

Año 3 (1) abril 2022- Páginas 77-89

Fecha de recepción: 27 de octubre de 2021

Aceptación del artículo: 01 de abril de 2022

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL DESDE LAS TRAYECTORIAS FORMATIVAS EN EL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA

Monti, Cristina Mónica<sup>1</sup>; Galeano, Bruno Maximiliano<sup>2</sup>

### Resumen

Este artículo plantea algunos avances en relación con el trabajo de investigación “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación”, acreditado por la Secretaría General de Ciencia y Técnica (SGCyT) de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).

Se propone indagar las percepciones que tienen los diferentes grupos académicos del profesorado en Geografía sobre las condiciones actuales de la profesión. Como punto de partida se propone desentrañar y caracterizar los aspectos que la configuran, desde su formación inicial, tanto las que puedan ser percibidas como “adversas”, así como los factores, procesos y dinámicas que se despliegan en el desarrollo de la misma.

Se parte del supuesto que la formación profesional va cambiando a lo largo del trayecto y contribuye a la construcción del campo profesional de la Geografía. En este sentido, la importancia de este trabajo radica en la posibilidad de considerar al académico, como un actor social e institucional en permanente proceso de construcción.

**Palabras claves:** Conocimiento profesional; Formación inicial; Trayectoria formativa.

## THE PROFESSIONAL TRAINING FROM THE CAREER PATH IN THE TRAINING COURSE OF GEOGRAPHY TEACHERS

### Abstract

This article presents some advancements related to the research project called “La formación profesional de los profesores de Geografía de la Facultad de Humanidades de la UNNE. Su reconstrucción desde una perspectiva generacional a partir de sus historias de formación”, accredited by the General Secretary of Science and Technology (SGCyT, in Spanish) of the National University of Northeast (UNNE, in Spanish).

The aim of the work is to explore the perceptions different academic groups of the teacher-training course on Geography have about the current conditions of the profession. To begin with, the objective of this research is to unravel and characterize the defining aspects of the profession from the initial stages of training; the ones perceived as “adverse” as well as the factors, processes and dynamics displayed throughout the career.

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades- UNNE. E-mail: [cmmonti03@gmail.com](mailto:cmmonti03@gmail.com)

<sup>2</sup> Facultad de Humanidades- UNNE. E-mail: [brumaxgaleano@gmail.com](mailto:brumaxgaleano@gmail.com)

The underlying assumption is that the professional training changes throughout the course and contributes to the professional field of Geography. The relevance of this work lies in the possibility to consider the professor a social and institutional actor in constant construction.

**Key words:** professional knowledge, initial training, training track

## Introducción

Los objetivos generales de esta investigación son, por un lado, comprender las condiciones, procesos y dinámicas en la construcción de la formación profesional de los profesores universitarios en Geografía a partir de sus historias de formación. Por otro lado, analizar las condiciones materiales, simbólicas e imaginarias en el campo profesional, que plantean en sus relatos los diferentes grupos generacionales.

Esta temática surge desde el trabajo en la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas, conformado por docentes, egresados y estudiantes del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, con amplia experiencia en el campo de la formación de formadores en instituciones de nivel superior universitarias y no universitarias como así también en espacios de educación no formales, lo que posibilita un espacio experiencial de intercambio de información y conocimiento de la profesión a partir de los propios procesos vividos. Motiva esta investigación, la participación de varios profesionales en la docencia con experiencia en la formación de formadores.

El interés se orienta en la búsqueda y clarificación del campo de la formación, desde una mirada compleja. Para ello, es necesario partir del estudio y análisis de las biografías profesionales de los sujetos involucrados, grupos académicos y las instituciones educativas que operan como sostén. Ya que se trata de ampliar y profundizar el conocimiento que facilitan u obstaculizan los procesos.

El proyecto marco adopta una metodología cualitativa con enfoque biográfico-narrativo. La narrativa es un objeto de la teoría considerable, una cuestión de preocupación legítima como un campo que muestra de qué manera aprende el adulto; una teoría influyente y una justificación para la representación de los funcionamientos de la mente a través de la vida. La biografía educativa es un formato para explorar esta idea sugestiva en lo referente a las implicaciones de la esperanza de vida del trabajo sobre estilos en el aprender, para explicar diferencias cognoscitivas fundamentales.

Se propone trabajar con grupos de docentes que hayan transitado trayectos curriculares de formación diferentes en la especialidad objeto de estudio. Con esto, se intenta contemplar la configuración en que se sitúan los profesores frente a sus propias historias personales y profesionales, buscando encontrar, en los casos seleccionados, los datos que surjan desde la singularidad de cada uno, pero mostrando la variedad en características cruciales que faciliten la formulación de interpretaciones que incluyan conceptos teóricos que se construyan como emergentes del análisis que se pueda elaborar.

Para adentrarse en este estudio, se parte principalmente de las siguientes investigaciones que posibilitan tomarse como antecedentes: En el análisis de seis historias de formación de Profesores de la Facultad de Humanidades con larga trayectoria (participaron de los procesos fundacionales) y reconocido prestigio en distintas especialidades del campo de las Humanidades (Ciencias de la Educación, Historia y Geografía). En el análisis de nueve casos de profesores que iniciaron sus trayectos profesionales en los años '50, '60 y '70 en una universidad nacional en el campo de las Humanidades: Ciencias de la Educación, Historia y

Geografía (historias de formación). Se intenta continuar con la misma línea teórica y metodológica y atender a los emergentes que susciten en los relatos de los actores actuales.

