

FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL: UN ESTUDIO SOBRE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS Y LABORALES DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIPE¹

Teacher training and professional development: a study on the educational and work trajectories of UNIPE's students

Leandro Bottinelli, Universidad Pedagógica Nacional
leandro.bottinelli@unipe.edu.ar

María Eugenia Grandoli, Universidad Pedagógica Nacional
maria.grandoli@unipe.edu.ar

Florencia Maderna, Universidad Pedagógica Nacional
florescia.maderna@unipe.edu.ar

Cecilia Sleiman, Universidad Pedagógica Nacional
cecilia.sleiman@unipe.edu.ar

Bottinelli, L., Grandoli, M. E., Maderna, F., Sleiman, C. (2018). Formación docente y desarrollo profesional: un estudio sobre las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de la UNIPE. *RAES*, 10(17), pp 57-71.

Resumen

En este trabajo se presentan los principales resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) durante el bienio 2016-2017 sobre trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la universidad. Se desarrolla un análisis fundamentado en fuentes primarias y secundarias, donde se destacan aspectos relacionados con la organización de la formación docente en Argentina, las motivaciones que tienen los docentes para continuar sus trayectos educativos en la universidad; y con las transformaciones que esta etapa de formación habilita, tanto para la práctica docente como para un cambio de posición en el campo pedagógico.

Los resultados de la investigación muestran que los docentes llegan a la UNIPE en un momento de su trayectoria biográfica y laboral donde el acceso a la oferta universitaria podría mirarse como la puerta de entrada a una *etapa superior* del ejercicio de la profesión, a partir de transitar por un espacio académico que no es visualizado sólo como de capacitación, sino como un camino de auto-transformación personal y profesional, y con una apertura hacia el reposicionamiento en el campo educativo. El desarrollo de esta investigación permitió también iluminar una dimensión importante de la formación de docentes en Argentina como es la de los *posgrados*, entendiendo por tal un concepto más amplio que el utilizado por las agencias de regulación de la educación superior, como la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que incluye también postítulos y ciclos de complementación de licenciatura que, típicamente, transitan muchos docentes que tienen título de un instituto superior de formación docente.

Palabras clave: formación docente/ trayectorias socioeducativas/ universidad/ campo educativo.

¹ Este trabajo presenta el marco conceptual, diseño metodológico y resultados parciales de una investigación desarrollada en la Universidad Pedagógica Nacional en el marco de la Programación Científica 2016-2017 (Resolución 49/15-CS). El nombre del proyecto fue "*Trayectorias socio-educativas en el nivel superior: las y los estudiantes de la Universidad Pedagógica*" y el equipo de investigación estuvo conformado por Leandro Bottinelli (director), Cecilia Sleiman, Florencia Maderna, Ma. Eugenia Grandoli, Luciana Aguilar, Graciela Cortés (estudiante) y Rogelio Ojeda (estudiante).

Abstract

This paper presents the main results of a research carried out at the National Pedagogical University (UNIPE) during the 2016-2017 biennium on socio-educational trajectories of university students. An analysis is developed based on primary and secondary sources, which highlights aspects related to the organization of teacher training in Argentina, the motivations that teachers have to continue their educational journeys in the university; and with the transformations that this stage of training enables, both for the teaching practice and for a change of position in the pedagogical field.

The results of the research show that teachers arrive at UNIPE at a moment of their biographical and work career where access to the university could be seen as the gateway to a higher stage of the profession, visualized not only as training, but as an academic path of personal and professional self-transformation, and with an opening towards repositioning themselves in the educational field. The development of this research also allowed us to illuminate an important dimension of teacher training in Argentina, such as postgraduate training; understanding the term as a broader concept than that used by higher education regulation agencies, such as the National Commission for Higher Education. University Assessment and Accreditation (CONEAU), which also includes postgraduate courses and complementation cycles that is attended, typically, by many teachers who have a degree from a higher teacher training institute.

Key words: teacher training/ socio-educational trajectories/ university/ educational field.

Introducción

El objetivo general de la investigación que aquí se presenta es ampliar el conocimiento sobre los estudiantes universitarios en Argentina a partir del análisis de las trayectorias socioeducativas de los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Para ello, se intenta caracterizar y comprender cómo se articulan las trayectorias formativas, profesionales y biográficas de sus estudiantes.

En virtud de la reciente nacionalización de la Universidad² se consideró necesario recopilar y producir información sobre sus estudiantes³. Por una parte, dado al crecimiento en cuanto a sedes, ofertas y matrícula que demanda una mirada cada vez más abarcativa para el gobierno y la gestión de la institución; asimismo requiere dar cuenta de los perfiles y trayectorias de los estudiantes frente a instancias gubernamentales externas (como la CONEAU, el CIN o los CPRES), para fundamentar la expansión y el desarrollo de la oferta; por último, porque los perfiles, trayectorias y percepciones de los estudiantes de la UNIPE también son un valioso objeto de estudio para la investigación.

El debate en el que se inscribe la investigación es el de la formación docente, y en particular aquella que se desarrolla en instituciones universitarias. La formación docente es conceptualizada por el pedagogo francés P. Meirieu a lo largo de su obra, entendiéndola que debe contemplar tanto una formación universal acerca de los problemas y finalidades de la educación a la vez que requiere una dimensión técnica que derive en una práctica acompañada (Birgin, 2011). Esta formación docente entiende el autor que debe estar estructurada en las Universidades en estrecha relación con las instituciones donde se realizan las prácticas. La mayor parte de los trabajos sobre el tema en nuestro país refieren a la formación docente en institutos superiores, ya sea desde el punto de vista pedagógico-curricular (Davini, 1995, 2015; Diker y Terigi, 1997, Vezub, 2004) o de las políticas educativas (Davini y Birgin, 1998; Birgin, 2018; Feldfeber, 2010; Vior *et.al.*, 2009), mientras que sólo una pequeña proporción alude a la formación docente en la universidad (Krichesky, 2012; Mollis, s/f). En cambio, la temática sí se aborda ampliamente desde otros países latinoamericanos, especialmente Chile, Colombia y Perú, dadas las diferentes características que posee el sistema formador (González Tirados y González Maura, 2007; Aramburuzabala *et.al.* 2013; Tejada Fernández, 2013).

