



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trayectorias de formación docente inicial en carreras de profesorado para nivel
medio y superior de la Universidad Nacional del Sur. Estudio de casos

Autora: Julia Guerrero

Directora: Mg. Andrea Montano

BAHÍA BLANCA

2022

Esta Tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Julia Guerrero, en la orientación Gestión Educativa, bajo la dirección de la Mg. Andrea Montano.

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la Universidad Nacional del Sur (UNS) construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. Se buscó centrar la mirada en los sujetos en formación desde una perspectiva relacional. Para ello, la Didáctica Universitaria brindó un encuadre teórico vital.

Desde un enfoque cualitativo, se optó por el estudio de casos como diseño de investigación. Para la recolección de información se recurrió a la voz de estudiantes e informantes claves, así como al análisis de documentos relacionados con la actividad académica.

En cada caso, los resultados de investigación se organizaron en tres ejes vinculados con las características de la carrera, del currículum establecido y de las trayectorias de los/as estudiantes. En este último, se distinguieron tres dimensiones de análisis relativas a los modos en que describen sus trayectorias de formación docente inicial, las perspectivas que sostienen sobre las prácticas de sus docentes y las experiencias tanto universitarias como extrauniversitarias que valoran como aportes formativos relevantes.

Esta producción de conocimiento posibilita iluminar la trama de componentes objetivos, subjetivos e intersubjetivos que constituyen las propuestas universitarias. A la vez, permite visibilizar la existencia de itinerarios estudiantiles disímiles, pero ricos en experiencias pasadas y paralelas. Su reconocimiento invita a traspasar los límites de la autolegitimación interna de la universidad para pensar cómo su accionar educativo puede articularse con otros conocimientos significativos para el alumnado y para su formación profesional.

Palabras claves: Didáctica Universitaria, formación docente inicial, trayectorias estudiantiles, experiencias universitarias, experiencias extrauniversitarias.

ÍNDICE

Capítulo 1: Introducción	1
1. 1 Estado de la cuestión	2
Capítulo 2: Hacia la construcción del marco conceptual	6
2. 1 Los aportes de la Didáctica Universitaria	6
2. 2 La formación docente en Argentina: una construcción histórico-política específica	7
2. 2. 1 La configuración de la formación docente inicial para el nivel secundario y superior en el contexto argentino	10
2. 2. 2 Tendencias y tensiones en el campo de la formación docente universitaria	12
2. 3 La formación docente inicial como trayectoria: una opción analítica relacional	14
Capítulo 3: Decisiones metodológicas	16
3. 1 Enfoque metodológico	16
Capítulo 4: En los intersticios: Las carreras de profesorado para nivel medio y superior en el contexto de la UNS	20
4. 1 Las carreras de profesorado para nivel medio y superior de la UNS en el cruce entre lo institucional, lo organizacional, lo académico, lo curricular y lo político	20
Capítulo 5: El caso del Profesorado en Letras de la UNS	24
5. 1 Presentación del caso	24
5. 2 El currículum establecido	26
5. 3 Trayectorias de formación docente inicial	31
5. 3. 1 Los sujetos en formación y los modos en que describen sus trayectorias de formación docente inicial	31
5. 3. 2 Los sujetos en formación y las prácticas docentes universitarias	37
5. 3. 3 Los sujetos en formación y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes	41
Capítulo 6: El caso del Profesorado en Economía de la UNS	45
6. 1 Presentación del caso	45
6. 2 El currículum establecido	47
6. 3 Trayectorias de formación docente inicial	51
6. 3. 1 Los sujetos en formación y los modos en que describen sus trayectorias de formación docente inicial	52
6. 3. 2 Los sujetos en formación y las prácticas de docentes universitarias	56
6. 3. 3 Los sujetos en formación y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes	59
Capítulo 7: Conclusiones	63

Referencias bibliográficas	69
Anexo 1: Protocolo de encuesta y entrevista a estudiantes avanzados/as de las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS	77
Anexo 2: Tablas de análisis curricular	80

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga sobre los modos en que se despliega la formación docente inicial de estudiantes avanzados/as de carreras de profesorado de nivel medio y superior pertenecientes a la Universidad Nacional del Sur (UNS) de la ciudad de Bahía Blanca.

En Argentina, la formación inicial de los/as docentes ha sido una preocupación constante dentro del campo educativo y sociopolítico más amplio. Esta inquietud ha adquirido un tinte especial en lo que refiere a la formación de profesores/as para el nivel medio y superior en las universidades. Tanto la bibliografía especializada como las investigaciones sobre el tema revelan sus dificultades para asumir esta tarea, dada su tradición fuertemente académica (Davini, 1995; Mollis, 2010).

En efecto, la matriz socio-histórica del campo de la formación docente universitaria constituye un entramado de tendencias y tensiones que impregna los procesos académico-institucionales, así como los modos de percibir y actuar de los sujetos involucrados. No obstante, se advierte que el principio de autonomía, la realidad de cada unidad académica y la diversidad de enfoques que pueden asumir las carreras son elementos que dinamizan el sistema universitario. Por tanto, cabe reconocer que las propuestas formativas se singularizan en virtud de los rasgos de cada universidad particular, con su heterogeneidad interna, sus lógicas organizacionales, sus actores, etc. (Krichesky, 2012). Ciertamente, se trata de configuraciones que imprimen huellas únicas en las experiencias del estudiantado. Sus recorridos se despliegan en el marco de condiciones político-educativas específicas que revelan límites y posibilidades.

Por lo expuesto, se destaca el interés por centrar la mirada en los sujetos en formación desde una perspectiva relacional. En consecuencia, el estudio se enmarca en el campo de la Didáctica Universitaria (Lucarelli, 1998). Esta última cobra relevancia en un intento por iluminar la compleja trama en la que se articulan las trayectorias de formación docente inicial (Cols, 2008) de los/as estudiantes de profesorado de la UNS en general, y de las carreras seleccionadas en particular.

De acuerdo con Goffman (2006, como se citó en Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017), todo contexto colectivo se encuentra situado en las coordenadas del topos particular, es decir, en marcos de referencia específicos que pueden ser recuperados y cristalizados a través de los estudios de caso. Siguiendo esta premisa, en la presente indagación se eligió trabajar con dos

carreras de profesorado seleccionadas a partir de criterios de interés teórico vinculados con la pertenencia académica diferencial, las características de sus estructuras curriculares y la diversidad que presentan los recorridos de sus estudiantes.