El presente artículo tiene como objetivos: a) dar a conocer el proyecto de investigación iniciado en el año 2020; y que, por las condiciones del contexto de Pandemia por COVID-19 se vio alterado su proceso de socialización y desarrollo; b) presentar los instrumentos de recolección de datos que nos permitieron un primer acercamiento a la población de estudio y, c) mostrar algunas de las líneas de análisis que se obtuvieron en esta primera instancia.

Para este estudio, y teniendo como punto de partida el proyecto marco en el que se encuadra este artículo, se tomarán algunos referentes teóricos que den cuenta de la historia de vida como herramienta cualitativa de investigación: Bertaux (estructuralista), y Bourdieu (culturalista).

Desde el enfoque estructuralista de Bertaux (1999) interesa recuperar la expresión enfoque biográfico que constituye una apuesta sobre el futuro, que expresa una hipótesis, en la que el investigador que empieza a recolectar historias de vida, cree utilizar una nueva técnica de observación en el seno de marcos conceptuales y epistemológicos invariables, que se verá poco a poco obligado a cuestionarse estos encuadres. Lo que estaría en juego no sería sólo la adopción de una nueva técnica, sino también la construcción paulatina de un nuevo proceso sociológico, un nuevo enfoque que, entre otras características, permitiría conciliar la observación y la reflexión. Demuestra que los ámbitos objetivo y subjetivo, no son otra cosa que dos caras de una misma realidad, lo social, y que la sociología debería esforzarse por "reunificar" el pensamiento de lo estructural y de lo simbólico para llegar a un pensamiento de la praxis; esto es captar las contradicciones que el orden instituido engendra y las transformaciones estructurales que surjan de allí.

Las contribuciones de Bourdieu (1991), permiten reflexionar sobre los recaudos que esta metodología supone en un trabajo de investigación. El autor en sus diferentes obras entre ellas La ilusión biográfica (1989) sintetiza buena parte de su enfoque heurístico y epistemológico. Refiere al proceso de entrevistar personas para un objeto de investigación desde una construcción social de información especializada, que se caracteriza, en primer término, por constituirse en una relación social específica que - como tal - afecta los resultados producto de dicha relación. Por ello, propone una "reflexividad refleja" que necesita que el investigador proceda con una constante vigilancia y certidumbre epistemológica sobre el proceso de investigación, así como de un esfuerzo por elaborar un análisis y un reconocimiento de la estructura social en la que la entrevista se lleva a cabo.

Siguiendo con el aporte de Bourdieu (2008) y analizando el mundo académico, el autor señala que no debe entenderse a las asignaturas sólo como un corpus de conocimientos y prácticas, sino además como una comunidad de adherentes que comparten un pasado y tradiciones, y que polemizan entre sí por ocupar un espacio, adquirir reconocimiento y alcanzar el poder. Para entender este planteo debe considerarse que la noción de campo introducida por Bourdieu (2008) permite dar cuenta no sólo de la existencia de lugares o posiciones diferenciales en un determinado espacio, sino también, cómo este espacio se estructura y funciona a partir de las relaciones que establecen entre sí los ocupantes transitorios de estas posiciones. La lucha y la disputa constituyen un rasgo esencial de todo campo, que condiciona y determina la acción y las diferentes estrategias que se llevan a cabo. Por último, para el autor, la especificidad de cada campo, sea el artístico, el intelectual, el político, el burocrático, el científico, etc., viene dada por el tipo de capital que lo regula.

Desde esta perspectiva, se empleará además el trabajo de Becher (1992), quien realiza un análisis de la incidencia de la disciplina en la identidad de los académicos. Las distintas prácticas disciplinarias se cristalizan en la institución, en el currículum y en la docencia.

Los docentes-investigadores responden a intereses de la universidad, de sus respectivas facultades de origen y también reflejan sus pertenencias a comunidades académicas internacionales, con las que establecen redes que se reflejan, entre otras actividades, en las publicaciones conjuntas, realización de congresos, pasantías académicas, etc.

En este sentido es interesante reflexionar sobre el concepto de “tribu académica” que propone Becher (2001), ya que las mismas disciplinas adquieren perfiles distintos en diferentes carreras, manteniendo un mismo cuerpo de conocimiento, pero diferentes prácticas, valores y tradiciones, asimismo, en una misma carrera pueden constituirse diferentes culturas académicas. Becher (2001) quien sostiene que la capacidad de un grupo de constituirse en comunidad o tribu está ligada a la posibilidad de construir ciertos elementos en común: una historia, un mito, un héroe. Considerar entonces a las disciplinas como comunidades supone registrar la presencia de estos elementos que le dan sentido y unidad al conjunto. De este modo, según el autor, existen dos entidades preconstituidas. Por un lado, la disciplina como conjunto ordenado de conocimientos, fundado en un paradigma, que actúa además como organismo productor-reproductor de esos conocimientos. Por el otro, un grupo de investigadores y docentes, esto es, académicos que practican y legitiman su actuación dentro de esa disciplina.