Una característica distintiva del sistema de formación docente en Argentina es su carácter dual (Alliaud y Feeney, 2014) en la medida en que se ha desarrollado de modo no articulado, tanto en institutos superiores como en universidades. Además, en las últimas décadas, se ha expandido notablemente la oferta de formación docente de las universidades. Un aspecto sustantivo de este debate es reconstruir el lugar que tiene la universidad como formadora de docentes para los niveles obligatorios del sistema educativo.

Las instituciones universitarias tienen una importante legitimidad en diversos campos de lo social en varios sentidos. Por un lado, como espacio de enseñanza de excelencia, que más allá de ciertos diagnósticos de crisis sigue palpitando en el imaginario un lugar para el saber reservado a las universidades públicas. Por otra parte, dichas instituciones continúan siendo uno de los núcleos más dinámicos de producción de conocimiento científico en el país con alto impacto en el sistema educativo. También, hay que sumar el rol público de las universidades, que puede asociarse con la extensión académica, en cuanto a la participación de las instituciones a través de sus autoridades, docentes o sus investigadores en procesos de transferencia tecnológica, implementación de proyectos sociales y productivos, o en la participación en debates públicos de diverso tipo.

Estas instituciones se configuran así como actores con un peso particular dentro del campo de la cultura, en tanto agentes con capacidad de validar o legitimar discursos y afirmaciones sobre la realidad. En el sistema educativo este rol también se hace valer de diferentes maneras, tanto desde la

² La UNIPE se crea en 2006 en la provincia de Buenos Aires. Posteriormente, en el año 2014, fue nacionalizada por una ley del Congreso de la Nación, efectivizándose su traspaso en 2017.

³ La oferta académica, aunque abarca diversas áreas, se focaliza en la formación de docentes y de personal de dirección y conducción del sistema educativo. Por ello, buena parte de sus estudiantes tienen más de treinta años de edad y cuenta con un título de grado expedido por institutos superiores de formación docente (<http://UNIPE.edu.ar/>).

producción académica relacionada con la enseñanza como en la participación de sus graduados e investigadores en la burocracia que gobierna el sistema. Sin embargo, el campo de la educación, como cualquier otro, está atravesado por disputas respecto de lo que se hace o se debe hacer. En el caso del sistema educativo, el debate sobre qué y cómo enseñar y sobre cómo organizar el sistema y conducir sus instituciones, está marcado por la intervención de muchos agentes que influyen o aspiran a incidir en el curso del sistema. Las universidades son uno de esos agentes entre muchas otras instituciones como los organismos internacionales, los gremios docentes, y otras áreas de la burocracia estatal, por mencionar algunas.

Para los docentes, las universidades se constituyen como un espacio de formación y participación que puede tener diferentes derivaciones respecto de la propia carrera y de su posicionamiento al interior del mundo de las instituciones educativas. Interesa retomar la conceptualización de P. Meirieu acerca de la formación docente en tanto la oferta de UNIPE combina tanto la formación general y filosófica como el trabajo y análisis de las prácticas de enseñanza disciplinares. En esta perspectiva, se puede dar cuenta de la realización por parte de muchos docentes, de licenciaturas, posgrados o postítulos en la universidad. Para analizar este proceso, el proyecto de investigación se propuso, por un lado, reconstruir las trayectorias de los docentes que se matriculan como estudiantes en la Universidad Pedagógica. Por otro, conocer las razones que dan los docentes sobre su acercamiento a la universidad.

Aspectos teóricos y metodológicos

Para dar inteligibilidad a este proceso, se trabajó a partir de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, ubicando el acceso de los docentes a la UNIPE como una estrategia para fortalecer su posición dentro del campo de la educación o sistema educativo. El concepto de campo constituye una herramienta que permite analizar metódicamente aquellos subespacios de lo social donde se produce y reproduce la sociedad. Es allí donde los agentes despliegan prácticas que pueden interpretarse como estrategias destinadas a fortalecer su posición en una estructura de relaciones (Bourdieu y Wacquant, 1995). Las posiciones que pueden ser ocupadas por los actores no tienen la misma jerarquía: hay agentes dominantes y dominados. La característica estructural de los docentes es la de ocupar posiciones dominadas en el campo educativo, en tanto, el saber sobre qué y cómo enseñar y cómo organizar o conducir el sistema, lo reclaman legítimamente, aunque en el marco de tensiones o disputas, otros agentes del campo: funcionarios, especialistas y organismos internacionales.

Cada campo cuenta con un tipo de capital específico que define el manejo del poder en ese espacio. Por eso, la estructura de un campo se define en función de la distribución que tiene, en un momento determinado, el capital específico de este campo (Gutiérrez, 2005). El capital específico del campo educativo lo denominamos capital pedagógico y lo definimos como una capacidad para determinar (imponer) qué y cómo enseñar, y cómo organizar y conducir el sistema y sus instituciones. Se trata de un tipo de capital cultural asociado con el quehacer del sistema educativo y de un capital simbólico para imponer definiciones, un cierto saber teórico y práctico al cual se lo puede concebir, o bien como íntimamente relacionado con el capital cultural, o bien como un subtipo de capital cultural que podría tener tres estados: incorporado (*habitus*), objetivado (libros, producciones, instrumentos) y credencializado o institucionalizado (títulos) (Bourdieu, 1987). Como capital pedagógico, el incorporado podría constituirse en maneras de pensar, decir y actuar en enseñanza o conducción de instituciones; en cuanto a lo objetivo, toda producción relacionada con estos temas podría ser un capital, incluyendo artículos, ponencias, entrevistas, participaciones en redes sociales. Entre los títulos podrían contabilizarse tanto los académicos, como los que acreditan participación en eventos, instituciones y cargos o antecedentes en el sistema.

En cada campo los agentes portan un *habitus*, unas disposiciones de las que la mayor parte del tiempo no son conscientes pero que definen sus acciones. Bourdieu llama *sentido práctico* a esa capacidad que da el *habitus* a los agentes para actuar ajustadamente en un determinado campo. El *habitus* permite una articulación de la práctica del agente implicado en un escenario, una imbricación entre

estructuras internas y externas. Es un sentido respecto de cómo jugar un juego, algo incorporado, aprehendido y que permite dar respuesta al calor de las situaciones, más allá de toda reflexividad o decisión ajustada a medios y fines. Aquí podría establecerse un nexo entre el concepto de experiencia con el de trayectoria, *habitus* y clase. El *habitus* podría definirse por las experiencias atravesadas por el agente en su trayectoria social, un recorrido marcado por el origen de clase. Este sistema de disposiciones durables y transferibles, fogueado en las experiencias de una determinada trayectoria social, es generador de prácticas de los agentes en los campos, productor de formas de pensar, sentir, valorar, decir y moverse, ya que también, es historia social (de clase) hecha cuerpo. Es, a la vez, una historia individual pero también colectiva, en la medida que los agentes transitan recorridos sociales similares de acuerdo a su origen social.