En definitiva, el objetivo que guio la investigación consistió en interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. Específicamente, se buscó:

- Analizar los modos en que los/as estudiantes describen sus trayectorias de formación docente inicial en el marco del plan de estudios y del contexto institucional.
- Examinar las características que los/as estudiantes le asignan a las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios curriculares dirigidos a la formación disciplinar específica, la formación pedagógica y la formación en la práctica profesional docente.
- Caracterizar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as estudiantes valoran como aportes relevantes a su formación docente.

Se considera que recuperar la voz del estudiantado brinda la oportunidad de contribuir a la producción de saber sistematizado que favorezca procesos de reflexión al interior de la UNS. A futuro, se espera que logre constituir un insumo valioso para revisar los programas de formación, idear propuestas significativas y generar condiciones que las hagan posibles.

1. 1 Estado de la cuestión

La revisión de antecedentes permite la construcción comprometida del problema de estudio en tanto demanda a quienes investigan situarse frente a lo trabajado hasta el momento. Por ello, esta instancia recupera los aportes realizados por distintas investigaciones dentro del ámbito nacional. Esta decisión busca dar cuenta de que, si bien se comprende la relevancia de las contribuciones internacionales a la producción de conocimiento, resulta necesario atender la forma distintiva en que se configura el objeto de estudio en Argentina.

Referirse al estudio de la formación docente inicial implica situarse frente a un campo polifónico y multidimensional. Esto es así, en parte, porque su referente empírico responde a la misma caracterización. Se trata de una realidad dinámica y conflictiva signada por diversos intereses que la han convertido en un espacio privilegiado de discusión desde los inicios del sistema educativo. Es por ello que desde las Ciencias de la Educación se la concibe como un área de investigación clásica. Así, se ha constituido en materia de estudio de diversas disciplinas. Entre ellas, se destaca la presencia de la didáctica y la pedagogía.

La búsqueda bibliográfica devela la existencia de un amplio número de trabajos que indagan sobre cuestiones referidas a la formación docente inicial para los distintos niveles del sistema educativo. Dentro de una escala general, se hallan estudios que abordan su desarrollo histórico-político, las tendencias predominantes y los desafíos que enfrenta en el contexto contemporáneo (Birgin, 2014; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Terigi, 2009, entre otros). Éstos constituyen antecedentes ineludibles del tema de investigación, no obstante, el presente apartado focaliza en aquellas contribuciones que analizan de manera central la perspectiva de los sujetos que han elegido transitar estos procesos formativos.

Se advierte que se han desarrollado una variedad de estudios cualitativos acerca de las experiencias de docentes en ejercicio -tanto noveles como experimentados- y los saberes que en ellas se movilizan (Alliaud, 2003; Alliaud y Vezub, 2015; Menghini y Negrin, 2015; Serra et al., 2009; Terigi et. al., 2011; Vezub, 2010). Estas indagaciones parten de comprender la formación como un continuo, en donde la biografía personal y escolar, la preparación inicial, la socialización y el desarrollo profesional¹ interactúan de manera compleja para configurar la actuación docente. Mayormente, se aborda el impacto formativo que estas distintas etapas poseen en el despliegue de las prácticas educativas. Sobre el tema de interés, suelen enfatizar la brecha que se manifiesta entre los aprendizajes producidos durante la instancia inicial y las demandas que impone la realidad de referencia: los contextos educativos (Tello, 2006).

En virtud del recorte espacial de este estudio, se considera relevante destacar la investigación de Menghini (2015) sobre las valoraciones de profesores/as principiantes de Letras, Historia y Filosofía para el nivel secundario frente a su formación inicial en la UNS. En su mayoría, los/as docentes identifican aportes en relación con la especificidad disciplinar, en menoscabo de la formación pedagógica. Entre sus falencias, señalan la escisión entre teoría y práctica, con una clara jerarquización de la primera, y la distancia existente entre los conocimientos universitarios y la realidad escolar. A lo largo del análisis, Menghini (2015) entreteje rasgos socio-históricos, institucionales y curriculares que permiten comprender el carácter situado de la experiencia de los/as entrevistados/as. Desde la Universidad de Buenos Aires (UBA), Iglesias (2019) arriba a resultados similares e infiere que se trata de

¹Sin desconocer la controversia que la noción ha despertado en el campo educativo, en el presente estudio el término profesión es entendido como un recorte conceptual que permite iluminar uno de los nudos problemáticos del quehacer docente: el que refiere al proceso de construcción de una actuación educativa especializada. Se reconoce que se trata de una producción llevada a cabo en contextos concretos, atravesados por condicionantes subjetivos, institucionales, culturales, políticos, sociales y económicos que, precisamente, dan carta a la singularidad de la actividad docente y hacen de ella una “profesión educativa” (Contreras, 2011, p. 47).

especificidades que se dibujan en las trayectorias de quienes, frente a la naturaleza dual del sistema, eligen la universidad para formarse como profesores/as.

Por su parte, otro conjunto de estudios se centra en las experiencias de los/as estudiantes durante su trayecto de formación docente inicial. Es decir, se interesan por comprender lo que en estos contextos sienten, experimentan y producen, desde sus propios relatos. En esta perspectiva se inscribe el problema de investigación.

Se reconoce que estas indagaciones focalizan principalmente en el análisis de las prácticas docentes supervisadas y su lugar en la formación del profesorado (Montano e Iriarte, 2018; Leguizamón, 2014; Lupori y Filpe, 2011; Vázquez et al., 2017). Dirigen su atención hacia los sentidos que los/as estudiantes elaboran a partir de ellas, como una instancia privilegiada para la reflexión formativa y la construcción de saberes propios del desempeño profesional (Aiello, 2015). A propósito, se evidencia una alta valoración por parte del estudiantado de las experiencias en contextos institucionales reales. Sin embargo, las investigaciones realizadas en escenarios universitarios visibilizan una tendencia: en gran parte de los planes de estudio vigentes, los espacios curriculares destinados a la práctica profesional docente se ubican sobre el final del trayecto (Alliaud y Feeney, 2014). Durante ese tramo, la transición de rol alumno/a-futuro/a docente comienza a percibirse con mayor nitidez (Mendoza y Ferraggine, 2009). Por tanto, las vivencias del alumnado adquieren características marcadas por esta etapa singular, generalmente imbuida de sentimientos de incertidumbre y ansiedad.

