la formación inicial? ¿Qué valoraciones hacen de la formación universitaria? ¿En qué medida dichas percepciones y valoraciones portan potenciales demandas sea de formación continua, sea de transformación del proyecto formativo universitario? ¿Cuáles son esas demandas?

El recorrido propuesto nos permite concluir en la relevancia de interrogar al objeto de estudio desde múltiples referencias que permitan captar su complejidad, por ello se propone una perspectiva psicosocial como la pertinente para elucidar la inteligencia y mecanismos que despliegan los principiantes en el camino de “hacerse docentes”.

2. APROXIMACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS AL OBJETO DE ESTUDIO

2.1. Socialización profesional en la iniciación a la docencia: aportes para su comprensión

El bajo impacto de la formación docente inicial frente a la alta pregnancia de la biografía escolar y los aprendizajes de la socialización laboral en la modelación de prácticas profesionales es ya una referencia clásica en los estudios acerca de la formación y la práctica docente (Lortie, 1975; Tabachnick y Zeichner, 1981; Rockwell, 1985; Terhart, 1987; Marcelo y Vaillant, 2009; Bedacarratx, 2009; Marcelo, 2010; Davini, 2015; Aiello y Fernández Coria, 2015). En ese marco, los planteos teóricos del campo de la formación docente inicial han venido proponiendo formas de comprensión y abordaje de la problemática que -principalmente desde enfoques hermenéuticos y críticos- han intentado torcer el destino de repliegue sobre modelos de enseñanza, saberes, representaciones y esquemas prácticos interiorizados por los docentes principiantes a lo largo de su paso por el sistema educativo como estudiantes (Edelstein y Coria, 1995; Edelstein 2011; Davini, 2015; Souto, 2016; Sanjurjo, 2017).

Asimismo, el trayecto de socialización profesional que tiene lugar en iniciación a la docencia y los modos en que el mismo “lava” (“wash out”) la formación transitada como estudiante de profesorado (Zeichner citado en Davini, 2002) viene también siendo objeto de problematización tanto en el ámbito de la investigación -desde líneas que abordan temáticas asociadas a la formación continua y desarrollo profesional docente- como en el ámbito de las políticas educativas -asociadas al diseño e implementación de dispositivos de acompañamiento a al profesorado principiante² (Marcelo, 2006, 2022; Alen y Allegroni, 2009; Vezub, 2011; Vezub y Alliaud, 2012; Martín Cuadrado, Carrillo y Estrada, 2021; Rabelo *et al*, 2022).

En esa línea, los desarrollos teóricos de, al menos, las tres últimas décadas, vienen erigiéndose en oposición, diferenciación y crítica a aquellos que hegemónicamente venían conceptualizando a la práctica docente desde una racionalidad técnica

2 En el abordaje de la temática los autores proponen categorías diferenciales para aludir a los protagonistas de esa etapa de la socialización profesional: *noveles* (*novices teachers/nouveles*), *principiantes* (*professor iniciante*), *nuevos docentes* (*new teachers*), *debutantes* (*débutans*), *novatos*, *inexpertos*, *neófitos*, *nuevos profesores* (*nouveau professeurs*, *neo titulers*), *nuevos maestros*, *profesorado de nuevo ingreso*. Son nominaciones que atribuyen a los sujetos nuevos docentes una posición en el campo profesional, generalmente con referencia al continuum expertos-inexpertos, relativizado y/o cuestionado por algunos autores (Alliaud, 2004). En esta presentación optaremos por las nociones de “principiante” y/o “sujeto nuevo docente”, por tratarse de constructos conceptuales afines a nuestro marco teórico de partida.

y proponiendo dispositivos de formación estructurados en torno a la idea de una práctica informada por saberes teórico-académicos-científicos que el futuro docente debía conocer, primero, para poder, luego, aplicar en su desempeño profesional. Estos planteos postulan que las prácticas lejos de atenerse a las intencionalidades y procedimientos definidos desde un pensamiento racional, están ampliamente regidas por acciones y reacciones gobernadas por esquemas no siempre conscientes, esto es: que la práctica no precisa conceptos sino principios prácticos que implícitamente y de forma pertinente permitan enfrentar las situaciones (imprevistas, de incertidumbre, de ambigüedad) a las que los sujetos se enfrentan cotidianamente (Diker y Terigi, 1997; Alliaud, 2004; Bedacarratx, 2021)³.

En la literatura especializada, sobre la iniciación a la docencia se identifican líneas de indagación con preocupaciones de partida compartidas, hallazgos en común y desarrollos conceptuales divergentes, según los escenarios socio-institucionales (países y niveles del sistema educativo) en los que las investigaciones se emplazan. Las mismas pueden agruparse -siguiendo a Serra (2015)- de acuerdo a cuatro núcleos centrales en los que focalizan sus planteos, a saber:

- estudios referidos a las vivencias, representaciones y emociones de quienes se inician en la docencia (e.g. Veenman, 1988; Serra, Krichesky y Merodo, 2009; Cancherini, 2010)
- estudios que refieren al impacto de la formación inicial en las primeras experiencias profesionales (e.g. Colasso *et al*, 2010; Conceiro, 2010; Rodrigues *et al*, 2010;)
- estudios que focalizan en las condiciones institucionales de ingreso como factores relevantes en las vivencias y modos de asumir la tarea de los docentes principiantes (e.g. Ávalos, 2009; Serra y Merodo, 2009; España y Foresi, 2010; Menghini y Negrín, 2015);
- estudios que documentan y analizan elementos estructurantes y resultados de experiencias, programas y dispositivos de apoyo y acompañamiento a docentes noveles (e.g. Cornejo, 1999; Vailant, 2009; Marcelo y Vaillant, 2017; Marcelo y Marcelo Martínez, 2022).

La revisión de antecedentes realizada a propósito de precisar las definiciones teórico-metodológicas que orientan la presente indagación, ha girado en torno a las producciones de diferentes investigaciones y grupos académicos:

3 En este horizonte epistemológico, importantes desarrollos conceptuales fueron dando lugar a una comprensión, antes velada, respecto de la estructura de inteligibilidad de las prácticas docentes: Hainer (1968), Jackson (1975), Conelly y Clandinin (1984), Schön (1992), Montero (2001), Perrenoud (2006), Argyris (1993) (Bedacarratx, 2021, p. 36).