El proyecto de investigación adoptó un diseño cuali-cuantitativo. Para la reconstrucción de las trayectorias se trabajó a partir de las siguientes fuentes de información:

1) Datos sobre la formación docente en universidades a nivel nacional provista por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.

2) Datos sobre la formación docente en Institutos de Formación Docente (IFD) a nivel nacional, provista por la Dirección Nacional de Información y estadística Educativa (DINIEE), Ministerio de Educación de la Nación.

El procesamiento estadístico y el posterior análisis de la información sobre la formación docente provista por la SPU y la DINIEE brindó información sobre la formación docente a nivel nacional en los Institutos de Formación Docente y en las Universidades. Ello permitió contextualizar el surgimiento y ubicar en el sistema de formación superior a la UNIPE.

3) Datos sobre los estudiantes de UNIPE obtenidos del sistema *Siu Guarani*⁴ de la Universidad. Permitted realizar un primer abordaje a las trayectorias de los estudiantes de UNIPE, a partir del análisis de los datos de inscripción provenientes de dicho sistema. Se extrajo información de 2.802 registros correspondientes a los estudiantes inscriptos a la oferta curricular entre los años 2012 y 2016⁵.

4) Encuesta auto-administrada a estudiantes y ex-estudiantes inscriptos a UNIPE entre los años 2012 y 2016. El formulario fue diseñado para ser respondido en línea y tuvo una extensión de 20 preguntas que indagaron sobre la trayectoria familiar, formativa y laboral de los encuestados. Se obtuvieron 353 respuestas de un total de 1.850 direcciones de correo electrónico que pudieron validarse.

Para conocer las razones esgrimidas sobre el acercamiento de los estudiantes a la universidad se trabajó con dos fuentes de información:

- Cartas de expectativas de aspirantes para el ingreso a la universidad. Estos documentos son presentados por los estudiantes al momento de su inscripción a la oferta académica. Sobre un total de 250 cartas fueron seleccionadas 88 para su análisis. La selección fue aleatoria y estratificada con representación proporcional al tamaño, considerando como estratos los niveles de enseñanza para los que se forman los docentes: primario, secundario y otros. El procesamiento y sistematización de la información consistió en identificación de unidades de sentido, etiquetado y formulación de ideas. El análisis discursivo permitió captar la trama de sentidos que los estudiantes le dan a la formación universitaria y a su práctica profesional al momento del ingreso a la UNIPE. Las dimensiones fueron la Experiencia Docente en primer lugar, con subdimensiones “profesión”, “pedagógica”, “institución” y “formación”. En segundo lugar, la dimensión Experiencia personal / familiar.

- Entrevistas semi-estructuradas. Se tomaron a 17 estudiantes y ex-estudiantes de la UNIPE. Se diseñó una guía que buscó indagar sobre la relación entre la formación y el ejercicio profesional de los

⁴ El Sistema de Información Universitaria-Guaraní es un sistema de gestión institucional *on line* que administra la matrícula de todas las universidades del país. La información utilizada en esta investigación se obtuvo del formulario que cada aspirante debe completar a la hora de la pre-inscripción. Se trata de datos sociodemográficos y de las trayectorias formativas previas de los estudiantes.

⁵ Excluye a las inscripciones a seminarios y talleres propuestos por la secretaría de extensión universitaria.

estudiantes en tanto docentes, sobre las vinculaciones de los trayectos educativos de los estudiantes con otros aspectos de su biografía personal y familiar, por último, buscó captar el sentido que los estudiantes le dan a su propia trayectoria. La selección de la muestra se realizó tomando en cuenta diferentes perfiles según edad, sexo, lugar de residencia y carrera inscripta en UNIPE. La sistematización y análisis de la información también se inscribió en la teoría y técnicas de análisis del discurso.

La formación docente y sus instituciones

En nuestro país la oferta de formación docente inicial se despliega en el nivel superior, a través de institutos superiores y universidades, de carácter público y privado. Sin embargo, la matrícula se sitúa mayoritariamente en institutos de educación superior de formación docente (IFD): cuatro de cada cinco docentes en formación en nuestro país están matriculados en institutos superiores. El resto de los futuros docentes (uno de cada cinco) se está formando en alguna de las ofertas del sistema universitario. Según datos de 2013, el total de estudiantes inscriptos en carreras de formación docente era 574.712. En IFD estaban matriculados 460.322 (80%) estudiantes y en universidades, 114.090 (20%).

Hacia el año 2015 la formación docente en institutos superiores se despliega en un total de 1.296 instituciones. La matrícula alcanza los 541.545 alumnos, de los cuales el 92% corresponde a carreras de grado (497.354) y el resto a posgrado. Se advierte un intenso crecimiento en la matrícula desde 2010 en un orden de 165 mil alumnos, lo que equivale a un incremento del 43% total o 7,5 % interanual. La matrícula de posgrado fue la que más intensamente creció: desde 17 mil alumnos en 2010 a 44 mil en 2015, un incremento del 154% o 20,5% anual. Por último, la matrícula de los IFD corresponde en un 75% a mujeres, indicador que casi no ha variado en el quinquenio bajo análisis.

Las universidades cuentan en la actualidad con una oferta diversa relacionada con la educación que incluye, no sólo aquella destinada a formar docentes, sino también otro tipo de perfiles (técnicos, profesionales y científicos) cuyo desempeño laboral se vincula directamente con las actividades del sistema educativo.

Mediante un análisis detallado de las denominaciones de los títulos del nivel universitario del año 2016, a partir de una base de datos provista por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, el 14% (1.370) corresponden a ofertas de formación en el campo de la educación. Esta definición abarca un grupo de carreras destinadas a formar perfiles para distintas funciones relacionadas con el sistema educativo, tanto las funciones docentes frente a alumnos o de aula, como aquellas vinculadas con la gestión educativa, el apoyo a la enseñanza o la investigación en educación. El 76% de las ofertas formativas del campo de la educación pertenecen a universidades nacionales y, el resto, a privadas.

Trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de UNIPE

Entre los años 2012 y 2016, alrededor de 2.465 estudiantes se inscribieron en UNIPE, según información brindada por la propia Universidad. Respecto de su localización, la mayoría reside en Provincia de Buenos Aires (86%), mientras que el resto lo hace en CABA (9%) o en otras provincias del país (3%). En cuanto a las variables demográficas, los datos ilustran un perfil feminizado en un orden similar al que se registran en la docencia para el nivel primario. Respecto a la edad, se advierte una presencia muy marcada de estudiantes de 30 años o más en la matrícula (el 92%), incluyendo una participación significativa de estudiantes de 50 años y más (27%), un grupo etario que tiende a tener una baja participación en la matrícula universitaria, incluso en los trayectos de posgrado.

Respecto de la formación en la educación superior, el primer dato a consignar es que el 86% ha transitado una carrera de formación docente o vinculada a educación. La UNIPE es una institución

cuyo estudiantado se compone de un colectivo específico conformado por agentes del sistema educativo, principalmente docentes del nivel primario y, en menor medida, del secundario, además de una gama de otros agentes de los niveles micro y meso del sistema, como son directores de escuela, inspectores y algunos técnicos y asesores en distintas áreas de gestión y gobierno de la educación. En la mayor parte de los casos, se trata de estudiantes que ya cuentan con un trayecto completo en el nivel superior, en particular, en instituciones de formación docente. Además, se trata de personas que están inmersas en una intensa actividad laboral en el sistema, demandante en términos de su uso del tiempo, pero, mucho más tal vez, en términos subjetivos, en cuanto la mayor complejidad que adquiere hoy la tarea docente en algunas áreas o instituciones de la educación obligatoria.

La información sobre los trayectos formativos previos de los estudiantes de UNIPE se obtuvo a partir de una encuesta realizada en forma auto-administrada de manera virtual durante mayo y agosto de 2017. La muestra final quedó constituida por 294 mujeres (83,3%), 58 varones (16,4%) y 1 otro (0,3%), una distribución que se aproxima a los estudiantes de la UNIPE (84% mujeres y 15% varones), y muy similar a la composición por sexo que se registra entre docentes de escuelas primarias argentinas.

Los resultados arrojados por la encuesta revelan que el promedio de edad de finalización de la secundaria es 18,2 años de edad. En efecto, la gran mayoría de los encuestados (más del 90%) egresó de la escuela media en torno a la edad teórica, esto es, como máximo a los 19 años. En cuanto a los estudios de nivel superior, el 73% comenzó su trayecto en este nivel en una carrera que otorgaba título docente. El cuarto restante no comenzó a estudiar una carrera docente como primera alternativa de formación superior, aunque la mayor parte de ellos obtuvo grado de profesor en carreras cursadas con posterioridad. En su gran mayoría, el 94% de los encuestados, cuentan con un título docente.

La edad media de ingreso al nivel superior son los 20 años, si bien el 25% *inferior* de los estudiantes ingresa hasta los 18 años. No cambian sustancialmente los valores de tendencia central del ingreso al nivel superior en función de la edad ni del sexo. Se advierten, asimismo, similitudes entre los ingresantes nacidos en tres décadas diferentes (sesenta, setenta y ochenta), aunque la edad promedio de aquellos nacidos en los años ochenta es algo menor: 19,5 años frente a 20,7 en los sesenta y 20, 8 en los setenta. El promedio de la edad de egreso de la carrera de formación docente es de 27 años, siendo para el primer cuartil de 22 años (edad que se corresponde con la edad teórica), y del último cuartil, de 31 años de edad.

La edad media de ingreso al mercado de trabajo de los estudiantes de UNIPE es 21 años. El 25% *inferior* ingresa al mercado hasta los 18 años. El 25% superior ingresa desde los 22 años. No cambia sustancialmente el ingreso al mercado de trabajo en función de la edad ni del sexo. No puede verificarse el hecho de que los que ingresan al nivel superior a edades teóricas (hasta 18 años) posterguen su ingreso al mercado de trabajo, es decir que probablemente hayan realizado sus trayectos superiores mientras se encontraban trabajando. En efecto, el solapamiento temporal en el acceso y tránsito por el mercado de trabajo y la formación superior docente, resulta una característica extendida en el colectivo docente encuestado.

Un aspecto nodal en la trayectoria laboral de los docentes es el momento que se titulariza su primer cargo, porque implica mayor estabilidad laboral y la posibilidad de gozar de ciertos derechos que el estatuto del docente sólo reserva a los titulares. Los encuestados titularizaron su primer cargo docente a la edad promedio de 32 años, lo que indica que recién casi diez años después de haberse recibido como docentes logran cierta estabilidad laboral e institucional. El cuartil inferior lo hizo antes de los 26 años; el cuartil superior, después de los 37 años. Sólo una minoría de los encuestados (15%) no titularizó un cargo docente, en parte porque su actividad profesional se ubica por fuera del ejercicio de la docencia. El análisis por edad tiene particularidades de acuerdo al género: se advierte una titularización anterior en mujeres (32 años) que en varones (35), probablemente por el mayor peso de cargos de maestro de grado de primaria, más frecuente entre mujeres.

La edad promedio de inscripción en la UNIPE son los 42 años. El ingreso es algo posterior entre las mujeres frente a los varones (43 y 41 años de edad respectivamente). Hay que reseñar una diferencia importante de acuerdo al género: mientras en las mujeres se reconoce un patrón de edad de acceso a la UNIPE más homogéneo, con valores de edad centrales (media, mediana y moda) concentrados en el

primer lustro de la década de los cuarenta, en los varones se advierte un registro algo más disperso en cuanto a la edad, con dos valores modales ubicados en el primer lustro de la década del treinta y en el primero del cincuenta. El mismo fenómeno se advierte en los valores edad que delimitan a qué edades ingresa a la UNIPE el grueso de los estudiantes (percentiles 25 a 75): entre las mujeres, la mitad ingresan entre los 37 y los 49 años; entre los varones, lo hacen entre los 35 y los 50. Si bien son pocos casos (58 en total) la distribución bimodal del ingreso de los varones, contrasta con la unimodal de las mujeres que podría estar más asociada con características del ciclo doméstico, en particular, con las edades de los hijos (edad media del primer hijo: 27 años). Por lo tanto, la interpretación de las fases del ciclo profesional, admite especificaciones asociadas con las fases del ciclo reproductivo de los hogares donde se evidencian roles diferenciados para mujeres y varones.