Dentro de este grupo, se destaca el aporte local realizado por Montano (2014) a través de un trabajo que recupera los resultados de una propuesta llevada a cabo en la cátedra de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, dirigida a los profesorado en los distintos campos disciplinares que ofrece la UNS. Se trata de relatos en donde los/as estudiantes problematizan en torno a su práctica docente supervisada, lo que los/as lleva inevitablemente a poner la vista en sus trayectorias académicas. En ellas, reconocen las falencias señaladas por Menghini (2015). Ante todo, destacan el carácter contenidista y aplicacionista de la formación universitaria, en virtud de la falta generalizada de espacios destinados a la construcción progresiva de saberes profesionales. Frente a ello, se interrogan acerca del lugar que se les brinda como alumnos/as en la configuración de la enseñanza del nivel superior. Al respecto, la publicación subraya la necesidad de considerar al estudiantado como partícipe indispensable en la estructuración de los procesos formativos. Esta perspectiva se profundiza en una compilación que reúne las producciones de los/as futuros/as docentes como investigadores/as reflexivos/as (Montano, 2017).

En función de lo expuesto, se reconoce que las trayectorias de formación docente inicial se escenifican en dinámicas institucionales atravesadas por modelos históricos singulares. En relación con ello, se hallan indagaciones extensivas como la de Tenti Fanfani (2010) sobre las valoraciones y expectativas formativas de los/as estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), y otras que apuestan por centrarse en el análisis de recorridos situados en determinado recorte socio-institucional.

Dentro del ámbito universitario, investigaciones como las de Ruiz (2017) y Oudin (2015) permiten visualizar el vínculo que se produce entre la cultura institucional, las experiencias extra e intra-institucionales de los sujetos y las representaciones que elaboran en torno a sus recorridos formativos. El trabajo realizado por Oudin (op.cit) acerca del Profesorado de Biología de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) resulta interesante en tanto exhibe un reconocimiento de la formación docente como una construcción que se realiza desde múltiples caminos y cuyos aprendizajes van más allá de la adquisición de conocimientos o destrezas instrumentales.

En suma, la revisión de antecedentes da cuenta de la importancia de atender a las condiciones que signan las experiencias del estudiantado y que podrían resultar decisivas en sus procesos de formación como docentes. En consecuencia, se observan vacancias para continuar complejizando abordajes desde las cualidades que presentan las carreras de profesorado al interior de cada universidad en particular. Siguiendo esta línea, la Didáctica Universitaria se convierte en un articulador privilegiado para el estudio de los sentidos que los/as estudiantes construyen en torno a sus trayectorias de formación inicial, en razón de los marcos político-académicos, pedagógico-didácticos e interpersonales que las contienen y orientan.

CAPÍTULO 2

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL

“Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida” (Morín, 1984, como se citó en Achilli, 2005, p. 51).

Desde la perspectiva que anima al estudio, se insiste en la necesidad de articular enfoques analíticos que permitan captar la complejidad de la experiencia estudiantil en el marco de los procesos de formación docente inicial universitarios. A continuación, se presentan aquellos referentes conceptuales que resultaron claves en la construcción del objeto de estudio.

2. 1 Los aportes de la Didáctica Universitaria

Como se mencionó, el estudio se enmarca en el ámbito de la Didáctica Universitaria en tanto recorte disciplinar específico dentro del campo didáctico. Lucarelli (1998) subraya que su trayectoria es reciente y que la novedad como disciplina hace a los desafíos que implica su construcción. Entre ellos, se enfrenta a ciertas polémicas dentro del sector universitario vinculadas con la necesidad de su existencia. Por tanto, cabe preguntarse por aquellos aportes que la singularizan como un espacio de reflexión sistemática.

La Didáctica del Nivel Superior se configura progresivamente a partir del reconocimiento de prácticas de enseñanza específicas, es decir, con características peculiares en virtud de los marcos en los que se desarrollan. En su conceptualización, se distingue como una didáctica especializada cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria y de institutos superiores. Más precisamente, se centra en el estudio de los procesos de enseñanza organizados por los/as docentes en relación con los aprendizajes de los/as estudiantes, en función de un contenido especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998).

El objeto de conocimiento de la presente investigación se sitúa en el contexto universitario. Por tanto, su abordaje se encuadra en la Didáctica Universitaria. Camilloni (1995) señala que reviste un carácter sumamente complejo en razón de los múltiples aportes que debe integrar para enfocar la problemática de la enseñanza universitaria. De ello, se desprende la necesidad de alejarse de toda posición fragmentaria para, en su lugar, incorporar un encuadre situacional que permita explorar sus claves distintivas.

Por consiguiente, la indagación se inscribe en la perspectiva de la Didáctica fundamentada crítica (Lucarelli, 2011) en tanto parte de reconocer el carácter multidimensional

de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La búsqueda de sus estructurantes en el nivel universitario obliga a considerar la especialidad del área de estudio que se trate, las características de la propuesta curricular y de la institución en que se desarrolle, así como de las/os actores involucrados/as. Bajo esta óptica, la Didáctica Universitaria se constituye, según Lucarelli (1998), en una Didáctica de las relaciones.

En suma, el enfoque de la Didáctica Universitaria adquiere importancia en tanto asume el reto de desarrollar construcciones teóricas a partir del reconocimiento de las condiciones específicas asociadas con el enseñar y el aprender que tienen como ámbito la universidad. Ello permite iluminar el entramado en el que se inscriben las experiencias de los/as estudiantes universitarios/as. En este caso, vinculadas con la formación docente inicial para el nivel medio y superior, con la singularidad que su estructuración reviste.

2. 2 La formación docente en Argentina: una construcción histórico-política específica

En Argentina, la formación de los/as docentes constituye un núcleo atravesado por diversos intereses que la han visibilizado como un espacio privilegiado de intervención desde el origen mismo del sistema educativo. En virtud de ello, el presente estudio parte de entender a la formación docente como una construcción histórico-política específica dentro del contexto nacional.