- Autores que podrían considerarse como precursores del campo, como las correspondientes a los estudios de Lortie (1975) en Estados Unidos, Esteve (1984, 1993) y Contreras Domingo (1987) en España, Veenman (1984) desde Holanda;
- El Grupo IDEA (Innovación, Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento) dirigido por Carlos Marcelo en la Universidad de Sevilla (Marcelo, 1992, 1999, 2006, 2008, 2022), con más de treinta años de trayectoria en el abordaje de las problemáticas de “profesorado de nuevo ingreso” y en el diseño y análisis de los “programas de inducción a la docencia” propuestos por el mismo grupo en España y algunos países de Latinoamérica (Vaillant, 2009, 2021; Becca y Boerr, 2020; Vaillant y Marcelo, 2021; López y Marcelo, 2021; Monteiro, 2022);
- El Grupo de Innovación Docente en Prácticas Profesionales de la Facultad de Educación de la UNED (España), dirigida por Ana María Martín Cuadrado (Corral Carrillo y Martín Cuadrado, 2015; Martín Cuadrado, Carrillo y Estrada, 2021; Martín Cuadrado, Campos Barrionuevo y Pérez Sánchez, 2023), centrada en el estudio de los proyectos de acompañamiento y mentoría docente para el profesorado novel en centros caracterizados como “de especial complejidad” o “de difícil desempeño” (con base en las experiencias del Polígono Sur de Sevilla);
- Las conceptualizaciones y experiencias de autores franceses (Patrick Rayou, Dominique Gelin, Martine Kherroubie y Claude Leclerc) nucleados en el IUFM (Institut Universitaire de Formation de Maîtres) de Créteil, que llegan a nuestro país a través del Programa de Cooperación Educativa Francia-Argentina 2005/2006, y que orientó -a través del Ministerio de Educación e INFoD- el diseño e implementación de propuestas y proyectos de acompañamiento a docentes noveles en diferentes jurisdicciones (Alen, 2009, 2017; Alen y Allegroni, 2009; Rayou y Veran, 2017; Gelin, 2012).

De especial relevancia ha sido en la revisión emprendida las investigaciones y producciones académicas de nuestro país, que aportan una importante reflexión teórica en torno a la práctica, la formación y la iniciación en la docencia, en los ámbitos tanto de la formación inicial (específicamente en el campo de formación en la práctica), como de inserción laboral (luego de la titulación) y que contienen como referencia común la conceptualización en torno a la relación experiencia-saber-hacer como a la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu:

- Las producciones de la (ex) cátedra Metodología Observación y Práctica de la Enseñanza de la Universidad Nacional de Córdoba (Edelstein y Coria, 1995;

Edelstein, 2011; Edelstein *et al*, 1998, 2013; Coria y Edelstein, 2002; Domjan y Gabbarini, 2006; Salit, 2023), inaugurales en torno a la incorporación de una mirada multirreferencial con enfoque socio-antropológico en el análisis y comprensión de la formación y la práctica docente;

- Las producciones con origen en la Universidad Nacional de Rosario (Sanjurjo *et al* 2009; Sanjurjo, Alfonso y Silioni, 2011; Sanjurjo, 2020; Sanjurjo y Caporossi, 2021), especialmente referidas al análisis y teorización de los efectos y bases epistemológicas de dispositivos de prácticas preprofesionales;
- g)** las investigaciones de la Universidad Nacional del Sur (Menghini *et al*, 2010; Menghini, 2011; Menghini y Negrín, 2015; Negrín, 2016) y de Conicet (Iglesias, 2018, 2018b; Iglesias y Southwell, 2019; Guiamet, 2023), que aportan a la conceptualización y comprensión de las estrategias de inserción a la profesión en diferentes regiones de la provincia de Buenos Aires;
- Las producciones de diferentes grupos de la Universidad de Buenos Aires, orientadas al estudio de la formación y la práctica docente (Diker y Terigi, 1997; Davini, 2008, 2015; Litwin, 2008), al análisis de encuadres y dinámicas de la formación en la práctica desde enfoques clínicos, grupales e institucionales (Andreozzi, 1996; Manrique y Sánchez, 2014; Manrique y Mazza, 2016; Mazza, 2002; Souto, 2016; Manrique, 2019; Durantini y Mazza, 2021) y a las lógicas (artesanales) de construcción de los saberes experienciales que informan y retroalimentan a la práctica docente (Davini *et al*, 2002; Vezub, 2010, 2011, 2013; Vezub y Alliaud, 2012; Alliaud, 1993, 1998, 2004, 2021; Alliaud y Antelo, 2009; Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2008; Mórtoła, 2011).

Ahora bien, coincidimos con Menghini (2015, p. 34) en que “a pesar del aparente agotamiento teórico del tema relativo a los inicios en la docencia” resulta pertinente “reactualizar sus vicisitudes”: por un lado, desde los hallazgos que puedan aportar “investigaciones situadas” (en contextos variados), que den cuenta de cómo la singularidad de diferentes escenarios histórico-sociales incide -de manera idiosincrática- en la configuración del fenómeno en estudio, aportando a su comprensión y proponiendo matices y/o variaciones a las categorías desarrolladas en el ámbito académico nacional o internacional (Iglesias y Southwell, 2020). Por otro, atendiendo a posibles vacíos interpretativos que pudieran subyacer a las lecturas de la realidad estudiada y a sus respectivas conclusiones, cuya recurrencia y sólido sustento empírico pudieran generar ilusión de universalidad y/o clausurar nuevas explicaciones o análisis.

Respecto de la primera cuestión, nos referiremos en el apartado 3 y en relación a la segunda cuestión, lo hacemos en el apartado que sigue.

2.2. Hacia un posicionamiento teórico-metodológico multirreferencial

Consideramos que es fundamental dar lugar a nuevas formas de interrogar el objeto y proponemos para ello recuperar y otorgar centralidad a los aportes de una perspectiva psicosocial, que -sustentada en conceptualizaciones provenientes de la Pedagogía de la Formación⁴ y de la Psicodinámica del trabajo⁵- busque elucidar la dialéctica entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que se despliegan en las instancias iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación (Bedacarratx, 2021). En línea con estos planteos, concebimos al trabajo (docente) como productor de subjetividad y sostenemos que la inserción al mundo profesional, implica una continuidad entre las circunstancias de la vida profesional y las circunstancias de la vida personal: el sujeto hace uso de sí como recurso y generando una dinámica interna que nos interesa indagar (Bedacarratx, 2020).