Teniendo en cuenta que las carreras de licenciatura de la UNIPE pueden ser consideradas como carreras de posgrado para docentes titulados en nivel superior de formación docente, es significativo apuntar la dilatada trayectoria profesional que parece mediar en el caso de los docentes que se inscriben a UNIPE con respecto a estudiantes que se inscriben a ofertas de posgrado en otras universidades o ramas del conocimiento, donde los posgrados reciben una población estudiantil, en promedio, inferior a los treinta años de edad. En el caso de los docentes de la UNIPE, su acceso o inscripción a un posgrado no parece estar directamente vinculada a la necesidad de sumar acreditaciones o capital social (contactos, networking) para traccionar su inserción profesional, como puede ser más común en otras actividades laborales. La titularización de su o sus cargos, o la posibilidad de elegir ciertas escuelas para trabajar, estaría más relacionada con una dinámica específica del mercado de trabajo docente, muy regulado por los listados de puntajes, las capacitaciones específicas, la antigüedad y los actos públicos, y menos, por el capital cultural (titulaciones de posgrado) o social (contactos) que los agentes puedan movilizar.

En suma, a partir de los datos presentados sobre los estudiantes de UNIPE en sus respuestas a la encuesta, podría elaborarse un trayecto típico marcado por un inicio laboral y formativo hacia los 20 años, un egreso de carrera docente a los 27 años, la titularización de cargos docentes a los 32 años y el ciclo formativo ofrecido en UNIPE hacia los 42 años.

Sentidos y valoraciones sobre la propia trayectoria laboral y formativa

Como fue señalado al inicio, parte del proceso de investigación se llevó a cabo a partir de la entrevista a estudiantes y ex-estudiantes de la UNIPE y el análisis de cartas de expectativas de aspirantes, con el fin de conocer algunos sentidos asignados a su trayectoria socioeducativa y su acercamiento a la universidad.

Del análisis se derivan diferentes razones que explican la elección de la docencia como actividad profesional. Casi la mitad de los entrevistados, cuyas carreras de base han sido profesorado para la enseñanza inicial y primaria, destacan la elección de la docencia como una decisión tomada a temprana edad: *“siempre pensé que era una profesión con la que me iba a llevar bien”*; *“me gustó de siempre, ya de chiquita sabía qué iba a ser”*; *“siempre me gustó enseñar”*; *“ya de chica tenía alumnos particulares”*; *“siempre que yo pensaba que podía hacer, todo era relacionado con la docencia”*. Es interesante observar cómo los entrevistados recurren al uso de la palabra “siempre” para hablar de su propia biografía, vinculada a la elección de su profesión. Elección que en muchos casos tiene que ver con la “herencia” familiar, tal como refiere a ello una de las entrevistadas: *“en mi familia mi madre es docente. Entonces, la docencia en mi familia está establecida, digamos.”*

Otra de las razones esgrimidas por este mismo grupo de docentes de nivel inicial/ primaria en la elección de su profesión tiene que ver con cierto pragmatismo en torno a la rápida salida laboral: *“empecé por lo más corto como para poder ya tener una salida laboral y después ver”*; *“tenía la posibilidad de hacer algo que me permitiera ingresar rápidamente también a lo laboral”*.

Entonces, razones ligadas a la “vocación”, la “herencia familiar” y la rápida salida laboral parecerían ser los aspectos de mayor relevancia que los docentes de inicial y primaria encuentran para darle sentido y explicación a los inicios de su propia carrera profesional.

En algunos casos la elección de la docencia es referenciada como una “construcción” más que una “vocación”. Se trata de docentes que iniciaron su trayectoria formativa sin demasiadas expectativas, un tanto indecisos con la elección, pero que en el camino que fueron transitando, de formación y de práctica profesional, fueron encontrando cierto gusto y pasión por la enseñanza. Expresiones tales como *“fue algo que se fue descubriendo en el camino”*; *“cuando comencé el profesorado (...) ahí recién me di cuenta que era lo que me gustaba”* dan cuenta de esta suerte de “construcción” del deseo y el gusto por la profesión elegida.

Por último, la elección de la docencia es referenciada en algunos casos como “de segunda opción”, en el sentido de que las aspiraciones profesionales iban en otra dirección y sin embargo ciertas circunstancias de la vida les hicieron optar por este recorrido.

El análisis de las cartas de expectativas de los ingresantes a la UNIPE arroja un abanico de sentidos en torno a la formación docente inicial. Se evidencia una lectura crítica del propio trayecto formativo, suele calificarse la formación inicial como “deficitaria”, “insuficiente”, “desactualizada”, e incluso “de relleno”, entre otros adjetivos calificativos empleados. Dichas expresiones deslizan además una visión de sí mismos en términos de carencia de conocimientos y, por otro lado, un estado de insatisfacción por parte del docente, situación que motiva, en consecuencia, a la búsqueda de aquello que consideran les falta en su formación pedagógica de base.

En un segundo punto es posible reconocer expresiones en términos de “denuncia” respecto a la fragmentación de los conocimientos en la formación inicial, es decir, los conocimientos están, pero en forma desarticulada. Concretamente, varias expresiones refieren a la necesidad de lograr una relación entre los contenidos disciplinares y la pedagogía.

La desactualización de los planes y programas en la formación inicial es otro de los aspectos mencionados y reconocido como un problema serio en su formación, asumiendo que los conocimientos disponibles no son suficientes para abordar la realidad áulica en la tarea cotidiana del docente.

En síntesis, puede apreciarse un recorrido previo de formación inicial relevante, por distintas ofertas del sistema educativo del nivel superior, pero que sin embargo no logró saldar, según la perspectiva de los aspirantes, cierta necesidad de formación que requiere la carrera docente.

Se observa en el análisis de las cartas de expectativas la necesidad manifiesta de instancias de capacitación, perfeccionamiento y actualización continua de los saberes docentes, calificándola a la misma como “necesaria e imprescindible”. Esto nos lleva a reflexionar sobre la complejidad de la tarea que desarrollan los docentes, en un terreno de rápidos cambios sociales, económicos, culturales, que le demandan una permanente revisión de sus saberes y estrategias de trabajo destinados a adecuar sus prácticas a la realidad del aula.