Resulta pertinente señalar que, si bien siempre hubo personas dedicadas a la tarea de enseñar, el origen histórico de los programas de formación docente se encuentra unido a la necesidad de consolidación de los proyectos socio-políticos de las naciones modernas. En Argentina, bajo la conducción de las élites agrarias y urbanas, el Estado fue el encargado de crear las condiciones de homogeneidad necesarias para la construcción del ciudadano deseado. En este contexto, la conformación del sistema educativo nacional y la preparación de sus articuladores, los/as docentes, constituyeron instrumentos privilegiados (Davini, 1995).

Con el correr del tiempo, los esfuerzos se concentraron en el despliegue de instancias sistemáticas de preparación inicial, con especial énfasis en la formación del magisterio. En este sentido, se sostiene que la constitución de la formación docente demanda ser entendida a la luz de los intereses y propósitos que la promovieron, sobre todo, en relación con las necesidades de desarrollo del sistema educativo en sus diferentes niveles.

Durante muchas décadas, la formación previa al ingreso al trabajo fue entendida como el continente de saber suficiente para la práctica profesional futura. Vezub (2004) señala que la diferencia entre formación inicial y continua es reciente, el desarrollo de la última se ha

producido fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XX bajo una perspectiva remedial. Al respecto, sostiene que la utilización de conceptos tales como actualización, perfeccionamiento o reciclaje ha reforzado dicha lógica, dando lugar a una concepción reducida de la formación docente. Como resultado, durante varios años se la ha entendido en su distinción entre formación inicial y permanente como fases escindidas.

Específicamente, la formación docente continua se institucionalizó en la década de los 90' con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. Estos años fueron prolíficos en materia de transformaciones en el sector. No obstante, cabe mencionar que los caminos transitados se vincularon de manera directa con la instrumentalización de la reforma educativa, cristalizada a través la de Ley de Transferencia N° 24.049/91, Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley de Educación Superior N° 24.521/95. En este escenario, los/as docentes fueron considerados actores claves. Sin embargo, se observa una tendencia a su descualificación que clausuró todo espacio de participación real por parte del colectivo (Alliaud y Feeney, 2014).

En lo que concierne a la regulación del sector, se destaca el importante papel que asumió el Ministerio Nacional de Educación en participación con los acuerdos aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), conocidos como documentos A3, A9, A11 y A14. Las principales orientaciones para la formación docente focalizaron en tres grandes dimensiones: la definición de planes de estudio, la implementación de programas masivos de capacitación, ambos con una clara impronta tecnicista (Menghini, 2015), y el establecimiento de criterios de evaluación para las instituciones formadoras (Alliaud y Feeney, 2014).

En esta última década, las políticas para la formación de docentes han sido asumidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD), creado por la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06. El INFoD constituye un órgano rector que se propone la puesta en marcha de procesos de integración en el llamado sistema formador, entidad que resulta abstracta en tanto intenta encuadrar al conglomerado de instituciones que prepara docentes en Argentina (Menghini y Fernández Coria, 2010). En efecto, los ámbitos encargados de tal función son los institutos de educación superior y las universidades que, si bien comparten un marco legislativo común como es la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, responden a condiciones institucionales, formas organizacionales y tradiciones muy distintas.

Menghini (2015) reconoce que el INFoD ha participado activamente en la producción de regulaciones, acordadas y legalizadas a través del Consejo Federal de Educación (CFE). Entre las variadas normativas se destacan algunas que resultan ser nodales para el sistema

formador en sus distintas áreas (curricular, institucional, de formación continua, etc.). Sin embargo, algunos autores coinciden en señalar (Vior, S. et al., 2009; Misuraca, M. R. y Menghini, R., 2010) que las medidas más importantes de la época, aún desde un discurso distanciado de la retórica neoliberal, no alcanzarían a marcar un quiebre frente a las orientaciones del período anterior. Su devenir impactaría en el sector generando una reconfiguración de las tensiones que se producen en el juego de poder entre los organismos gubernamentales, las jurisdicciones y las instituciones vinculadas con la formación docente.

De este modo, un rasgo que se destaca en las sucesivas definiciones políticas es la pretendida centralización de las decisiones por parte del Estado, lo que podría explicarse en virtud de la importancia otorgada a la formación docente por su influencia en la calidad de los sistemas educativos (Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, Art. 73). A propósito, cabe señalar que en las últimas décadas ha circulado su representación como una empresa de bajo impacto en la transformación de las prácticas educativas (Terhart, 1987). Dicha caracterización podría vincularse con la persistencia de ciertas tradiciones hegemónicas en los debates y propuestas de formación de docentes (Davini, 1995). Si bien todas ellas -normalizadora, académica y eficientista- son producto de proyectos socio-políticos distintos, responden a matrices compartidas. Si se observan sus bases, se advierte la presencia de modelos que ignoran la naturaleza polifacética y relacional de la labor docente. Adicionalmente, los movimientos sustentados en estas lógicas han tendido a otorgar a los/as profesores/as una posición de meros/as espectadores/as. De este modo, han imposibilitado la visión de un enfoque integral y co-construido.

En contraposición, los estudios sobre formación docente y, en cierta medida, los discursos de las políticas nacionales de los últimos años han avanzado hacia una comprensión integral del fenómeno. Desde esta perspectiva, algunas autoras de referencia (Davini, 1995; Alliaud, 2003; Vezub, 2004) la entienden como un proceso de larga duración que involucra diversas instancias y contextos: comienza con la biografía escolar de los futuros/as enseñantes, atraviesa un período de aprendizaje deliberado en instituciones específicas y se articula con las primeras experiencias de ejercicio, así como con todas aquellas acciones formales e informales de socialización en las que participan durante su trayectoria laboral. En consecuencia, se destaca la importancia de recuperar los diferentes recorridos formativos realizados por el sujeto, junto con el reconocimiento de su capacidad reflexiva. Sobre estas consideraciones se inscribe la perspectiva del presente trabajo.