Para Clark (1983), la materia prima básica con la que trabaja la universidad es el conocimiento. En torno al mismo se organiza la universidad y el modo en que se distribuyen poder y autoridad. Para el autor no es un término fácil de definir, no obstante, constituye “un concepto central de discusión sobre la educación en cualquier nivel, las curriculas constituyen definiciones de las formas de conocimiento cuya impartición se considera válida”, incluyendo desde campos temáticos hasta estilos de pensamiento y destrezas intelectuales. La descripción que realiza de las universidades como organizaciones complejas, posibilita analizar las problemáticas que afectan a las comunidades académicas que interactúan en el espacio de la universidad. La organización del trabajo, la distribución de la autoridad, los cambios de las prácticas cotidianas, el tipo de redes que construyen, son también algunas de las cuestiones que se investigan en este proyecto. Se observa que se forman grupos de interés en torno a las disciplinas y a los establecimientos, que manifiestan claramente, al menos dos dependencias: una disciplinar y otra institucional. Este autor, parte de una definición abierta y flexible entre la universidad y el contexto, con fronteras difusas que se expanden y contraen, en el tiempo y el espacio. La organización del trabajo en una universidad, se realiza en torno al conocimiento, esto le confiere la particularidad a esta organización respecto de otras. Entonces es la disciplina una forma especializada de organización por campo de conocimiento que moldea la profesión académica. Las actividades académicas se agrupan por disciplinas y por establecimientos.

“La geografía como disciplina moderna tardó en penetrar en Argentina, pero lo hizo justamente a través de las universidades, muchas de las cuales fueron virando de planes de estudio totalmente dirigidos a la formación de profesores a otros con mayor conexión con la formación académica y profesional moderna (Bolsi y García como se citó en Reboratti, 2001). De una u otra manera, esto trajo como consecuencia la aparición de individuos que adquirían saberes que, si bien se originaban en intereses académicos, se podían dirigir a la aplicación. Estos saberes eran —y en buena medida son— algo aleatorios, justamente por la difícil conexión que existe en las universidades entre el mundo académico y el profesional...” (Reboratti, 2001, p.5)

En este sentido el objeto de estudio se sitúa dentro del pensamiento constructivista formulado por Berger y Luckmann (1984), quienes describen cómo los individuos producen colectivamente la realidad cotidiana a través de procesos de objetivación, institucionalización y legitimación. Desde este enfoque el conocimiento es considerado un constructo social, es decir un concepto o una práctica que pueden aparecer naturales y obvios a los que la acepten, pero que es en realidad una invención o artefacto de una cultura o de una sociedad particular.

Se observa entonces que el conocimiento institucionalizado conlleva la tipificación recíproca de acciones humanas, hasta llegar a convertirse en una forma de control social, determinando lo que es legítimo, lo que se puede y lo que no.

A partir de ello se intenta, reconstruir piezas aisladas para dar sentido y ayudar a interpretar esas concepciones que se van construyendo en el trayecto de formación de los docentes, para ver de qué manera se podría contribuir en las prácticas profesionales de los profesores en Geografía y al trayecto de formación de los futuros egresados de la carrera.

La construcción de conocimientos profesionales sobre la docencia universitaria, suele mostrar una primera delimitación entre la formación inicial y la formación continua. De esta manera combina diversas fuentes de experiencias profesionales que impactan simultáneamente en los recorridos y decisiones que los docentes eligen en relación con sus carreras, aspectos sustantivos que se tienen en consideración desde los objetivos de investigación.

Para la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento profesional sobre la docencia universitaria, se consideren relevantes los aportes conceptuales de Labra Godoy y Fuentealba Jara (2011) quien refiere al proceso desde la formación inicial y particularmente en una práctica profesional, haciendo referencia a los diferentes enfoques formativos, desde donde se visualizan los aspectos que predominan para finalmente realizar un análisis contrastivo de distintas propuestas que discuten la importancia de incorporar la reflexión crítica al proceso de construcción de conocimiento durante la formación inicial docente, en particular durante el proceso de práctica .

Day (2005) proporciona una conceptualización amplia que abarca las diversas experiencias que pueden ser incluidas bajo la noción de desarrollo profesional del docente:

*El desarrollo profesional consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretenden aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente. (p.17)*

Este concepto implica pensar en el aprendizaje informal que ocurre en los equipos docentes al interior de las instituciones o a través de formas de asociación entre profesores universitarios.

El saber de la experiencia –que no necesariamente se asocia con la cantidad de años vividos, sino con la posibilidad de trasmitir y poner en palabras ese saber– forma, transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos, sino que abre posibilidades. La narración es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones y creaciones. Entonces, sostenemos junto a Bourdieu (1989) que la trayectoria se conceptualiza de manera situacional y relacional, en tanto que es el resultado de las acciones, posiciones y elecciones que un sujeto desarrolla a través del tiempo y en el marco de un campo específico que lo constituye y del cual forma parte. Por lo que, estudiar las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes implica reconstruir sus experiencias formativas, comprender las acciones singulares que han realizado a lo largo de su historia profesional en el marco de las oportunidades y regulaciones propias de su campo de actuación, es decir del colectivo profesional (Vezub, 2013). Las trayectorias formativas de los docentes son actividades socialmente situadas con un sentido singular, subjetivo y personal

pero que al mismo tiempo evidencian los rasgos históricos, estructurales y coyunturales presentes en el desarrollo de la profesión (Alliaud, 2008, p.4).

## Materiales y métodos

En esta primera etapa de la investigación, se han aplicado tres instrumentos de recolección de datos; los mismos se seleccionaron con el objetivo de obtener información básica de la población, objeto de estudio. Este primer acercamiento nos permitió conocer la accesibilidad y viabilidad del trabajo de campo, condición necesaria para llevar adelante una investigación de tipo cualitativa basada en un enfoque biográfico-narrativo.