Por otra parte, también aparecen expresiones de crítica respecto a las instancias de la formación continua por las cuales han transitado los docentes en el devenir de su carrera, considerando a la misma como “empobrecida”, “carente” y de “poca utilidad”, reconociendo además que algunas de ellas se tratan de experiencias cuyo propósito principal es el logro de puntaje que posicione al docente en mejores condiciones para su designación en distintos puestos de trabajo.

Del análisis se destacan expresiones tendientes a valorar la formación grupal, con otros, y que considere la experiencia docente como modo de enriquecer la formación continua, a partir de los saberes construidos en las prácticas áulicas. Estas expresiones rompen con la idea de una formación individual, propia de otros momentos de nuestro sistema educativo. Entender lo grupal como condición favorecedora de los aprendizajes en el marco de la formación continua nos permite pensar que nuevas prácticas comienzan a instalarse en el sistema educativo, otorgando sentidos para el docente en sus propios procesos de aprendizaje y de sus alumnos.

Valoraciones y expectativas sobre la formación recibida en la universidad

Cuando se les preguntó a los docentes entrevistados, en los casos en que correspondía, por qué no se habían acercado antes de UNIPE a una universidad, las estudiantes entrevistadas alegaron como factor condicionante el cuidado y crianza de los hijos: *“siempre quise hacer algo a nivel universitario, pero la verdad que al tener un hijo, al trabajar y tener una familia, siempre las prioridades son otras”; “prevaleció el hecho de compartir con mi hijo un montón de cosas, estuve muchos años sin hacer nada más”*. De este modo, en sintonía con los resultados de la encuesta, es posible señalar que los docentes que se inscriben en la UNIPE lo hacen cuando las obligaciones familiares, particularmente ligadas al cuidado y crianza de los hijos, comienzan a relajarse. Tal como fuera señalado antes, la edad promedio de los encuestados al nacer su primer hijo es de 27 años y la titularización del cargo ocurre a los 32. De modo tal que, hacia los 42 años, cuando el promedio de los estudiantes se inscriben en UNIPE, ya tienen más de 10 años de titulares en sus cargos e hijos mayores de quince años en promedio. En otras palabras, la particularidad del público de la UNIPE reside en que la situación laboral y familiar que tienen al momento de ingresar a la universidad es menos demandante que la de un público más joven con hijos pequeños y mayor inestabilidad en su cargo. Podríamos sugerir entonces que el promedio de estudiantes se encuentra en un momento propicio para abrir una nueva etapa laboral, pensar un salto en la carrera o un paso a otra "posición" dentro del campo educativo.

En otros casos se señaló la limitación territorial, es decir, la escasez de la oferta educativa ligada a la ubicación geográfica; y también ciertos prejuicios respecto de las exigencias del nivel universitario y la posibilidad de responder a la demanda que exige dicho nivel: *“tenía, no sé, un prejuicio de que, por ahí, no iba a poder, no iba a saber manejarme”*.

La elección de la universidad para continuar un trayecto formativo se avizora como una propuesta atractiva y bien diferenciada de la ofrecida por los institutos de formación docente: se destaca “lo académico” vinculado con la propuesta formativa. Aquí podría señalarse el importante rol que juegan las instituciones universitarias en la legitimación de saberes y prácticas dentro del campo educativo, en los términos referidos por Bourdieu que señalamos al inicio. La universidad se constituye como un lugar de referencia en el cual circula un tipo de capital cultural valioso para la toma de posición dentro del campo social, y del educativo en particular.

Los sentidos atribuidos a la formación que aspirantes o estudiantes de UNIPE recibirán en la universidad y el modo en que impactará en su práctica docente son muy diversos. El análisis de las cartas de expectativas pone de relieve “la búsqueda de conocimiento” como razón principal en la elección de las carreras de la universidad. Aquí podría distinguirse entre la búsqueda de *nuevo* conocimiento o la *profundización* o *ampliación* del conocimiento existente. Si bien también sería nuevo conocimiento, en estos casos se lo vincula con la formación previa, lo que se expresa como: *“revisar aprendizajes”, “profundizar formación”, “actualizar conocimientos”*.

La búsqueda de conocimiento adquirido se encuentra estrechamente ligada con la transmisión del mismo hacia tres públicos destinatarios: docentes, alumnos y colegas. En el primer caso se trata de la formación de formadores, es decir, de docentes que ejercen en el nivel superior. En el segundo caso, se apunta a la ampliación del campo disciplinar de la formación de base para reponer, adquirir, aquellos conocimientos que no fueron transmitidos en la formación inicial en aras de saldar una situación que es experimentada en términos de “carencia”, y así impactar en la mejora de las prácticas áulicas. En el tercer caso el acento está puesto en los efectos “multiplicadores” de la formación recibida de modo individual, a favor del colectivo docente a nivel institucional.

En términos generales, la mayoría de los registros analizados expresa un deseo de que la formación recibida conduzca a la mejora de las prácticas, aunque no se especifica qué aspectos de la misma. La práctica a la que se aspira mejorar sería tanto la propia (siendo esta categoría la que más predomina) como la de los docentes, o incluso la de los estudiantes. En estrecha relación con la “mejora” también se observan registros que refieren a la “transformación” o el “cambio” de la práctica docente. Estos

registros apuntan a modificaciones más sustantivas, no de un aspecto en particular sino de un conjunto de acciones.

Los sentidos atribuidos a la formación recibida en UNIPE dejan traslucir dos grandes universos. Por un lado, la idea de un saber situado, eminentemente práctico, que pueda ser llevado a la tarea docente. Expresiones tales como “herramientas”, “recursos”, “técnicas” y “estrategias” dan cuenta de ello, al igual que aquellas expresiones que refieren a la formación de UNIPE como una instancia de “capacitación”. Aquí se encuentran registros que refieren a dicha formación como una suerte de recetario de buenas prácticas para ser llevadas directamente al contexto escolar. La expresión: *“espero que la licenciatura me brinde herramientas para desarrollar en el aula todo lo aprendido”* es un ejemplo de lo antedicho. En esta misma línea, en los testimonios de los docentes entrevistados, se enuncian aprendizajes alcanzados de muy diferente tenor, ya sean herramientas bien concretas como el uso de TICS, de la plataforma digital, el acceso a nuevos textos académicos y autores o herramientas de enseñanza.