Enfocar la mirada desde esta perspectiva, supone algunos desplazamientos y focalizaciones (concatenados entre sí) en los que radica el potencial aporte de la indagación propuesta, a saber:

- Pasar de una caracterización descriptiva del impacto subjetivo que este trayecto conlleva, a erigir a la subjetividad⁶ (y su devenir) como eje de análisis de las dinámicas que tienen lugar en la socialización profesional, proponiendo analizar lo que sucede en la iniciación y lo que *le* sucede al “sujeto en situación de trabajo”: en las relaciones que establece con la organización del trabajo, con sus alumnos, con los demás miembros del colectivo docente;
- Procurar elucidar la inteligencia y mecanismos que despliegan los principiantes para hacer frente a aquello que se escapa de control (“choque con la realidad”);

4 Se incluyen en esta línea las producciones teóricas de los autores franceses de la universidad de Paris X (Ferry, Filloux, Barbier, Enriquez, Blanchard Laville), en relación a la formación, y de otros autores que bajo los mismos supuestos epistemológicos aportan conceptualizaciones para el estudio de lo social, en general, y lo socio-educativo en particular (Ardoino, Mendel, Kaës, Lobrot).

5 Situamos en esta línea las producciones teóricas de autores como Dejours, Genert, Dessors, Molinier, Menzies, Clot, cuyas investigaciones -fundamentalmente desde el CRTD-CNAM (Centre de Recherche Sur le Travail et le Développement-Conservatoire Nationale des Arts et Métiers De Paris), giran en torno a la pregunta por el vínculo subjetivo con el trabajo y las condiciones y modos en que se moviliza el funcionamiento psíquico en el trabajo.

6 Entendiendo a la subjetividad como el conjunto de procesos intra e intersubjetivos, conscientes e inconscientes, individuales y colectivos por el que el sujeto (nuevo docente) se constituye como tal (Bedacarratx, 2020), apropiándose de e incorporándose a una cultura (profesional) en el entramado de dos órdenes irreductibles e inseparables: el del piquesoma y el histórico-social (Ramírez Grajeda y Anzaldúa Arce, 2014).

- Contemplar conceptualizaciones que den cuenta de la intervención de la economía psíquica y sus mecanismos en la construcción del *habitus* profesional (Bourdieu, 1997) -categoría sociológica que da cuenta de “lo social incorporado/hecho cuerpo”-, reconociendo una especificidad y complementariedad entre la realidad psíquica y la social (de Gaulejac, 2003).;
- Desplazar la preocupación por cómo se aprende a enseñar (o cuáles son las condiciones para que ese aprendizaje tenga lugar), a la interrogación respecto de cómo se asume la posición docente (en tanto posición subjetiva y socio-institucional) en la iniciación a la profesión;
- Atender especialmente a algunas características del trabajo docente, a saber: que es un trabajo sobre otros (Dubet, 2002) estructurado en torno a un tercero cultural (el saber); que se plantea como objetivo explícito, transformar -en algún plano- a aquellos con/sobre los que trabaja; cuyo “componente tecnológico” central es el sujeto que lo asume; que se despliega en instituciones de existencia (Enriquez, 1987) y sobre un “fondo de imposible”, en tanto no todo en ellas es regulable (Zelmanovich, 2008, p. 5, retomando el planteo freudiano sobre las profesiones imposibles).

Desde ese marco, partimos de entender a las primeras experiencias que tienen lugar en la iniciación a la docencia como instancias de socialización en la cultura profesional y en la cultura institucional de la escuela (en tanto lugar de trabajo), que conciernen al sujeto en su totalidad: las circunstancias de la vida profesional en las que comienza a asumir su nueva posición (docente) son indisociables de las circunstancias (biográficas) de su vida personal y del contexto sociocultural del que forma parte. Asumimos que, en tanto pasaje (de estudiante a docente), la iniciación produce una reconfiguración subjetiva, y que el sujeto mismo es el “componente tecnológico” central de su trabajo: su personalidad, su biografía, sus emociones se imbrican ineludiblemente al proceso y naturaleza del trabajo (Tardif, 2004: 105), que está aprendiendo a asumir.

Asimismo, con base en evidencia empírica de investigaciones previas y en los planteos sociológicos y filosóficos de las últimas cuatro décadas, postulamos el supuesto de que la sociedad contemporánea está atravesando por una profunda mutación cultural asociada a la crisis/fin del proyecto de la modernidad y situamos al objeto de estudio en ese contexto sociocultural de declive institucional (Dubet, 2007): signado por la ruptura de los órdenes simbólicos que durante la modernidad regularon la actividad humana y por el desgaste de lo que aquel proyecto sostenía como cierto.

En ese marco, la indagación busca conocer las condiciones materiales y simbólicas en las que se produce la socialización profesional durante las primeras experiencias laborales de las/los graduadas/os del Profesorado para la Educación Primaria (en adelante PEP) de la UNPA (prestando especial atención a cómo se

posicionan en relación con los rasgos de la sociedad contemporánea en el ámbito escolar), cuáles son los desafíos y dificultades con las que “se encuentran” durante la iniciación en la profesión, cómo los significan y abordan y cuál es el impacto que tienen sobre su devenir profesional.

3. SINGULARIDADES Y MATICES DE LA CULTURA PROFESIONAL EN LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA

3.1. Coordenadas territoriales en Patagonia Austral

La indagación aquí propuesta se sitúa en la provincia de Santa Cruz, en la Patagonia Austral Argentina: un territorio extenso y periférico, geográficamente aislado y alejado de los principales centros urbanos del país, con una población dispersamente distribuida, de composición aluvional y fluctuaciones migratorias constantes. Su sistema educativo, es predominantemente de gestión pública y con fuerte concentración en la educación primaria (y un notorio desgranamiento en la transición entre nivel primario y secundario) (Juarros, 2013). La indagación propuesta gira en torno a las experiencias de las docentes graduadas de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral -institución que hace más de 30 años forma docentes en ese y los demás niveles del sistema educativo- en la provincia de Santa Cruz, donde se identifica una vacancia tanto en la problematización y estudio del tema propuesto, como en la implementación de dispositivos y/o programas de seguimiento, formación y acompañamiento al profesorado de nuevo ingreso.