En suma, se comprende que la formación docente demanda ser entendida en el cruce de coordenadas históricas, culturales, políticas e institucionales. Por ello, resulta de suma

importancia superar toda lectura lineal para atender a la forma distintiva en que se estructuran estas interrelaciones en nuestro contexto.

2. 2. 1 La configuración de la formación docente inicial para el nivel secundario y superior en el contexto argentino

Sin desconocer la existencia de diversas instancias que interactúan en la construcción de la actuación docente, la investigación se centra en la formación de grado. Davini (2008) afirma que constituye un período fundamental ya que habilita para el ejercicio de la docencia y provee ciertos cimientos para la acción profesional. Por ello, señala que resulta clave el análisis de las experiencias que transitan los/as estudiantes durante esta fase formalizada de preparación inicial. Sin embargo, como advierte Vezub (2004), los trayectos de los sujetos no pueden comprenderse sin articularlos analíticamente con la historia de constitución del campo en cuestión.

En consecuencia, se sostiene que para analizar la configuración de la formación docente inicial en general, y para nivel medio y superior en particular, resulta indispensable superar toda consideración mecánica para incorporar una mirada histórica que posibilite explorar los conflictos que se producen entre políticas, instituciones y actores (Menghini y Fernández Coria, 2017). En Argentina, la formación de docentes responde a una historia de constitución singular. Actualmente, se desarrolla en dos circuitos -universidades e institutos superiores- con profundas diferencias que se vinculan con la matriz de origen de cada uno de ellos (Pinkasz, 1992).

En el siglo XIX se gestó la primera instancia sistemática de formación de docentes (Pinkasz, 1992). Puntualmente, se crearon las Escuelas Normales para formar maestros/as de nivel primario. Como se mencionó, esta iniciativa respondía a las necesidades de expansión de la educación elemental en el marco del proyecto de consolidación del Estado-Nación. Contar con un cuerpo de agentes especializados/as, capaces de garantizar la integración cultural a través de medios legítimos, implicaba atender su proceso de instrucción (Alliaud, 1993). En contraste, los profesores del circuito Colegio Nacional-Universidad (en aquel entonces reservado a la élite) eran en su mayoría graduados universitarios, pese a que la institución no proveía de formación específica para el ejercicio docente. No obstante, para el pensamiento de la época, estos egresados sí poseían “la ‘preparación’ adecuada desde el punto de vista social: el título y el prestigio académico” (Pinkasz, 1992, p. 65).

De acuerdo con Pinkasz (1992), la progresiva expansión de la educación secundaria provocó que comenzara a desdibujarse la función propedéutica asignada a los Colegios

Nacionales. Ello trajo aparejadas transformaciones en las concepciones relativas a la preparación de sus docentes. De este modo, surgieron en el siglo XX los primeros espacios específicos de formación de profesores de enseñanza media. Se destaca, como piedra fundacional, el nacimiento del Seminario Pedagógico en 1904. Aunque se originó para la formación pedagógica de graduados universitarios, se fueron aceptando poco a poco bachilleres hasta ver desaparecer a los primeros entre sus ingresantes. Un año más tarde, el Seminario modificó su definición inicial y se convirtió en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario (Birgin, 1999).

La existencia de una instancia de preparación específica estableció un hito de distinción que asumió la forma de lucha por la legitimidad del ejercicio de la docencia. Mientras los universitarios reivindicaban como atributos legítimos a la ilustración (capital incorporado), los diplomados sostenían el valor de la profesionalización docente (capital institucionalizado) (Pinkasz, 1992). En efecto, como señala Birgin (1999), se trató de una disputa entre sujetos con capitales culturales diferentes, pero que fundó una pugna alrededor de la formación considerada especializada.

Así, los ámbitos específicos comenzaron a diferenciarse del devenir y de las transformaciones de la universidad nacional, convirtiéndose en Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD). Esto implicó que ambos tipos de instituciones mantuvieran, desde el comienzo, cualidades distintas. Como marcas de nacimiento, el modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación académica, mientras que en los ISFD la formación pedagógica constituye el eje vertebrador de la propuesta formativa (Alliaud y Feeney, 2014).

En la actualidad, aunque las políticas que ha promovido el INFoD buscan fortalecer la “integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador” (Res. CFE 30/07, Art. 6²), se reconoce que las carreras de profesorado continúan desarrollándose dentro de un sistema dual (Alliaud y Feeney, 2014). Un rasgo distintivo de las universidades es que son consideradas autónomas (Constitución Nacional Argentina, Art. 75), en tanto que los ISFD gozan de una autonomía acotada ya que responden a las jurisdicciones provinciales. Ello imprime particularidades en su vínculo con los organismos reguladores del sector.

² El Anexo I de la Res. CFE 30/07 incorpora el documento “Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina” elaborado por un equipo de consultores como insumo para la orientación de políticas de cohesión del llamado sistema formador. En él, se identifican aquellas problemáticas que caracterizan la situación político-institucional de los ámbitos formadores y se analizan criterios de integración que involucren al gobierno nacional, a los provinciales, a los institutos superiores y a las universidades.

En virtud de lo expuesto hasta el momento, se comprende que la impronta que caracteriza a cada institución habilita diferentes experiencias en el recorrido que realizan sus estudiantes. En este sentido, se observa que la universidad presenta cierta especificidad en su constitución como ámbito formador de profesores/as.

2. 2. 2 Tendencias y tensiones en el campo de la formación docente universitaria

En Argentina, las universidades no solo han tenido durante muchos años el monopolio de la formación del profesorado, sino que en la actualidad su presencia continúa siendo significativa. Sin embargo, las investigaciones sobre el tema revelan sus dificultades para asumir esta tarea, generalmente subordinada dada su tradición académica (Davini, 1995; Mollis, 2010).

En efecto, se reconoce que la matriz socio-histórica de la formación docente universitaria moviliza un entramado de tendencias y tensiones que impregna tanto las finalidades y los alcances de las propuestas que allí se producen como los modos de percibir y actuar de los sujetos implicados (Davini, 1995). En este sentido, adquiere relevancia su comprensión como campo, en términos de Bourdieu (1997), en tanto resulta una herramienta conceptual potente que permite atender a las distintas fuerzas que interactúan en él, así como explorar las pugnas de poder que le imprimen especificidad a su dinámica.