Una primera encuesta de la que han participado 23 (veintitrés) sujetos, que tuvo como objetivo explorar la disponibilidad del cuerpo docente para participar de este trabajo de investigación. En un segundo momento, se elaboró otra encuesta semiestructurada que permitió recuperar información básica de los trayectos formativos de los encuestados y brindaron respuestas en relación con tres grandes cuestiones:

1. La formación universitaria desde el Plan de Estudio de la carrera del Profesorado en Geografía: en su mayoría los encuestados coinciden en recuperar contenidos específicos del campo de la Geografía. Se observa que solo un encuestado, recupera y menciona, contenidos vinculados a la formación didáctico-pedagógica.
2. Las experiencias significativas del trayecto de formación universitaria de los sujetos: en este caso, se observa, por un lado, una tendencia a recuperar experiencias relacionadas al campo laboral como, viajes de estudio, trabajos en terreno, trabajos de investigación; y, por otro lado, actividades de extensión como becas de investigación, viajes de intercambio, trabajo en congresos.
3. Los diferentes actores que influenciaron en la construcción del perfil profesional: los encuestados mencionan a diferentes docentes que se desempeñaron y desempeñan en las áreas específicas del Profesorado en Geografía.

A partir de los datos de esta encuesta se elaboró un cuestionario tipo Likert, con el fin de recuperar información más precisa en relación al objeto de investigación. La selección de esta nueva herramienta nos permitió un primer acceso a las percepciones que los docentes manifestaron sobre sus trayectos formativos.

Los datos relevados corresponden a categorías vinculadas a la Formación Inicial y el Ejercicio Profesional del sujeto, “la construcción de conocimientos profesionales sobre la docencia universitaria, suele mostrar una primera delimitación entre la formación inicial y la formación continua”. (Vezub, 2013. p. 92)

La encuesta con escala de Likert es un método universal de recopilación de información, que constituye un instrumento de fácil aplicación para medir en una primera instancia, la opinión y/o actitud de los docentes hacia el tema objeto de investigación. Este primer acercamiento nos será de gran ayuda para avanzar con las entrevistas en profundidad.

## Resultados

En relación con los datos generales, se recupera la antigüedad como dato relevante respecto de su trayecto académico profesional en el campo de la Geografía; las funciones que desempeña porque nos permite ubicar al sujeto y/o comprender sus percepciones desde las funciones que influyen en su trayecto y ejercicio profesional; y su lugar de trabajo, entendiendo que nos posibilita contextualizar los ámbitos laborales en los que se desempeña.

Las siguientes figuras refieren a las respuestas ofrecidas por los **Docentes del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades – UNNE**.

Figura 1. Antigüedad. Año 2021.

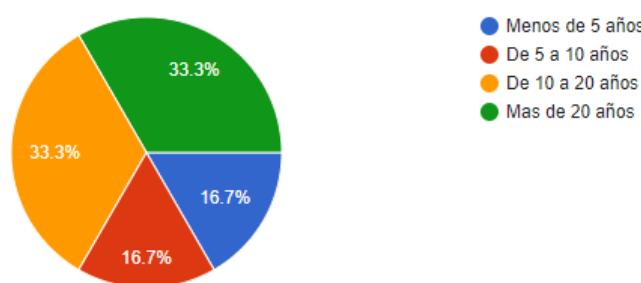


Figura 2. Funciones que desempeña. Año 2021.

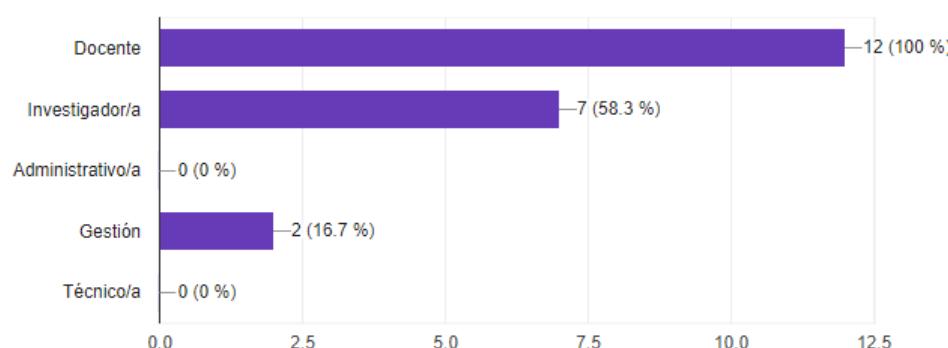
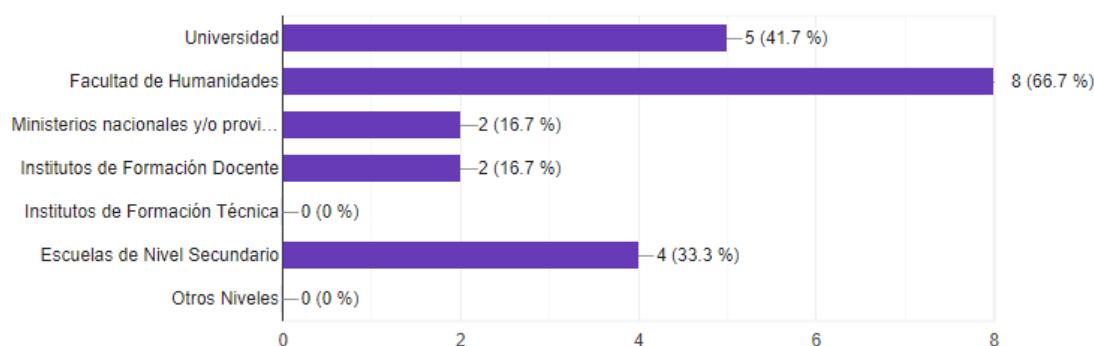


Figura 3. Lugar de Trabajo. Año 2021.