La creación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral tiene una historia reciente y el proceso de su constitución ha sido un largo recorrido hacia la unificación de las instituciones de Educación Superior ya existentes en la región, dispersas entre sí.

La misma está emplazada en la provincia de Santa Cruz, la cual cuenta con un total de 333.473 habitantes (0,7% de la población argentina) en una superficie de 243.945 km² (800 km de amplitud longitudinal y una media de 350km). Se trata de la segunda provincia de mayor extensión (luego de Buenos Aires) de la República Argentina, siendo al mismo tiempo, la de menor densidad poblacional (1,37 habitante por km²)⁷: una población “dispersa” en tanto está distribuida en quince municipios ubicados en los extremos norte y sur, sobre la costa y el oeste, con un centro prácticamente vacío y donde la distancia promedio entre una y otra es de alrededor 140 km. Asimismo, su emplazamiento geográfico la ubica a un promedio de 2.300 km de distancia de los grandes conglomerados y centros urbanos del país.

⁷ Según los datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, publicados por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en enero de 2023.

Los estudios vinculados a las características de la matrícula de la universidad en cuestión (Andrade, 2011; Arias, Franzante y Zárate, 2011; Arias, 2013; Andrade y Bedacarratx, 2017; Assat, Bazán, Ciancia y Sandoval, 2018; Sotelo, 2018), dan cuenta de que está compuesta mayormente por una población que por su condición social o por su ubicación geográfica habían estado marginados del acceso a la universidad -al conocimiento que en ella se produce y circula- compartiendo una doble condición, la de ser estudiantes trabajadores y primera generación en su familia que accede a estudios de Educación Superior.

La Unidad Académica que nos ocupa atiende a un total de 2.013 alumnos, 261 de los cuales cursan el Profesorado para la Educación Primaria⁸, con un plan de estudios de cuatro años de duración que contempla un trayecto de práctica pre-profesional desde el primer al cuarto año de la carrera, con inserciones graduales y paulatinas (en lo que respecta al tipo de tareas a asumir) en las instituciones educativas de nivel primario. La mayor parte del estudiantado se radica fuera de la localidad donde se emplaza la Unidad Académica -Puerto San Julián-, lo que ha potenciado, desde hace más de quince años, un sistema de cursado bimodal, en el marco del cual los estudiantes de la Unidad Académica cursan las carreras en modalidad semi-presencial.

Si bien contamos con información procesada y resultados de investigación que nos permiten conocer las características de la matrícula, no contamos con información de la misma naturaleza que nos permita dar cuenta de un perfil socio-profesional de los graduados. Y forma parte de la estrategia de indagación que estamos encarando, aportar también a la construcción de dicho perfil, como insumo básico y necesario a tener en cuenta en las estrategias de formación inicial y continua de los docentes de nivel primario en la región.

Un dato con el que sí contamos es que en todas las localidades de la Zona Centro de Santa Cruz existe una alta demanda de cobertura de cargos docentes y una importante dificultad para cubrirlos, que hace que los graduados de los profesorados ingresen al ámbito laboral de la docencia ni bien se reciben o incluso antes de obtener la titulación.

Entre los factores que tienen incidencia en esta circunstancia, podemos mencionar algunos –sistematizados en los años precedentes- que solo mencionaremos a modo de hipótesis conjetural en el estudio del fenómeno:

- las condiciones sociolaborales adversas (signadas por el desprestigio, la depreciación salarial, los escasos márgenes de autonomía institucional-profesional, las altas expectativas y exigencias demandadas en el cumplimiento de la función);

⁸ Datos estadísticos de nuevos inscriptos e reinscriptos 2022, proporcionados por la Dirección de Acceso y Permanencia de la Unidad Académica San Julián (en Informe de Gestión UASJ N°4 del año 2022).

- la consecuente creciente “fuga” de docentes a otros campos laborales mejor remunerados y considerados menos desgastantes;
- las características del sistema jubilatorio provincial que habilita un retiro de la actividad docente cumplidos los 20 a 25 años de servicio, con independencia de la edad;
- las constantes fluctuaciones migratorias propias de un territorio con las características antes mencionadas...

Entendemos que las mencionadas particularidades, sumadas, entre otras, a la historia de la formación docente universitaria en la provincia, a la sostenida conflictiva relación entre el gremio docente y el gobierno provincial (objetivada en cíclicas y prolongadas medidas de fuerza en reclamo por la mejora en las condiciones laborales y salariales), a la estructura del puesto laboral (con sus particularidades en cada nivel del sistema educativo), son elementos que han de incidir de manera idiosincrática en la configuración de los trayectos de iniciación en la profesión por parte de las profesoras de Nivel Primario, graduadas de la universidad nacional que se emplaza en ese territorio. Asimismo, permiten delinear algunos (no todos) de los rasgos del contexto escolar en el que se insertan practicantes, residentes y graduados durante su socialización profesional y que nos podría caracterizarse, como un contexto vulnerable para quienes se inician en la docencia.

3.2. Anticipaciones hipotéticas en contexto

En ese marco contextual y partiendo del recorrido investigativo sucintamente descripto hasta aquí, nos proponemos en este profundizar el conocimiento sobre las condiciones materiales y simbólicas en las que actualmente tiene lugar el trabajo docente en la provincia de Santa Cruz, focalizando la mirada en aquellas que inciden de modo significativo en los trayectos de iniciación en la profesión con posterioridad al egreso. Para ello se propone el análisis sobre el colectivo de docentes graduadas de la UNPA y sus modos de vincularse entre sí, con los alumnos, con los colegas y con la organización del trabajo, buscando aportar a la comprensión de los procesos intra e intersubjetivos involucrados en la socialización profesional.

En ese sentido, la indagación propuesta pretende aportar a la articulación entre la universidad y los demás niveles del sistema educativo, desde la producción de conocimientos situados y relevantes que permitan: por un lado, reflexionar en torno a los procesos formativos que ella misma propicia y a los que tienen lugar en la vida cotidiana de las escuelas de Nivel Primario; por otro, orientar el diseño e implementación de dispositivos de trabajo conjunto con docentes principiantes que atienda a los singulares y múltiples factores que intervienen en la iniciación en la profesión.

