

► EDITORIAL

Humanizar la formación docente: prácticas, dispositivos y debates curriculares en tiempos de transformación

Hacia finales del año 2024, la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Salta concretó el II Congreso Internacional de Formación de Profesorado y III Encuentro de Prácticas Docentes bajo el lema “Humanizar la educación: desafíos y caminos en construcción”. Este acontecimiento académico no fue una simple instancia de socialización de experiencias, sino un espacio de reflexión crítica y compromiso institucional frente a los desafíos contemporáneos de la formación docente. Este gesto colectivo asume que la universidad no puede limitarse a administrar saberes, sino que está llamada a interrogar su propio sentido histórico.

En el marco de los compromisos asumidos en el Pacto Educativo Global impulsado por el Santo Padre Francisco, este Congreso se propuso problematizar la condición transformadora que las universidades están llamadas a asumir ante un escenario signado por profundas mutaciones culturales, tecnológicas, sociales y antropológicas. “Humanizar la educación” supone, en este contexto, un acto de valentía y responsabilidad frente a las dinámicas de individualismo y fragmentación que empobrecen el sentido del lazo social y reducen la formación a una mera instrucción técnica. “Humanizar la educación” no es un eslogan, es una toma de posición frente a lógicas formativas que, sostenidas en racionalidades instrumentales y tecnocráticas, han reducido la formación a transmisión de contenidos, desplazando del centro al sujeto.

El Dossier 2 de *Cuadernos Universitarios* recoge las principales contribuciones presentadas en este evento científico y transformadas en artículos académicos que profundizan, sistematizan y complejizan aquellas discusiones iniciales. Estas producciones han sido organizadas en tres grandes ejes que permiten cartografiar las preocupaciones centrales del campo:

1. La práctica docente como campo articulador en la formación del profesorado.
2. Dispositivos en la formación del profesorado.
3. Debates curriculares en la formación del profesorado.

Más que compartimentos estancos, estos ejes constituyen planos de análisis interrelacionados que permiten comprender la formación docente como un entramado complejo de experiencias, mediaciones institucionales y decisiones curriculares.



I. La práctica como campo articulador en la formación del profesorado

La práctica docente se presenta como un campo nodal de articulación en el proceso formador, en tanto allí convergen saberes teóricos, experiencias situadas, subjetividades en construcción y marcos institucionales. No se trata de “aplicar” contenidos previamente adquiridos, sino de producir conocimiento pedagógico desde la reflexión sobre la experiencia. La práctica no es un momento posterior a la teoría, es el lugar donde la teoría se vuelve interrogación situada.

Valussi y Bregagnolo, al analizar los Talleres de Integración, Investigación y Práctica en Educación Inicial en la UNNE, muestran cómo estos espacios, presentes a lo largo de la trayectoria formativa, producen algo más que competencias técnicas. A través de la observación participante, la escritura narrativa y la investigación situada se habilitan procesos de transformación subjetiva y resignificación de imaginarios sobre la infancia. La práctica, en este marco, no reproduce saberes: los produce.

En un registro convergente, Maidana y Macchias, al abordar la cátedra Práctica y Residencia en Instituciones Educativas en el Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNNE, profundizan la idea de entender la práctica como productora de saberes al situar la residencia como espacio sistemático de reflexión y reconstrucción del discurso pedagógico. La inscripción curricular de la cátedra, con una carga horaria anual sostenida y anclada en el área de intervención educativa, no es un dato administrativo menor: configura un marco institucional que reconoce la centralidad de la práctica en la definición del perfil del egresado. Las autoras subrayan que, año tras año, el tránsito de los estudiantes por este espacio va sedimentando un capital compartido de problemáticas, interrogantes y hallazgos que iluminan provisionalmente la enseñanza y el aprendizaje en la formación docente. La residencia, así concebida, no es instancia terminal, sino laboratorio de producción de saber pedagógico colectivo.

En diálogo con esta perspectiva, Monti y Galán Peñalva abordan la residencia docente desde perspectivas reflexivas y autoetnográficas. Mientras Monti enfatiza la acumulación de capital pedagógico compartido y la reconstrucción del discurso profesional a lo largo del tiempo, Galán Peñalva propone una autoetnografía que articula biografía personal y construcción del rol docente. En ambos casos, la práctica no es simple entrenamiento técnico, sino proceso de subjetivación y producción de sentido.