Luego del procesamiento, análisis de los datos, podemos inferir en términos generales, que la mayoría de los sujetos acepta y/o coincide en que hay aspectos que influyen o intervienen en su trayecto formativo y en el ejercicio de su práctica profesional. Algunos de estos y en los que mayormente se encuentra un alto porcentaje de coincidencias, entre un 100% y un 70% con respuestas pertenecientes a las categorías “Totalmente de acuerdo”, “Muy de acuerdo” y “Algo de acuerdo” son:

En la Formación Inicial, se muestra que el acompañamiento de profesores y tutores influyen en el trayecto formativo y en las decisiones que se toman en el mismo; como así, las

intervenciones en terreno y/o actividades en trabajo de campo vinculadas a la formación del profesor en Geografía; la oportunidad de participar de ámbitos formativos dentro del ámbito universitario (adscripciones, pasantías, etc.); la organización de espacios curriculares que permiten el abordaje de contenidos -específicos como pedagógicos-; las mediaciones producidas por profesores, libros, biblioteca, otros, que actúan efectivamente en el proceso de formación con la tarea y el ejemplo.

La noción de campo introducida por Bourdieu (2008) permite dar cuenta de las diferentes posiciones en un determinado espacio, y cómo éste se organiza y funciona a partir de las relaciones interpersonales que se desarrollan entre los diferentes actores involucrados. La dinámica del campo condiciona y determina las posibilidades de actuar y posicionarse desde un rol específico. Para este autor, la especificidad de cada campo, viene dada por el tipo de capital que lo regula. En este sentido, el lugar de trabajo, la antigüedad y las funciones que desempeñan los actores cobran relevancia.

### **Experiencias significativas en torno a la formación inicial de los Docentes del Profesorado en Geografía**

Figura 4. Influencias de los docentes y tutores en el trayecto formativo. Año 2021.

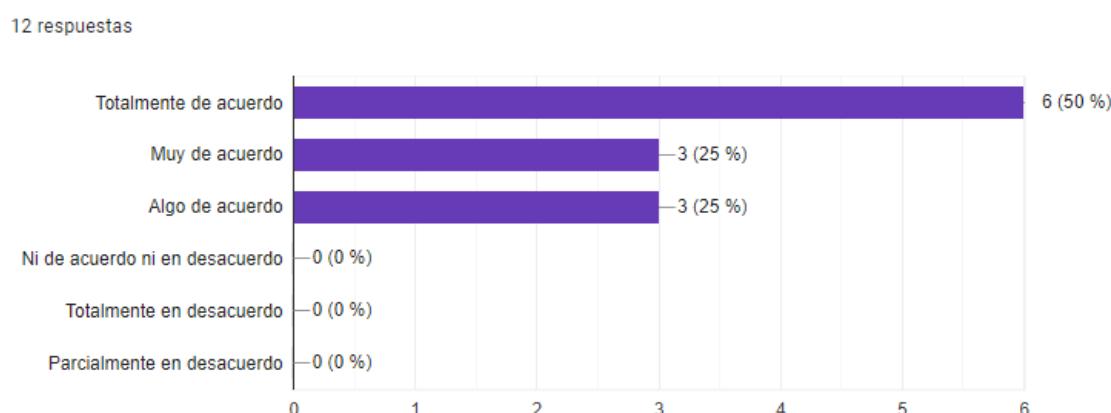


Figura 5. Intervenciones en terreno y/o actividades en trabajo de campo. Año 2021.

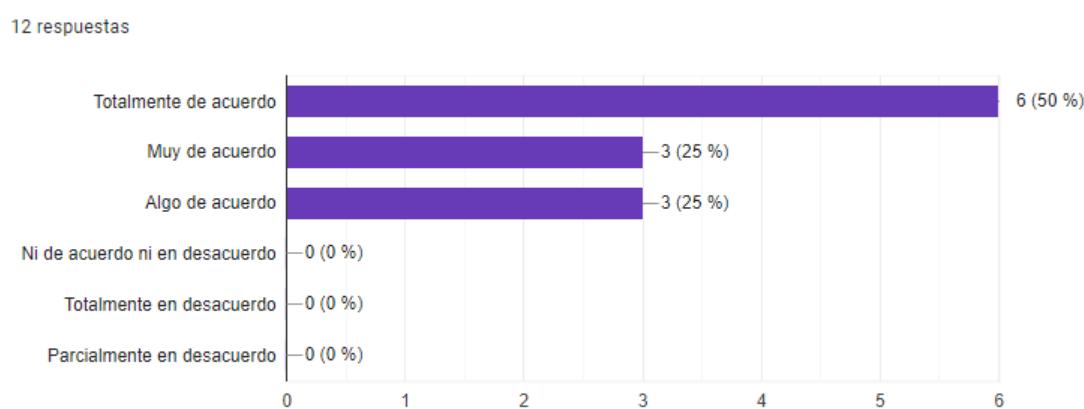


Figura 6. Participación en ámbitos formativos dentro de la Universidad (adscripciones, pasantías, etc.) como experiencia significativa. Año 2021.