Con base en los antecedentes y en las investigaciones previas del grupo, partimos de un conjunto de supuestos / anticipaciones hipotéticas que orientan tanto la construcción del campo problemático de la indagación. Sostenemos que las condiciones socio-culturales contemporáneas (atravesadas por el declive institucional, esto es: por la fisura y desvanecimiento de la racionalidad moderna y por la pérdida de legitimidad de sus valores y formas de vida) y los modos en que son significadas por los docentes principiantes en circunstancias socio-laborales adversas (signadas por el desprestigio, la depreciación salarial, la conflictividad gremial, los escasos márgenes de autonomía institucional-profesional, las altas expectativas y exigencias demandadas en el cumplimiento de la función), tendrían la capacidad de “activar” (explicitar) el núcleo dramático⁹ de la profesión -en el sentido de hacer que sus significados constitutivos se salgan del plano no manifiesto, haciéndose perceptible para los sujetos (Fernández, 2010)- intensificando su potencial ansiógeno y originando esto una tendencia a desplegar mecanismos defensivos en la iniciación a la docencia (Dejours, 1988, 1998).

Asimismo, la focalización de este estudio en la socialización de docentes principiantes, obedece a que partimos de suponer que la inserción en la cultura profesional, sin el acompañamiento y “andamiaje” de dispositivos de acompañamiento (como los que caracterizan a las prácticas preprofesionales), potenciaría dinámicas de placer/sufrimiento¹⁰ específicas de esa etapa del devenir profesional, que es preciso caracterizar y contrastar con las que se producen una vez transitados los primeros años de trabajo docente (Bedacarratx, 2022). Al respecto, consideramos que el contraste entre la cultura institucional universitaria en la que se asienta la formación inicial (y el habitus académico construido para permanecer exitosamente en ella) y la cultura escolar del Nivel Primario (estructurada en torno a la instrucción y a la lógica de la urgencia de la práctica, más que enfoques reflexivos, situados y críticos como los propiciados desde la universidad) podrían contribuir a profundizar sensaciones de impotencia y posiciones de autoinvalidación, en los intentos de asumir la posición docente con autonomía y con base en los principios, fundamentos y valores sostenidos al momento del egreso de la universidad.

Como lo señala la bibliografía especializada aquí revisada, pese a la relativa familiaridad con la cultura escolar (adquirida tras largos años de transitar la

9 Tomado de Lidia Fernández (2010) este concepto alude a un **núcleo** configurado por un conjunto de significados latentes, que pondrían en cuestión aspectos centrales de la profesión y que, dando cuenta de sentidos contradictorios, se constituirían en una potencial fuente de ansiedades y sufrimientos en el desempeño del trabajo docente. Siguiendo a la citada autora, ese núcleo sería la particular formulación de un conflicto que subyace en los niveles no manifiestos del suceder dramático, como principal atribuidor de sentido.

10 Recordemos que para la Psicodinámica del trabajo, tanto el placer como el sufrimiento son aspectos inherentes de la experiencia laboral y que la relación entre ellos es compleja.

escuela como alumno), la experiencia de ingreso al mundo laboral y de ocupación del lugar del maestro suele ser registrada como instancia de “shock”, de “choque con la realidad” en la que se desdibujan los marcos de referencia conocidos, produciendo esto confusión e incluso paralización (Andreozzi, 1996; Esteve et al, 1995; Contreras Domingo, 1997). Esto supone una importante conmoción afectiva para el sujeto —signada por las sensaciones de angustia, impotencia, frustración—, quien corre el riesgo de quedar atrapado en un circuito de autoinvalidación (el sujeto duda de su capacidad, de su elección profesional) o en una salida en falso (en una racionalización defensiva, el sujeto culpa a la institución formadora, a sus profesores, a la organización del trabajo) (Andreozzi, 1996).

Sin embargo, no se trata, necesariamente, de una única y dilemática forma posible de transitar la iniciación a la profesión: las problematizaciones, análisis y dispositivos propuestos en los últimos años desde el campo de la formación docente (Edelstein, 2011; Alliaud, 2017; Sanjurjo, 2017; Anijovich, 2019; Marcelo y Valliant, 2019) no hacen más que resaltar la importancia de atender a la complejidad que revisten los fenómenos educativos y a su anudamiento en la perspectiva de un sujeto (psíquico y social) produciendo tensiones y contradicciones a las que es preciso atender para que la (trans)formación tenga lugar, especialmente en un mundo cambiante como el que vivimos.

4. REFLEXIONES PARA SEGUIR PENSANDO

Desde un interés de indagación común, que podría condensarse en la pregunta relativa a “cómo se aprende a enseñar” (o cuáles son las condiciones para que ese aprendizaje tenga lugar), los antecedentes y referencias conceptuales aquí revisados aluden con sostenida recurrencia a algunos rasgos que darían especificidad a este trayecto, de transición, que transcurre en los primeros cuatro a cinco años de la carrera docente:

- la importante conmoción afectiva (“shock”, “choque con la realidad”) que supone la inserción al mundo laboral, pese a tratarse de un ámbito familiar (la escuela de su infancia y adolescencia) y su carácter conflictivo (asociado a los intentos de adaptación/resistencia al sistema escolar);
- la interpelación y cuestionamiento a los saberes construidos biográficamente en el profesorado, ante la irreductibilidad del comportamiento docente a modelos racionales prefigurados;
- la fuerza modelizadora de la acción que tienen las prácticas en contextos y con sujetos reales;
- el impacto de este trayecto en la configuración de la identidad profesional;

- el anudamiento de las condiciones contextuales (macro y micro) a las dificultades que constituyen el trayecto y su incidencia en los modos de transitar esta etapa;
- y (asociado a esta última cuestión) el señalamiento sobre la importancia que juegan instancias y/o figuras de acompañamiento que orienten el hacer y el pensar durante la iniciación.

La revisión bibliográfica y los puntos en común hallados, nos han permitido advertir la importancia de atender a la producción de un conocimiento situado, que procure valerse de hallazgos previos, al tiempo que atender a posibles vacíos interpretativos que pudieran subyacer a las lecturas de la realidad estudiada y a sus respectivas conclusiones, cuya recurrencia y sólido sustento empírico pudieran generar ilusión de universalidad y/o clausurar nuevas explicaciones o análisis. De este modo, los resultados buscarán aportar a la comprensión de la singularidad que reviste la iniciación a la docencia en el contexto de estudio, para proponer matices y/o variaciones a las categorías desarrolladas en el ámbito académico nacional o internacional (Iglesias y Southwell, 2020) y buscando incidir en los procesos de toma de decisiones relacionadas con las políticas de formación continua y acompañamiento a docentes principiantes.