Por otro lado, un segundo universo de sentidos estaría integrado por un tipo de saber que da cuenta ya no de la adquisición de un instrumento o herramienta sino de una instancia de introspección, en relación con la propia actividad. En esta línea aparecen expresiones tales como “reflexionar”, “replantear”, “repensar”, “analizar” la práctica docente. Asimismo, se observan registros que apuntan a la adquisición de lecturas más reflexivas respecto del funcionamiento de la escuela y el contexto educativo actual. En esta línea, en los testimonios se enuncia como parte de los aprendizajes alcanzados en la UNIPE la capacidad de analizar la realidad con otros ojos, adquirir una “mirada más amplia”, más compleja, revisar las propias prácticas, ponerlas en discusión, lograr una argumentación, formar una opinión propia, adquirir otra forma de pensamiento, un nuevo criterio.

A la hora de pensar un cambio en el futuro profesional, la mayoría de los entrevistados aspira a incursionar en el ámbito de la formación docente, es decir que visualizan la formación en UNIPE como una puerta de ingreso para la enseñanza en el nivel superior. En otros casos, el cambio laboral se proyecta fuera del aula, en cargos directivos, en una secretaría o coordinación pedagógica. Por último, algunos entrevistados visualizan un cambio laboral con la posibilidad de hacer un doctorado, dedicar tiempo a la investigación y la escritura académica. En todas estas menciones se vincula el paso por la UNIPE con la posibilidad de cambio.

Conclusiones

Una mirada de conjunto sobre los conceptos movilizados y los datos construidos permite aproximar algunas conclusiones sobre las trayectorias de los estudiantes de la UNIPE que pueden ser fructíferas para pensar la actualidad de la formación docente, la universidad y el gobierno de la educación en nuestro país.

En primer lugar, es importante reponer el concepto de campo educativo, como un espacio en el que la disputa principal es sobre el qué y cómo se enseña y sobre cómo se gobierna la institucionalidad del sistema educativo. En ese campo los dominantes son un conjunto de agentes con capacidad de imponer significados y decisiones en esta disputa, entre las que podrían contarse a las universidades. Esta investigación se desarrolló bajo el supuesto de que, si bien los docentes no son agentes dominantes del campo (más allá de la gravitación que puedan tener, en algunos contextos, sus organizaciones gremiales), sí son agentes *interesados* (en el sentido de la *illusio* de Bourdieu) en la dinámica del campo. En tal sentido, se supone una potencial y creciente *implicación* de los docentes (o, al menos, de una parte de este extendido colectivo profesional) en los debates y decisiones sobre qué y cómo se enseña y respecto de las definiciones de las prácticas, la conducción de las instituciones y las reglas que rigen el sistema. Desde esta perspectiva, la experiencia universitaria, esto es, el tránsito por una carrera de postítulo o posgrado, puede concebirse como una estrategia para el fortalecimiento de su posición en un campo. Esta investigación permitió reconocer entre los estudiantes de la UNIPE a un grupo de docentes *interesados* por la dinámica del campo para quienes la formación, la investigación y el vínculo con la universidad se convierten en un capital que apuestan

a movilizar para posicionarse en las disputas del campo. La universidad es así el espacio privilegiado que estos docentes encuentran para poner en juego su posición en el campo, donde aparece la posibilidad por un lado, de construir un conocimiento que se mostraba lejano y velado y, por otro, de ocupar posiciones en el campo que aparecían vedadas antes de transitar esta experiencia universitaria. Los estudiantes logran configurar un determinado conocimiento acerca del campo y de su posición como profesionales en el campo –aunque siempre mediada o limitada por las posibilidades que brinda la institución. La propia universidad, a su vez, valida acreditaciones académicas con diferentes niveles de legitimidad y conocimiento, teniendo en cuenta la oferta académica que estructura, donde se combinan trayectos que privilegian la formación profesional frente a otros que tienen mayor énfasis en la producción y avance del conocimiento, dando cuenta y atendiendo también a la diversidad de estudiantes y expectativas que tienen con respecto al trayecto en UNIPE.

La encuesta permitió reconocer que los docentes llegan a UNIPE en un momento de su trayectoria biográfica y laboral particular, veinte años después de haber comenzado a desempeñarse como docentes, quince años después de haber tenido su primer hijo y diez años después de haberse estabilizado en la profesión a partir de la titularización de su primer cargo docente. Este hecho se explica, en parte, por el carácter de la oferta, centrada en trayectos de posgrado, postítulo o de complementación de la formación docente. Por otra parte, se explica también por una dinámica propia del ciclo familiar y profesional de los propios docentes. Una lectura del promedio de la edad a la que los estudiantes atravesaron distintos eventos de su biografía permite reconocer que: 1) ingresaron al nivel superior a los 21 años; 2) al mercado de trabajo a los 22 años; 3) tuvieron su primer hijo a los 27 años; 4) titularizaron su primer cargo a los 32 y; 5) se inscribieron a UNIPE a los 42 años. Este recorrido admite algunas diferencias de acuerdo al género, observándose que los varones tienen un ingreso más dilatado a UNIPE (comienza a edades anteriores y continúa también después de los cuarenta y cinco años) mientras que, entre las mujeres, se advierte un ingreso más homogéneo en cuanto a edad, en torno a los 42 años.

Desde este punto de vista, el acceso a la oferta universitaria podría mirarse como el inicio de un *segundo tiempo* en la carrera de los docentes, una puerta de entrada a una *etapa superior* del ejercicio de la profesión, a partir de transitar por un espacio académico que no es visualizado sólo como de capacitación, sino como un camino de auto-transformación personal-profesional y con una apertura hacia el reposicionamiento en el campo educativo. Si bien para la mayoría de los estudiantes esta es su primera experiencia en una universidad, se trata de personas adultas para quienes estos trayectos forman parte de la continuación de sus estudios. Es decir, no pueden analizarse sus trayectorias a partir de los planteos alrededor de los estudiantes de primer ingreso o primera generación de universitarios, vinculados en parte con el ejercicio de aprender a estudiar, adaptarse y sostenerse en un trayecto formativo superior. La nueva etapa se expresa para algunos como oportunidad de cambio y, para otros, como una continuidad o profundización. La apuesta de la formación universitaria es vivida por algunos como un salto hacia otros espacios del campo de la educación, un movimiento en ruptura para atravesar un techo de crecimiento profesional sentido por algunos docentes; pero también puede ser experimentado en una clave más de continuidad, como un puente hacia la nueva fase. Ambas opciones, la del "salto" y la del "paso", podrían ser interpretadas como un punto de maduración de la profesión en la que los agentes pasan a *implicarse* más institucionalmente en las disputas que son propias de todo campo de actuación. En el caso del campo educativo, tales disputas refieren a qué y cómo se enseña, por una parte, y a cómo se gobiernan y gestionan las instituciones del sistema educativo, desde la propia institución escolar o los niveles de inspección, hasta aquellas que están en la cúspide de los sistemas educativos (programas, direcciones de nivel, ministerios, etc.).