Como se advirtió anteriormente, la tradición académica constituye la lógica fundacional del campo de formación docente universitaria. Bajo esta óptica, lo esencial en la preparación y acción de los/as profesores/as es que conozcan sólidamente la materia a enseñar, por lo que la formación pedagógica resulta superficial e innecesaria.

En función de ello, el modelo universitario se ha caracterizado por mostrar un fuerte acento en la disciplina, dejando a las asignaturas de formación pedagógica en un lugar secundario. Mayormente, esta última ha sido vista como un corolario de la formación específica, capaz de brindar ciertas herramientas instrumentales para la enseñanza en las aulas. En consonancia, la incorporación de espacios curriculares destinados a la formación en las prácticas docentes ha sido resuelta desde una concepción aplicacionista (Sanjurjo, 2016), a modo de apéndice al final de la carrera.

Más allá del momento histórico que la acuñó, la tradición académica sobrevive en las dinámicas institucionales, así como en los planes de estudio creados y recreados por las/os actores involucrados/as (Davini, 1995). De este modo, se advierte que la disociación entre formación disciplinar y pedagógica y entre teoría y práctica resultan problemáticas latentes en las propuestas universitarias. Como se ha dicho, su tratamiento diferenciado representa una

distinción fundamental entre los circuitos que preparan docentes de nivel medio y/o superior. Al respecto, se observa que las resoluciones recientes, elaboradas por el CFE a partir de las iniciativas del INFoD, han intentado avanzar sobre estas tensiones con el propósito de establecer criterios formativos comunes para los institutos superiores y las universidades.

Específicamente, en el 2007 fueron aprobados a través de la Res. CFE 24/07 los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, con la finalidad de lograr en ella “integración, congruencia y complementariedad” (p. 3). A tal efecto, establecen una duración obligatoria de cuatro años, sin embargo, se reconoce que la extensión de las carreras universitarias nunca fue menor. Varias de ellas alcanzan los cinco años, como es el caso de algunos de los profesorados de la UNS. Además, el documento distingue tres campos de formación, a saber: general, específica y en la práctica profesional, con una carga horaria de entre el 25% y el 35%, el 50% y el 60%, el 15% y el 25% respectivamente, y promueve la incorporación del último como eje vertebrador de los estudios.

Sobre la base de estas observaciones, se esperaba que las universidades ajustaran los planes de estudio de sus carreras docentes de grado. No obstante, muchas de ellas han cuestionado el alcance legal de estas prescripciones en tanto comprenden que colisionan con su principio de autonomía (Krichesky, 2012).

En línea con esta discusión y tras un largo debate al interior del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)³, en el año 2010 se incluyó el título de Profesor Universitario al Art. 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 que define profesiones reguladas por el Estado por comprometer el interés público. Por consiguiente, desde ese momento el sector ha estado trabajando en la revisión curricular con motivo de la futura evaluación y acreditación de sus carreras de profesorado por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Como resultado de este proceso, en el 2012 se aprobó el documento “Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorados universitarios” (Res. CE 787/12), cuyo contenido propone un marco curricular para la construcción de los estándares de evaluación. En líneas generales, establece los ejes y núcleos temáticos centrales de los campos formativos considerados comunes a los profesorados de nivel medio y superior (general, pedagógico y de la práctica profesional docente, con una carga horaria mínima de 180, 320 y 400 horas respectivamente). Por su parte, las definiciones correspondientes a los campos de

³ El CIN es un organismo que nuclea a las universidades nacionales, institutos universitarios y universidades provinciales reconocidas por la Nación que se han adherido a él voluntariamente. Sus funciones se relacionan, esencialmente, con la coordinación, consulta y propuesta de políticas de desarrollo universitario.

formación disciplinar específica (1800 horas) quedan supeditadas al trabajo de las comisiones disciplinarias impulsadas por la Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y el Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN).

Se reconoce que la organización que se plantea en el documento en cuestión no dista demasiado de lo indicado en la Res. CFE 27/07. Sin embargo, como señala Menghini (2015), en las discusiones de las asociaciones universitarias siguen presentes las clásicas tensiones formativas. Se observa que las comisiones disciplinarias les han otorgado un lugar privilegiado a las didácticas específicas, sobre todo en la formación en la práctica profesional docente. En esta línea, Menghini y Fernández Coria (2017) alertan que se está frente a una reconfiguración del campo de la formación docente universitaria y de las disciplinas que abrevan en él.

Sin duda, las distintas definiciones que se realizan al respecto poseen implicancias en el tránsito de los sujetos por este período inicial. En este sentido, la problematización del currículum universitario (Camilloni, 2001) adquiere importancia en la medida que no se lo concibe solo como una secuencia organizada de asignaturas, sino como una síntesis compleja pensada, formulada e impulsada por grupos con intereses múltiples y contradictorios. Es decir, como una propuesta político-educativa compuesta tanto por aspectos estructurales-formales como procesales-prácticos que interactúan en el devenir de la institución de manera conflictiva y no mecánica ni lineal (De Alba, 1995). Las disputas políticas, epistemológicas y pedagógicas que la estructuran, las consecuentes características del plan de estudios y las prácticas que se configuren en su desarrollo resultan decisivas en los aprendizajes de los/as estudiantes.

Así, se comprende que la discusión sobre la dimensión curricular y la dinámica institucional no se reduce a una cuestión técnica. El debate de fondo es profundamente político. En él, se encuentra el asunto de qué docentes formar y con qué finalidad (Menghini, 2015). En este sentido, cobra relevancia la reflexión en torno a la idea de trayectoria y su potencial para el abordaje del problema de estudio.

2.3 La formación docente inicial como trayectoria: una opción analítica relacional

Se entiende a la formación como una dinámica de desarrollo personal, un trabajo sobre uno mismo a través del cual un sujeto se prepara para actuar y reflexionar una determinada práctica profesional (Ferry, 1997). Sin embargo, se reconoce que se trata de un proceso que implica necesariamente diversas formas de mediación. En esta línea, el concepto de trayectoria se presenta como una opción analítica enriquecedora en cuanto se propone recuperar la figura del actor, sus marchas y contramarchas, en relación con las tramas en las que se mueve. En el

campo de las ciencias sociales, dicha noción se nutre de los aportes de Bourdieu (1997) con la finalidad de integrar una herramienta de análisis que permita la superación de visiones objetivistas y subjetivistas fragmentarias de la acción.