En ese marco, hemos propuesto una perspectiva que busque elucidar la dialéctica entre las dimensiones psíquica y social en los fenómenos y procesos que se despliegan en las instancias iniciación a la docencia, donde se produce el encuentro con el objeto real de trabajo y se asumen las tareas propias de una profesión para la cual se está en proceso de formación. Enfocar la mirada desde esta perspectiva, supone procurar elucidar la inteligencia y mecanismos que despliegan los principiantes para hacer frente a aquello que se escapa de control (“choque con la realidad”), al tiempo que contemplar, en el abordaje de la construcción del habitus profesional -categoría sociológica que da cuenta de “lo social incorporado/hecho cuerpo”-, conceptualizaciones que den cuenta de la intervención de la economía psíquica y sus mecanismos en esa interiorización, reconociendo una especificidad y una complementariedad entre la realidad psíquica y la social (de Gaulejac, 2003).

La relevancia del abordaje proyectado radica en su contextualización histórico-territorial: emplazado en un escenario sociocultural de declive institucional (Dubet, 2007), con singulares características en las coordenadas geográfico-políticas de la provincia de Santa Cruz, donde no se registran estudios previos que hayan abordado la temática. De este modo, se propone una investigación situada con el propósito no solo de tener impacto y aportar al diseño de dispositivos de acompañamiento a los docentes principiantes de la región indagada, sino también de poder relacionar los hallazgos del caso singular –específico, denso y situado por definición- a horizontes de comprensión que lo trascienden (Baz, 1999, pp. 78-79).

De allí la pertinencia de aportar a un abordaje que dé voz a los protagonistas que permita trabajar con sus experiencias, demandas saberes, no saberes, supuestos, valores y afectos que se ponen en juego al asumir la docencia en la singularidad de un contexto socio-institucional... No solo para definir estrategias de acción, sino, y fundamentalmente, para tomarlos como objeto central de una reflexión que habilite la simbolización y resignificación de las maneras de pensar y sentir, la comprensión de las razones por las que actúan de un modo u otro, la elucidación del impacto subjetivo que supone el trabajo pedagógico con niños en los contextos escolares del tercer milenio; todo ello en el camino de proponer recuperar autonomía y poder sobre la propia práctica docente.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario (Argentina): Laborde.
- Aiello, B., y Fernandez Coria, C. (2015). Experiencias de iniciación en la docencia. Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 83-104.
- Alen, B. (2009). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, v. 13, n. 1, pp. 80-87. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41906>
- Alen, B. (2017). El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la formación. En: Nosar, K. y Sallé, C. (comps.) *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: OEI-CFE-Administración Nacional de Educación Pública.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf>
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. CEAL.
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. *Revista Ensayos y Experiencias*, v. 4, n. 23, pp. 1-16.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros ‘inexpertos’. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 1, n. 34, pp. 1-11. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888>.
- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.

- Alliaud, A.; Suárez, D.; Feldman, D. y Vezub, L. (2008). El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Proyecto UBACY T 2004-2007. *Anuario del IICE*.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Fundamentos.
- Andrade, L. (2011). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios: el caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. Río Gallego (Santa Cruz), Argentina: UNPAEdita.
- Andrade, L. y Bedacarratx, V. (2017). Acceso a la educación superior mediado por TIC: el caso de la Unidad Académica San Julián de la UNPA en Santa Cruz, Argentina. *Astrolabio*, n. 18, pp. 62–83. DOI: <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n18.16865>
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica. El papel de las ‘prácticas de formación’. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. 5, n. 9, pp. 20-31.
- Aranciaga, I. y Juarros, F. (2014). Territorialización de la Educación Superior. Los primeros Centros Universitarios Regionales en la Patagonia Austral. *Revista del IICE*, n. 36, pp. 21-30. DOI: <https://doi.org/10.34096/riice.n36.2215>
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. Hoboken, NJ (Estados Unidos): John Wiley & Sons
- Arias, P. (2013). *De la indefensión a la impotencia. Una lectura psicopedagógica sobre alumnos y docentes en contextos vulnerables*. Río Gallego (Santa Cruz), Argentina: UNPAEdita.
- Arias, P.; Franzante, B. y Zárate, R. (2011). *La difícil construcción del oficio universitario*. Río Gallego (Santa Cruz, Argentina): Dunken-UNPA.
- Assat, M. A., Bazán, S. R., Ciancia, D. B., & Sandoval, G. (2018). La trayectoria profesional de los graduados de las carreras docentes de la UART-UNPA entre 1990 y 2015: Conocer para comprender y reflexionar sobre los 25 años de formación docente en la Cuenca Carbonífera. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, v. 10, n. 3, pp. 72–99.
- Ávalos, B., (2009). La inserción laboral de los docentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, v. 13, n. 1, pp. 43- 59.
- Barbier, R. y Legrand, J. L. (1990). El enfoque ‘historia de vida’ y la educación... En: Ducoing, P. y Landesman, M. (comps.). *Las nuevas formas de investigación en educación*. Ciudad de México: UAM-Xochimilco.
- Baz, M. (1999). La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad. En Jáidar, I. (comp.) *Caleidoscopio de subjetividades*. Cuadernos del Tipo 8. Ciudad de México: UAM-Xochimilco
- Beca, C. y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Eletrônica de Educação*, n.14, pp. 1-23. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271994683>