A su vez, esta posible puerta de entrada para una nueva etapa profesional, puede ser interpretada de dos maneras a partir del material generado por las entrevistas realizadas a los estudiantes. A la hora de significar la decisión de inscribirse, recorren un doble registro, una tensión entre dos búsquedas que, en palabras de los propios actores, se presenta, o bien como una "búsqueda de respuestas" o bien como una vocación de "ampliar la mirada". En el primer caso, afirman que se acercan a la universidad buscando *herramientas* y *estrategias* para un mejor desempeño docente, una iniciativa orientada a desarrollar capacidades que los posicionen mejor en las situaciones de aula, frente al desafío de enseñar en el contexto actual. En el segundo caso, los entrevistados llaman la atención sobre la

necesidad de encontrar *nuevas perspectivas*, una mirada renovada, sobre el hecho educativo. Lo que está en juego aquí es una necesidad sentida de transformación de la propia experiencia profesional luego de quince o veinte años de trabajo, en muchos casos de aula, una búsqueda que se tramita a través de un trayecto formativo que permita conocer nuevos discursos, revisar supuestos de la tarea docente e introducirse en otro tipo de debates sobre la enseñanza o las políticas educativas. De algún modo, se advierte una tensión entre un vínculo con la formación y el conocimiento que podría ser calificado como más *instrumental* y *situado*, en el primer caso, frente a otro más de tipo *estratégico* y *abstracto* o *general*, en el segundo. No se trata aquí de establecer una distinción que cargue de valor positivo a uno de los términos de la tensión (lo *estratégico* como superador de lo *instrumental*). Por eso, se propone pensar las dos opciones también a partir del carácter *situado* del primer término de la tensión, su relación con la práctica de enseñanza, frente al segundo como marcado por un mayor nivel *generalidad* o *abstracción*. Otra clave de lectura sobre ambas dimensiones se podría concebir a partir de un par tradicional de conceptos como son los de capacitación y formación: mientras el primero remitiría a la adquisición de habilidades o competencias específicas para una determinada práctica, el segundo supondría un proceso de desarrollo de potencialidades de la persona en el que se desafían creencias y supuestos (la *Bildung* en la tradición alemana).

El desarrollo de esta investigación permitió iluminar una dimensión importante de la formación de docentes en Argentina como es la de los *posgrados*. Se entiende aquí por posgrados un concepto más amplio que el de la categoría administrativa que los circunscribe a las especializaciones, maestrías y doctorados, para incluir también los postítulos y los ciclos de complementación de licenciatura que, típicamente, transitan muchos docentes que tienen título de un instituto superior de formación docente. Es necesario visibilizar la importancia cuantitativa y cualitativa que ha adquirido esta oferta de posgrados para docentes en los últimos años, tanto como oferta de los Institutos Superiores de Formación Docente, como de las Universidades. La dimensión cuantitativa se reconoce en el importante ritmo de incremento de la cantidad de carreras e instituciones que ofrecen posgrados para docentes. La cualitativa, se relaciona con un desarrollo creciente de propuestas de posgrados para los docentes enfocadas en la formación para el aula, es decir, aplicadas a la enseñanza, en oposición a una oferta más tradicional de posgrados universitarios para docentes que se especializaban en gestión educativa o en investigación, funciones que implican la salida del aula. El desarrollo de posgrados docentes para la función frente a alumnos es un tramo de la oferta que es necesario continuar investigando dada la potencialidad formativa que puede albergar por su íntima vinculación con la práctica de enseñanza en las instituciones y su posible capacidad para movilizar transformaciones positivas en el cuadro de la formación docente del país. Es necesario conocer más acerca de los perfiles, prácticas y concepciones de los docentes que se acercan a estas ofertas, los posibles impactos en las prácticas de enseñanza y sus implicancias para el proceso educativo en general. Esta investigación permitió comprender cómo esa experiencia de posgrado puede significar para muchos docentes que pasaron por la UNIPE una transformación en su propia trayectoria profesional, un paso o un salto a una nueva etapa y una implicación profunda en los debates y disputas que hacen al campo educativo. Es posible que este tipo oferta universitaria, destinada a docentes que tienen una amplia experiencia en la enseñanza, pueda resultar en un aporte significativo para la mejora de la formación docente en Argentina.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1(1), 125-134.

Aramburuzabala, P; Hernández Castilla, R; Ángel Uribe, I.C. (2013) Modelos y tendencias de la formación docente universitaria Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357.

Birgin, A. (2018) Una nueva institución para el gobierno de la formación docente en Argentina: el INFD. *Revista Práxis Educativa*, 14(28), 41-63.

Birgin, A. (2011) Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista del IICE*, 30, 5-16.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.

Bourdieu, P. (2010). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

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*. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M. C. y Birgin, A. (1998) Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y transformaciones. En: AAVV, *Políticas y sistema de formación. Carrera de especialización de Postgrado en Formación de Formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas/ Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Diker G. y Terigi F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós: Buenos Aires.

Dubet, F (1994). Los Estudiantes. En Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F., Sauvage, A. & Vince, A. *Universités et Villes*. París: L'Harmattan.

Feldfeber, M. (2010). De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente. En Oliveira, D. y Feldfeber, M. (comp) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente*, Fondo Editorial Universidad de Ciencias y Humanidades, Lima.

González Tirados, R.M. y González Maura, M. (2007) Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6(43).

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor.

Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejos. En Chiroleu, A.; Marquina, M. y Rinesi, E. (comp.) *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: Continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines: UNGS.

Mollis, M. (s/f). *La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación. Disponible en: <http://www.centrocultural.coop/revista/5-6/la-formacion-de-profesores-universitarios-para-el-nivel-medio-y-superior-una-asignatura> [Acceso el 8.11.2018].

Tejada Fernández, J. (2013) Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 170-184.

Vior, S. Misuraca, M.R. y Mas Rocha, S.M. (comp.) (2009). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones.

Vezub, L. (2004): Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22.

Fecha de presentación: 1/10/2018

Fecha de aprobación: 26/11/2018