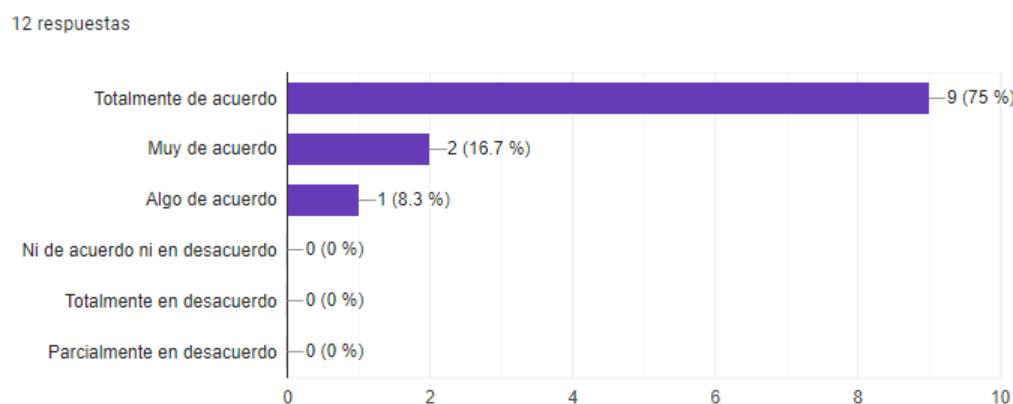


Figura 7. La organización de espacios curriculares que permiten el abordaje de contenidos -específicos como pedagógicos- influyen en el trayecto formativo y el modo en que interpretan la práctica profesional docente. Año 2021.

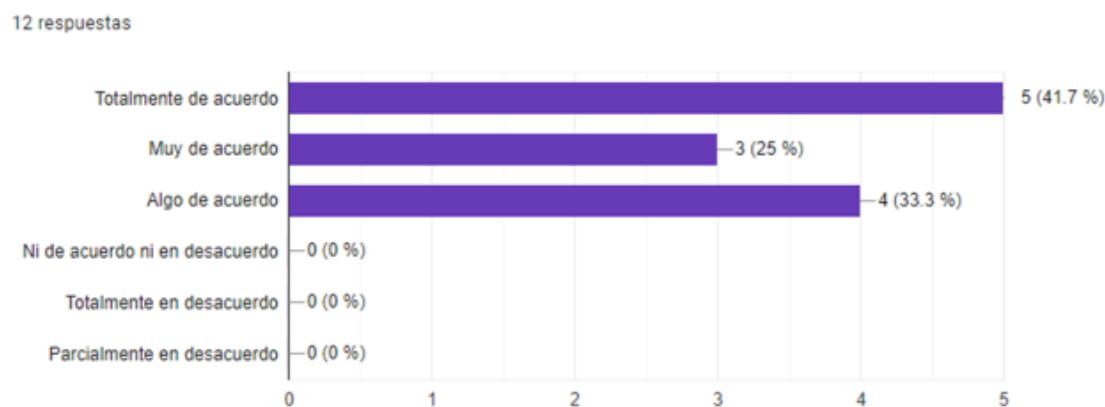
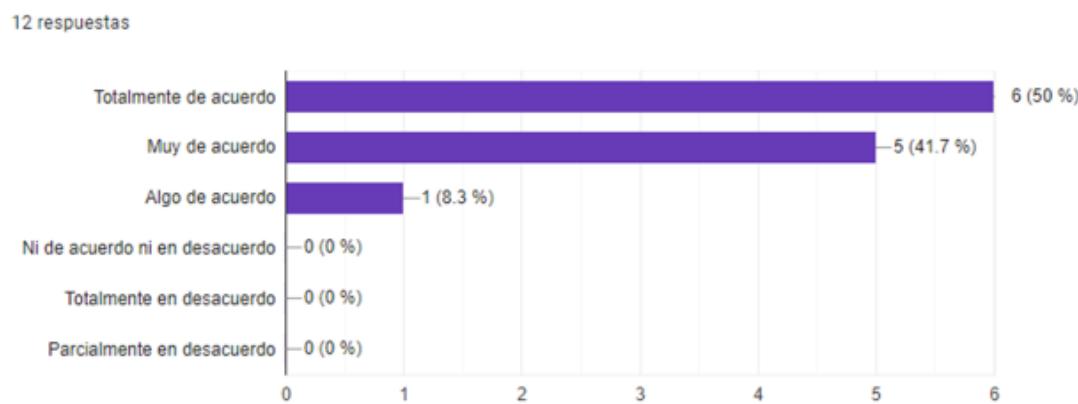


Figura 8. Las mediaciones producidas por profesores, libros, biblioteca, otros, que actúan efectivamente en el proceso de formación. Año 2021.



Entonces, la trayectoria implica un conocimiento situacional como resultado de las múltiples acciones, posiciones y elecciones que realiza un sujeto en su tiempo de formación.

Su estudio implica la reconstrucción de las experiencias formativas comprendiendo la singularidad de las acciones en un campo de actuación propio (Vezub, 2013).

Estos datos recabados dan cuenta de que las trayectorias formativas de los docentes tienen un carácter singular, subjetivo y personal que se ubican en un contexto social, cultural y profesional que las condicionan.

### **Experiencias Significativas en torno al ejercicio profesional de los Docentes del Profesorado en Geografía**

Figura 9. La oportunidad de intercambio con colegas más expertos (con una formación más amplia y/o que se desempeña en otros ámbitos de formación distintos a los míos) contribuye a la práctica profesional. Año 2021.