- Bedacarratx, V. (2009). *Futuros maestros: búsqueda y construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos subjetivos que se juegan en los trayectos de práctica*. Buenos Aires: Biblos.
- Bedacarratx, V. (2020). *Subjetividad y Trabajo docente. Aportes para pensar la socialización profesional en un contexto de declive institucional*. Buenos Aires: Teseo.
- Bedacarratx, V. (2021). Dialécticas de la formación y la práctica docente.: Aportes teórico-conceptuales de la pedagogía de la formación y la psicodinámica del trabajo. *Encuentro Educativo: Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 2, pp. 31-58. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/5209>
- Bedacarratx, V. (2022). Sujetos y contextos en la iniciación a la Docencia ¿imaginario del cambio o cambio del imaginario? En: Monteiro, A.M. *et al.* Debates sobre a iniciação à docência. São Paulo (Brasil): Annablume, pp. 249-266.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Cancherini, Á. (2010). La inserción del profesor principiante: un difícil comienzo. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Buenos Aires, Argentina, 24, 25 y 26 de febrero. INFOD-OEI.
- Colasso *et al* (2010). Representaciones formativas y realidad de inserción laboral. *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires, Argentina, 24, 25 y 26 de febrero. INFOD-OEI.
- Conceiro, P. (2010). Más vale malo conocido que bueno por conocer. *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires, Argentina, 24, 25 y 26 de febrero. INFOD-OEI.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1984). Personal practical knoweldge at Bay Street School. En: Halkes, R. y Olson, J. (eds). *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Sweets and Zeitlinger.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, n. 282, pp. 203-231.
- Coria, A., y Edelstein, G. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Páginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n. 2 y 3, pp. 111-118.
- Cornejo, J. (1999). Implementación y desarrollo de una experiencia de apoyo a la iniciación docente de profesores en Chile. En: Marcelo, C. *El Profesorado Principiante: Inserción a la docencia*. Barcelona: Ocatadro, pp. 99-154.
- Corral Carrillo, M. J., y Martín Cuadrado, A. M. (2015). Mentoría y formación del profesorado novel para la comunicación emocional en los centros de difícil

- desempeño. *Actas del I Congreso Internacional de Expresión y Comunicación Emocional*. CIECE. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 73-82. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11441/44909>
- Davini, M. C. (2002). La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En: Davini, M.C. (coord.). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers, pp. 13-38.
- Davini, M. C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular*. Buenos Aires: Dirección Nacional de Formación e Investigación- INFOD-ME.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. et al (2002). *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers.
- Dejours, C. (1988). Nota de trabajo sobre la noción de sufrimiento [trad. María José Acevedo]. En *Plaisir et souffrance dans le travail*. París: AOCIP, v. 1.
- Dejours, C. (1998). *La banalización de la injusticia social*. Buenos Aires: Topía.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo vivo (Tomo II). Trabajo y Emancipación*. Buenos Aires: Topía.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de Ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Domjan, G. y Gabbarini, P. (2006). *Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Córdoba, Argentina: Brujas. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/48273324/Practicum-Docentes-Tutores-y->
- Dubet, F. (2002). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista Antropología Social*, n. 16, pp. 39-66. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>
- Durantini, C. y Mazza, D. (2021). Dispositivos de formación docente para el nivel inicial y primario... *Revista de Estudios y Experiencias en educación*, v. 20, n. 44, pp. 269-283. DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.016>
- Dussel, I. (2006). Impactos de los cambios en el contexto y organización del oficio docente. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI – UNESCO, pp. 143-174.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. et al (1998). *La problemática de la residencia en la formación docente*. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.
- Edelstein, G., et al (2013). *Indagaciones acerca del método en la enseñanza...* Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.

- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Kapelusz.
- Enriquez, E. (1987). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R. *et al* (Edit.) *La institución y las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- España, A. y Foresi, F. (2010). Primeros procesos de socialización profesional: los profesores principiantes en el marco de escuelas secundarias. *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. INFOD-OEI.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1993). El choque de los principiantes con la realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 220, pp. 58-63.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández, L. (2010). La investigación institucional de organizaciones educativas. Algunos aportes de estudios realizados en el Programa “Instituciones educativas de UBA”. *Praxis Educativa*, v. 14, n. 14, pp. 66-75.
- Gaulejac, V. de (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos. Revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, v. 10, n. 21, pp. 49-71.
- Gelin, D. (2012). Autorité et activité. Regards de débutants et d’experts. *Recherche et formation (71)*. DOI: <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1960>
- Guiamet, M. (2023). Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza en los primeros años de ejercicio profesional: aproximaciones provisorias. En: Southwell, M. y Vassiliades, A. (coords.). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; Ensenada: IdIHCS. pp. 229-25. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5967/pm.5967.pdf>
- Hainer, R. M. (1968). Rationalism, pragmatism and existencialism: Perceived but undiscovered multicultural problems. In: E. Glat. y M. Shelly. *The research society*. New York: Gordom and Beach.
- Iglesias, A. (2018). Escuela y profesor “se busca”: Las paradojas del sistema de ingreso a la docencia en las escuelas secundarias de gestión estatal de la CABA. En: Primer Foro Mundial del pensamiento crítico las luchas por la igualdad, la justicia social y la democracia en un mundo turbulento. Buenos Aires: CLACSO.
- Iglesias, A. (2018b). Formación docente e inserción laboral. Los profesores principiantes en las escuelas secundarias de la CABA en el marco de las reconfiguraciones del siglo XXI. *Revista Del IICE*, (44), 165-168. <https://doi.org/10.34096/riice.n44.6296>
- Iglesias, A., y Southwell, M. (2019). Paradojas de formarse como docente siendo ‘recién llegados’. *Revista Diálogo Educativo*, v. 19, n. 60, pp. 447-468. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.19.060.ao07>

- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Juarros, M. F. (2013). *Aprovechamiento que la comunidad educativa hace de los recursos culturales educativos generados por el ME*. Informe de la investigación de SPU-ME
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- López, A. y Marcelo, C. (2021). La inducción a la enseñanza en la República Dominicana: el Programa Nacional de Inducción. *Ciencia y Educación*, v. 5, n. 2, pp. 95-120. DOI: <https://doi.org/10.22206/CYED.2021.V5I2.PP95-120>
- Lortie, D. (1975). Los límites de la socialización del maestro. En Rockwell, E. (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Ciudad de México: Caballito-SEP.
- Manrique, M. S. (2019). La subjetividad en construcción en la formación docente. *Educación, lenguaje y sociedad*, v. 17, n. 17, pp. 1-25. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-171710>
- Manrique, M. S. y Mazza, D. (2016). Formación y transformación subjetiva. Alcances y límites de un proceso de formación. *Educación, lenguaje y sociedad*, v. 13, n. 13, pp. 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2016-131305>
- Manrique, M. S., y Sánchez, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. *El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. Didac*, n. 64, pp. 51-57.
- Marcelo, C. (1992). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación. Ponencia presentada al Congreso “Las didácticas específicas en la formación del profesorado”, Santiago, 6-10 de julio, 1992.
- Marcelo, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 19, pp. 101-143.
- Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional. *Taller Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: la experiencia latinoamericana y el caso colombiano*. Bogotá: Fundación Corona - Universidad de los Andes.
- Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. *Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Marcelo, C. (2010). O professor iniciante, a prática pedagógica eo sentido da experiência. *Formação docente*, v. 2, n. 3, pp. 11-49.
- Marcelo, C. (2022). La iniciación a la enseñanza en España: 30 años de investigación como respuesta a una de las 24 propuestas de reforma. *Innovación educativa*, n. 32, pp. 1-10. DOI <https://doi.org/10.15304/ie.32.8728>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo Profesional Docente ¿cómo se aprende a enseñar?*. Barcelona: Narcea.
- Marcelo, C., y Marcelo Martínez, P. (2022). *Empezar con buen pie: experiencias de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, n. 47, pp. 1224-1249. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Martín Cuadrado, A. M.; Campos Barrionuevo, B. y Pérez Sánchez, L. (2023). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante. Una base para la investigación educativa. Cuaderno de experiencias para/en la formación del principiante. Aspectos procedimentales*. Madrid: UNED.
- Martín Cuadrado, A. M.; Carrillo, M. J. y Estrada Parra, A. (2021). El acompañamiento pedagógico en centros educativos de difícil desempeño: un derecho de los docentes nóveles. *Revista Ethika+*, n. 3, pp. 147-165. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-6037.2021.61040>
- Mazza, D. (2002). La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n. 20, pp. 41-47.
- Menghini, R. (2011). Los docentes principiantes y sus comienzos laborales en el sistema educativo. *Actas de las VII Jornadas de Investigación en Educación*. UNC.
- Menghini, R. (2015). La investigación situada, docentes principiantes y desarrollo profesional. En: Menghini, R. y Negrin, M. (comps.). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Almagro (Argentina): Noveduc.
- Menghini, R. et al (2010). Satisfacciones y dificultades en las primeras experiencias laborales: o como devenir docente a pesar de la formación. En: *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, pp. 2-11.
- Menghini, R. y Negrin, M. (comps.) (2015). *Docentes principiantes: aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Almagro (Argentina): Noveduc.
- Monteiro, A.M. et al (2022). *Debates sobre a iniciação à docência*. São Paulo (Brasil): Annablume.
- Montero, L. (2001). *La construcción de conocimiento profesional docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, v. 40, n. 2, pp. 120-123.
- Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Negrin, M. (2016). *Políticas de formación, profesorado novel y libros de texto en el sistema educativo argentino: una investigación sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria*. Granada: Universidad de Granada.

- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17427>
- Pichon-Riviere, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rabelo, A. et al (ed.) (2022). *Programas de apoio ao professor iniciante...* São Paulo (Brasil): Annablume.
- Ramírez Grajeda, B., y Anzaldúa Arce, R. E. (2014). Subjetividad y socialización en la era digital. *Argumentos*, v. 27, n. 76, pp. 171-189. Disponible en: <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/151>
- Rayou, P., y Veran, J. P. (2017). Devenir enseignant aujourd'hui: des incertitudes porteuses? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n. 74, pp. 37-46. Recuperado de: <https://ries.revues.org/5777>.
- Rockwell, E. (comp.) (1985). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: Caballito-SEP.
- Rodrigues et al, (2010). A construação dos saberes docentes dos professores iniciantes que atuam no ensino de história. *Actas del II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Buenos Aires: INFOD-OEI.
- Salit, C. et al (2023). *Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos*. Córdoba (Argentina): FFyH-UNC.
- Sanjurjo, L. (2017). La formación en las prácticas profesionales en debate. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, v. 5, n. 2, pp. 119-130. Recuperado a partir de <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/157>
- Sanjurjo, L. (2020). La corrupción de las teorías en las prácticas: el caso del campo de la formación en prácticas profesionales. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, v. 18, n. 1, pp. 91-104. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13044>
- Sanjurjo, L. et al (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Barcelona: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Caporossi, A. (2021). La formación en prácticas docentes: estado actual de la cuestión. [Presentación de Dossier]. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 1, pp. 31-58. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4943/3592>
- Sanjurjo, L.; Alfonso, I. y Silioni, G. (2011). Construcción de conocimiento profesional en docentes principiantes. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas en la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia, Ciencias de la Educación y Bellas Artes. En: *Actas de las Jornadas de Investigación en Educación Superior*, Montevideo.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

- Serra, J. C. y Merodo, A. (2009). Docentes noveles e inserción laboral en las instituciones de nivel medio... En: *Actas del III Congreso Internacional de Educación: construcciones y perspectivas. Miradas desde y hacia América Latina*. Santa Fe de la Veracruz (Argentina): Universidad Nacional del Litoral.
- Serra, J.C. (2015). ¿Todos somos principiantes? Reflexiones a partir de las transformaciones en las instituciones de educación secundaria. En: Menghini, R. y Negrin, M. (comp). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Serra, J.C., Krichesky, G. y Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en Argentina... *Profesorado: revista de curriculum y formación de profesorado*, v. 13, n. 1, pp. 195-208. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20593>
- Sotelo, L. (2018). *Estudiar en los confines. Hacia una construcción de las representaciones sociales de la educación superior en el espacio social santacruceño*. Santa Cruz (Argentina): UNPAEdita.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Souto, M. (2021). Modos de pensar las historias de formación. *Encuentro Educativo. Revista De investigación Del Instituto De Ciencias De La Educación*, v. 2, n. 1, pp. 23–47. Disponible en: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/4945> sus-propuestas-de-ensenanza-en-el-acompanamiento-a-practicantes.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?. *Revista de Educación*, n. 284, pp. 133-158.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*, n. 13, n. 1, 27-41.
- Vaillant, D. E. (2021). La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas. *Profesorado: revista de curriculum y formación de profesorado*, v. 25, n. 2, pp. 79-97. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2021). Formación inicial del profesorado: Modelo actual y llaves para el cambio. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 19, n. 4, pp. 55-69. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.003>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research*, v. 54, n. 2, pp. 143-178. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170301>

- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser buen profesor: un análisis de la formación inicial. En: Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, pp. 39-68.
- Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas*, n. 234.
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del IICE*, n. 30, pp. 103 -124.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, v. 6 n. 1, pp. 97-124.
- Vezub, L. y Alliaud, A (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo: OEI-AECID-ANEP.
- Zelmanovich, P. (2008). “Dar lugar a la bienvenida”, Clase virtual N° 1 correspondiente al Curso Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas. Buenos Aires: FLACSO.