Pensar la formación docente inicial como trayectoria, entonces, representa un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación desde una perspectiva relacional (Cols, 2008). Se reconoce que en los establecimientos de educación universitaria los/as estudiantes llevan a cabo un itinerario definido, siendo tan solo uno de los ámbitos que dialogan en su formación como futuros/as docentes. En efecto, se trata de un devenir que articula aprendizajes de diverso tipo, ligados a contextos de actividad académica, laboral, política, etc. Sin embargo, Terigi (2012) advierte que la amplitud de dicha conceptualización conlleva el riesgo de desconocer la especificidad político-organizacional de la fase. Por ello, resulta fundamental interpretar los recorridos en cuestión a la luz de las tramas de condiciones objetivas que se despliegan en el seno de una institución y un currículum que expresa sentidos y trayectos deseados (Cols, 2008).

En definitiva, se comprende que las trayectorias de los/as estudiantes no devienen en el vacío, sino que son siempre modelizadas. Como señala Vezub (2004), dicha consideración no busca eliminar la decisión de los agentes, en todo caso, pretende articularla con el ámbito de posibilidades que plantean las tramas en las que se encuentra inmerso. En esta línea, se considera que preguntarse por la experiencia universitaria del estudiantado (Carli, 2012) habilita una lectura que permite comprender aspectos nodales de su devenir en las dinámicas de un tiempo-espacio determinado, pero también contribuye a revelar discursos y prácticas de sujetos que construyen lo educativo desde múltiples lugares.

Bajo esta perspectiva, se reconoce que los/as futuros/as docentes son productores de un conocimiento práctico al respecto, es decir, de una manera de vivir, percibir y evaluar las distintas experiencias universitarias y extrauniversitarias en las que participan durante su formación docente inicial. Ello conduce a colocar en un lugar crucial la construcción de sentidos en tanto operación representacional que se efectúa en el sujeto a raíz de lo que experimenta, como resultado del trabajo en dirección de sí mismo que lleva a cabo en mediación con otros y en relación con un determinado entorno (Barbier y Galanatu, 2000).

De este modo, se considera que centrarse en los sentidos que construyen los/as estudiantes en torno a sus trayectorias permite profundizar la comprensión de la formación como un proceso de apropiación personal y colectiva, es decir, un devenir en el cual los sujetos fabrican representaciones y relaciones en función de las cuales una acción educativa adquiere significatividad.

CAPÍTULO 3

DECISIONES METODOLÓGICAS

A continuación, se exponen las principales decisiones tomadas en relación con el marco metodológico de la investigación, entendiendo que estas necesariamente se fundamentan en posicionamientos teórico-epistemológicos referidos al proceso de construcción del objeto de estudio.

3. 1 Enfoque metodológico

El estudio se orientó a responder la pregunta: ¿Qué sentidos construyen los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS en torno a sus trayectorias de formación docente inicial? Específicamente, los interrogantes que guiaron la investigación son: ¿Cómo describen los/as estudiantes sus trayectorias de formación docente inicial en el marco del plan de estudios y del contexto institucional? ¿Qué características le asignan los/as estudiantes a las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios curriculares dirigidos a la formación disciplinar específica, la formación pedagógica y la formación en la práctica profesional docente? ¿Qué experiencias universitarias y extrauniversitarias valoran como aportes relevantes a su formación docente?

El planteamiento del estudio se interesó por acceder a las formas en las que los fenómenos relativos a la formación docente inicial son comprendidos, experimentados y producidos por los/as estudiantes. En consecuencia, el enfoque cualitativo brindó un marco vital para el proceso de investigación en tanto se funda en una posición epistemológica interpretativa. Se asienta en las experiencias subjetivas de las personas y las contempla en interacción con el contexto en el que tienen lugar (Vasilachis de Gialdino, 2006).

En función de la formulación del problema, se consideró adecuado optar por el estudio de caso como diseño orientador del trabajo de indagación. Específicamente, se escogió llevar adelante un estudio colectivo de casos (Stake, 1998), dado que se estimó enriquecedor en términos de oportunidades de conocimiento elegir más de un caso. De este modo, se trabajó con las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS.

Como señala Stake (1998), el caso es un sistema único y específico, por tanto, su indagación tiene como principal objetivo la comprensión holística de su singularidad (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017). Sin embargo, en el estudio colectivo de casos interesa tanto lo

que ellos tienen de único como lo que muestran en común. Ello permite sostener una perspectiva más amplia respecto del fenómeno que se investiga.

En esta línea, Redon Pantoja y Angulo Rasco (2017) afirman que en el estudio colectivo de casos los criterios de selección constituyen variables claves. No se trata de buscar representatividad a través de ellos, sino de estar atentos a las posibilidades de aprendizaje que exhiben. En la presente investigación, la elección de las carreras-caso estuvo dada por una confluencia de factores de interés, entre los que se destacan:

- La pertenencia departamental diferencial de cada carrera, dado que se considera que las organizaciones de las unidades académicas imprimen formas idiosincrásicas de desarrollar la docencia y demás funciones universitarias.
- Las características de sus estructuras curriculares, fundamentalmente en relación con la presencia y distribución de espacios formales de práctica profesional docente (Sanjurjo, 2016).
- La estimación de viabilidad del trabajo de campo implicado, en cuanto a la posibilidad de acceder a cada caso y de contar con informantes claves.

El estudio de casos permite integrar una diversidad de técnicas y fuentes, facilitando una mayor profundidad en la inmersión al campo y por ende en los procesos analíticos (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017). En esta indagación, para la recolección de información se recurrió a la voz de estudiantes y actores claves de cada carrera, así como al análisis de documentos considerados estructurantes de los procesos formativos.

En específico, se empleó un cuestionario auto-administrado titulado “La formación docente inicial en las carreras de Profesorado en Economía y Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS)”⁴ con la finalidad de recabar información sobre las perspectivas que los/as estudiantes sostienen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. Posteriormente, se llevó a cabo una profundización de los datos recabados a través de entrevistas individuales semi-estructuradas⁵.