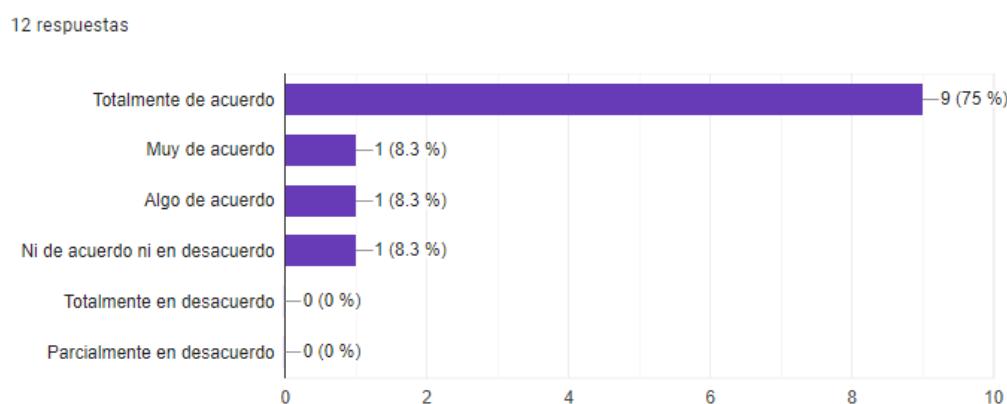


Figura 10. Trabajar en ámbitos académicos universitarios y/o de investigación (cátedras, departamentos, equipos de investigación, etc.) contribuyen a la mejora de la práctica profesional. Año 2021.

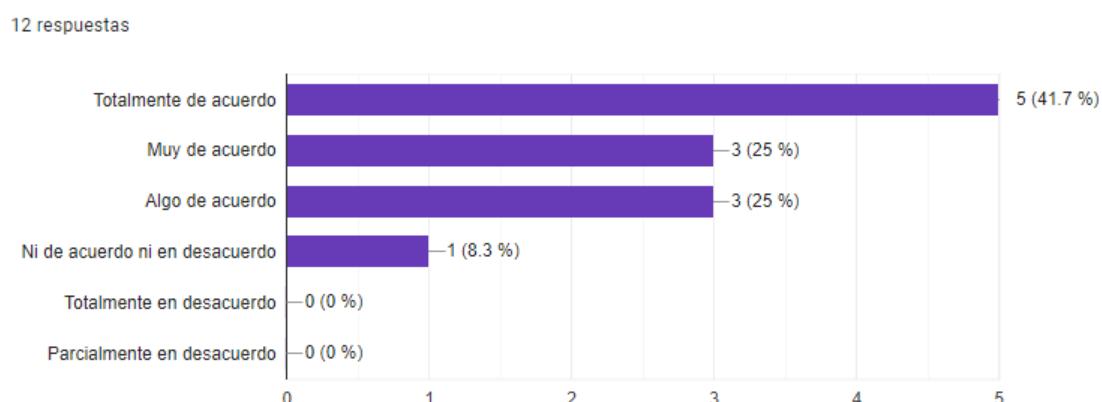


Figura 11. Trabajar en otros espacios no universitarios (instituciones públicas y/o privadas) favorecen la comprensión de la complejidad de la práctica profesional. Año 2021.

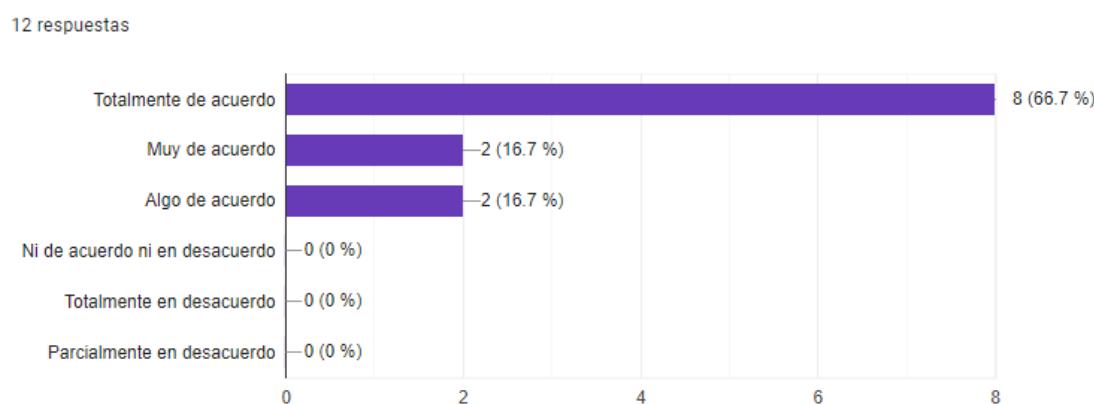


Figura 12. La práctica reflexiva y compromiso personal permanente del sentido y la científicidad en el conocimiento, permite un equilibrio que moviliza, transforma y conduce a la mejora de la profesionalización. Año 2021.