La experiencia del Jardín Maternal “Barquito de Papel”, presentada por Morello, Lamas y Cortez, profundiza la mencionada perspectiva al analizar la planificación de escenarios lúdicos como dispositivo pedagógico integral. Dos ideas centrales emergen: el juego como condición constitutiva del aprendizaje en la primera infancia y la planificación flexible como acto intencional que articula dimensiones cognitivas, emocionales, estéticas y sociales. La práctica docente aparece aquí como ejercicio creativo y ético en contextos de cuidado y crianza.

Por su parte, Quiroga, Jorge Navarro y Pérez, junto con Flores, Rigoni y Ortega, interrogan los entornos híbridos y la integración crítica de TIC. Ambos trabajos coinciden en que la tecnología no transforma por sí misma: exige resignificar el rol docente y revisar modelos didácticos. La tensión intergeneracional detectada en el uso del TPACK y la advertencia sobre evitar que la tecnología se convierta en sobrecarga revelan que el desafío es epistemológico antes que técnico. Incluso las propuestas de microlearning en la capacitación Moodle 4.3 evidencian que el docente contemporáneo es también diseñador de experiencias y creador de materiales digitales. La práctica se expande y redefine sus fronteras.

En conjunto, este eje demuestra que la práctica docente es un espacio de disputa epistemológica y ética donde se juega la posibilidad de humanizar la formación. En este sentido, humanizar la práctica implica devolverle su espesor reflexivo, su densidad ética y su potencia transformadora.

II. Dispositivos en la formación del profesorado: mediaciones que configuran experiencias

Si la práctica es el espacio donde el saber se encarna, los dispositivos son las arquitecturas que organizan esa encarnación. No son simples herramientas; son configuraciones de poder, saber y subjetividad que estructuran la experiencia formativa; son una arquitectura pedagógica que organiza tiempos, vínculos, saberes y evaluaciones.

El Ciclo de Capacitación Virtual 2024 en Moodle 4.3, analizado por Sosa, Degoy y Fernández, muestra cómo las tutorías virtuales de pares trascienden la actualización técnica para constituirse en espacios de interrogación colectiva. La pregunta y la repregunta, más que la instrucción unilateral, configuran el núcleo del dispositivo. Aquí el acompañamiento entre docentes produce comunidad profesional y habilita apropiaciones críticas de la tecnología.

En un registro complementario, el trabajo de Gutiérrez sobre el Taller de Sistematización de Prácticas Docentes del Profesorado Universitario en Campo Disciplinar (UCASAL), desplaza la mirada hacia el interior mismo de la formación inicial. El dispositivo allí diseñado articula entrevistas, estudio de caso y análisis multirreferenciado para resignificar las experiencias de práctica desde una perspectiva crítica y situada. Dos dimensiones resultan centrales en esta propuesta: por un lado, la constitución de los estudiantes como sujetos capaces de investigar su propia práctica y; por otro lado, el fortalecimiento del vínculo entre teoría y experiencia como núcleo de la profesionalización docente. El dispositivo no solo organiza actividades, sino que produce un modo de habitar la formación.

Soria, Orellana y Acosta Franco abordan el campo desde una perspectiva crítica al analizar marcas racistas en estudiantes del profesorado. Desocultar desigualdades implica revisar documentos institucionales y prácticas formativas. El currículo se revela entonces como un espacio donde pueden perpetuarse o desmantelarse estructuras de discriminación.

El trabajo de Juárez, Maya y González aporta un contrapunto empírico contundente: el descenso en los porcentajes de regularización entre 2019 y 2023 se vincula con dificultades de concentración y hábitos de estudio. Este dato, lejos de reducirse a una cifra, interpela la necesidad de dispositivos que fortalezcan estrategias de aprendizaje y acompañamiento académico.

Domínguez, desde la experiencia de escritura epistémica en Teorías del Aprendizaje, propone un dispositivo que articula análisis de casos, borradores sucesivos y tutorías grupales. La escritura se convierte en práctica epistémica que constituye sujetos estratégicos y reflexivos. En una línea convergente, Bordier, Sotelo y Domínguez analizan las trayectorias educativas en pospandemia donde evidencian dificultades subjetivas y organizativas que demandan tutorías académicas sensibles al contexto.