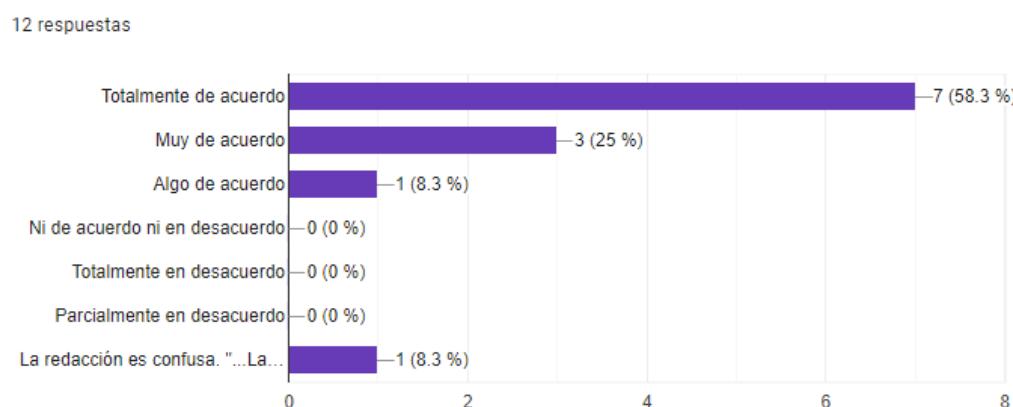
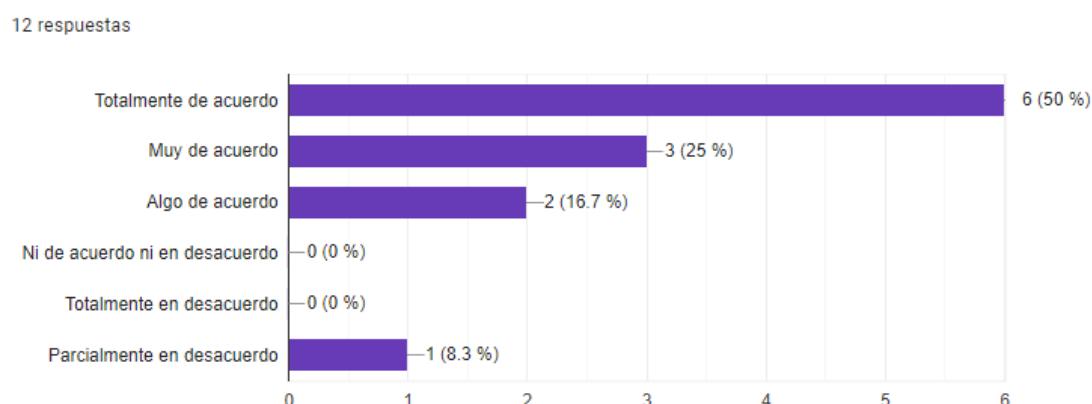


Figura 13. La necesidad de conformar equipos de trabajo interdisciplinar para el abordaje de la formación docente, para el logro de un perfil profesional acorde a las condiciones sociales, culturales, políticas, institucionales y pedagógicas actuales. Año 2021.



Respecto al Ejercicio en la Práctica Profesional, se destaca la oportunidad de intercambiar con colegas más expertos (con formación amplia y/o que se desempeñan en otros ámbitos

formativos); trabajar en ámbitos universitarios y/o de investigación (cátedras, departamentos, equipos de investigación) que contribuyen a la práctica profesional del docente en Geografía; trabajar en otros espacios no universitarios (instituciones públicas y/o privadas). La práctica reflexiva y compromiso personal permanente del sentido y la científicidad en el conocimiento, permite un equilibrio que moviliza, transforma y conduce a la mejora de la profesionalización docente; el trabajo interdisciplinar en la formación del profesorado en Geografía.

Recuperamos la conceptualización del desarrollo profesional en Day (2005), en donde expresa que “...es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional esenciales para la reflexión la planificación y la práctica profesional adecuadas [...] en cada fase de su vida docente.” (p. 17)

## Conclusiones

De acuerdo con los datos obtenidos, sostenemos junto a Vezub (2013) que la construcción de conocimientos profesionales sobre la docencia universitaria suele mostrar una primera delimitación entre la formación inicial y la formación continua. De esta manera combina diversas fuentes de experiencias profesionales que impactan simultáneamente en los recorridos y decisiones que los docentes eligen en relación con sus carreras.

En este trabajo inicial se pueden observar las primeras percepciones de los docentes involucrados que dan cuenta de: a) diferentes trayectorias; b) características de la formación docente inicial; c) características de la formación docente continua y las experiencias profesionales significativas; d) características del contexto institucional de desempeño y socialización profesional.

A partir de estas dimensiones, entendemos que el desarrollo profesional es producto de las tradiciones que las atraviesan. Esto es, las configuraciones de pensamiento y de acción construidas históricamente, institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Ellas se constituyen en la matriz desde la cual se regulan el currículo, las prácticas y los modos de percibir y actuar de los sujetos.

Es por ello que, reconocemos que la construcción del conocimiento profesional requiere retomar y recuperar esta información inicial obtenida, y profundizar sobre el desarrollo y análisis desde la construcción de las historias de formación. Es un proceso que supone aprender a reflexionar sobre los propios supuestos, creencias, teorías y esquemas de acción desde la reconstrucción de los trayectos académicos. Trabajo que precisa el desarrollo de próximas etapas.

## Referencias

- Alliaud, A. (2008). *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Alliaud%20-%20El%20saber%20de%20la%20experiencia.pdf>
- Becher, T. (1992). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Universidad Futura*, 4(10).
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Berger, P. y Luckman, T. F. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *PROPOSICIONES*, 1(29). Recuperado de [https://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista\\_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf](https://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PR-0029-3258.pdf)
- Bourdieu, P. (1989). La Ilusión Biográfica. *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33.
- Bourdieu, P. (1991). *El capital simbólico en sentido práctico*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Labra Godoy, P. y Fuentealba Jara, R. (2011). Formación inicial docente: una mirada al proceso de construcción de conocimiento profesional desde la práctica. *Foro educacional*, 19, 143-173. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/266559752\\_Formacion\\_Inicial\\_Docente\\_Una\\_mirada\\_al\\_Proceso\\_de\\_Construccion\\_de\\_Conocimiento\\_Profesional\\_desde\\_la\\_Practica](https://www.researchgate.net/publication/266559752_Formacion_Inicial_Docente_Una_mirada_al_Proceso_de_Construccion_de_Conocimiento_Profesional_desde_la_Practica)
- a
- Reboratti, C. (2001). La geografía profesional en Argentina. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 39, 119-130.
- Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 89-114. Recuperado de <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/22/19>

**Cómo citar este artículo:**

Monti, C. M., y Galeano, B. M. (2022). La formación profesional desde las trayectorias formativas en el profesorado en Geografía. *Senderos*, 1(3), 77-89.