Finalmente, Flores y Huaranca, al estudiar el dispositivo “Escuelas primarias, configuraciones y desafíos didácticos” desde la autoetnografía, trasladan la práctica al espacio universitario y la convierten en objeto de reflexión conjunta. El dispositivo no solo forma; produce conocimiento sobre la formación.

Así, el conjunto de trabajos de este eje revela que los dispositivos no son neutros. Configuran experiencias, habilitan o restringen posibilidades y, en su diseño, se juega la coherencia entre discurso y práctica.

III. Debates curriculares: el horizonte ético y político de la formación docente

Si la práctica es encarnación y el dispositivo mediación, el currículo es horizonte. Allí se decide qué saberes merecen ser enseñados; qué sujetos se reconocen y qué proyecto de sociedad se imagina.

Yañez, Pilili y Gómez, al describir la experiencia del Profesorado universitario en sedes regionales de Cafayate y Orán, muestran cómo el aula universitaria ampliada, presencial mediada por tecnologías, desafía el centralismo geográfico y amplía el acceso sin diluir la exigencia académica. Entonces, el currículo se territorializa y se abre.

Urbina Valor sitúa el debate en un plano antropológico y cultural al analizar el Pacto Educativo Global. Ante una crisis del humanismo caracterizada por el individualismo y la cultura del descarte, la educación es convocada como instancia estratégica de transformación cultural integral. El currículo, en este marco, no puede ser neutro: debe integrar dimensiones éticas, ecológicas y políticas.

Rafo y Trovarelli, al actualizar el diseño curricular de lengua alemana desde el Volumen Complementario del MCER, muestran cómo los marcos internacionales pueden resignificarse en contextos locales, alineando propuestas con trayectorias estudiantiles heterogéneas. En este documento, el currículo aparece como proceso dinámico, no como prescripción cerrada.

En una escala diferente, el estudio de Soria, Orellana, e Ibañez sobre la Formación Docente Continua en Salta (2020–2023) permite comprender que los dispositivos no se agotan en el aula universitaria, sino que se inscriben en tramas político-institucionales más amplias. La creación de estructuras específicas de gestión y la ampliación de la oferta formativa muestran avances en la institucionalización; sin embargo, la persistencia de lógicas acreditadoras centradas en el puntaje y la fragmentación del sistema revelan tensiones estructurales. El dispositivo formativo, leído desde la gobernanza, expone que la humanización también es una cuestión de diseño político.

Sztankeler, al reflexionar sobre la crisis de la Universidad como expresión del espíritu, advierte sobre la deriva utilitarista que margina las humanidades. La recuperación de la filosofía y el pensamiento crítico es presentada como condición para la vida democrática.

Finalmente, Barrios, González y Roppolo analizan la persistencia de tradiciones mecanicistas en la enseñanza de la química. A pesar de prescripciones curriculares superadoras, la tradición continúa operando como curriculum oculto. La tensión entre prescripción y práctica demuestra que el currículo es siempre terreno de disputa.

En conjunto, este eje confirma que humanizar la formación docente exige disputar sentidos curriculares, reconociendo que cada decisión programática es también una decisión ética y política.

A modo de apertura

Las contribuciones reunidas en este Dossier no clausuran debates; los inauguran. Humanizar la formación docente implica asumir que la práctica requiere reflexividad, que los dispositivos configuran experiencia y que el currículo define horizonte.

Como Decana de la Facultad de Educación considero que este Dossier no es solo memoria de un Congreso, sino que es una invitación a sostener una universidad. Una institución que piensa críticamente su tiempo, que dialoga con su territorio y que se compromete con la dignidad humana como núcleo irrenunciable de su misión.

Seguir humanizando la formación docente es, en definitiva, seguir creyendo que la educación puede ser lugar de encuentro, de transformación y de esperanza.

Que estas páginas contribuyan a renovar la pasión por una educación más justa, inclusiva y esperanzadora; y que sigamos construyendo, juntos, caminos de humanización en la formación del profesorado.

MARIELA ELSA CAPALDO

Decana

Facultad de Educación - UCASAL