La encuesta fue enviada por correo electrónico a la totalidad de estudiantes de los Profesorados en Letras (41) y en Economía (2) inscriptos/as en las asignaturas de Práctica Docente Integradora (correspondiente a quinto año en el plan de estudios del Profesorado en Letras y a cuarto año en el de Economía) y/o Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior

⁴ Ver en Anexo 1.

⁵ Ver protocolo de entrevista en Anexo 1.

(correspondientes a quinto año en ambos casos) en los años 2020 y 2021⁶. El motivo de la definición poblacional se relacionó con el interés de acceder a los puntos de vista de aquellos sujetos que atravesaron el cursado de la mayor parte de la carrera según lo definido por el plan de estudios, incluyendo deliberadamente el tránsito por los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica profesional docente.

En el caso del Profesorado en Letras, 17 de 41 estudiantes completaron la encuesta, lo que equivale a un 41,5% del conjunto total. Se distinguieron tres grandes grupos: aquellos/as que al momento de la recolección de datos se encontraban cursando únicamente la carrera de Profesorado en Letras, los/as que señalaron estar cursando los estudios de Licenciatura y Profesorado en paralelo y los/as que declararon haber cursado la Licenciatura antes de ingresar al Profesorado⁷. Sobre la base de esta información, se contactó a dos participantes de cada grupo para realizar entrevistas en profundidad a través del servicio de videotelefonía Google Meet. Asimismo, se contempló la selección tanto de estudiantes que manifestaron desempeñarse como docentes dentro del sistema educativo como de quienes no. En el caso del Profesorado en Economía, se trató de dos alumnas las cuales en primera instancia respondieron el cuestionario y luego fueron entrevistadas de manera individual a través de la plataforma antes mencionada⁸.

A su vez, se llevó a cabo una entrevista a una informante clave de cada carrera con el propósito de recabar información relevante que aporte a la caracterización del caso y que permita triangular el trabajo de análisis documental. En el caso del Profesorado en Letras, se trató de una docente con una extensa trayectoria dentro la carrera, que ocupó el cargo de Secretaria Académica del Departamento de Humanidades durante los '90 y participó en la definición del plan de estudios vigente. En el caso del Profesorado en Economía, se contactó a

⁶ La información fue proporcionada por las cátedras de Práctica Docente Integradora y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior. Cabe destacar que, en primer lugar, se les pidió a los/as docentes socializar la encuesta al interior de las aulas virtuales y grupos de WhatsApp de las asignaturas. Sin embargo, se obtuvieron pocas respuestas, por eso, se contactó a algunos/as de los/as encuestados/as con la finalidad de constituir un muestreo por bola de nieve (Hernández Sampieri, 2014). Dado que ello tampoco resultó efectivo, finalmente se decidió enviar uno a uno el cuestionario vía correo electrónico. Se cree que las dificultades enfrentadas en relación con la participación de los/as estudiantes pueden asociarse a la multiplicidad de encuestas institucionales que han sido enviadas al alumnado desde diferentes instancias en el marco de la virtualización de la actividad universitaria como consecuencia de la pandemia por Covid-19.

⁷ Dentro de este grupo, se reconoció la existencia de alumnos/as que primero ingresaron a la Licenciatura y luego decidieron cambiarse o abocarse a la carrera de Profesorado, así como egresados/as de la Licenciatura que terminados sus estudios eligieron cursar el Profesorado. Sin embargo, se optó por identificar, contactar y entrevistar a los/as segundos/as.

⁸ En el escrito, las referencias tanto a los/as encuestados/as como los/as entrevistados/as fueron codificadas como Estudiante de Letras (E-L) y Estudiante de Economía (E-E) según el caso, seguido de la situación de cursado de los estudios declarada: manifestó haber cursado la Licenciatura con anterioridad (L/P), reconoció cursar Licenciatura y Profesorado en paralelo (PyL) y señaló cursar solo Profesorado (P).

la docente a cargo de la denominada área pedagógica y de la tutoría de ingresantes del Departamento, que formó parte de la Comisión Curricular responsable de diseñar los dos últimos planes de estudio de la carrera⁹.

Por su parte, el trabajo de análisis documental se basó en las resoluciones de órganos de gobierno universitarios relacionadas con la actividad académico-institucional general, los planes de estudio pasados y presentes de cada carrera (con sus respectivos expedientes) y los programas de algunas asignaturas de interés.

Particularmente, para el análisis de los planes de estudio se elaboraron categorías a partir del trabajo sobre un conjunto de marcos conceptuales de referencia (Barco, 2005; Camilloni, 2001; Follari y Berruezo, 1998; Santomé, 1994)¹⁰. En el caso del Profesorado en Letras, se tomó el plan de estudios vigente aprobado por Res. CSU 790/04. Por su parte, en el caso del Profesorado en Economía se examinó el documento curricular que consta en la Res. CSU 579/11. En relación con este último, si bien se reconoce la existencia de un cambio de plan (Res. CSU 1012/19), se comprende que su reciente implementación no ha afectado aún las trayectorias de los/as estudiantes avanzados/as que conforman la población de estudio.

La integración de fuentes y técnicas que propicia el estudio de casos facilita trazar una dialéctica entre sujeto y contexto. Los documentos legitimados institucionalmente asumen un carácter normativo y regulatorio del cual no es posible deshacerse (Guardatti y Talens, 2020). Su finalidad es orientar la actividad de los sujetos, pero en la cotidianeidad son resignificados por estos. Por ello, adquiere relevancia acceder al análisis de los sentidos movilizados por las/os actores implicados/as.

Para el análisis de la información se empleó el método comparativo constante, lo que implicó la organización de los datos obtenidos, la identificación de patrones y temas emergentes, la construcción de categorías y su consecuente integración (Soneira, 2006).

⁹ En el escrito, las referencias a las entrevistadas fueron codificadas como Informante Clave de Letras (IC-L) e Informante Clave de Economía (IC-E).

¹⁰ La Tabla 2.1 en Anexo 2 muestra la definición de los criterios propuestos para la lectura y problematización de los planes de estudios.

CAPÍTULO 4

EN LOS INTERSTICIOS: LAS CARRERAS DE PROFESORADO PARA NIVEL MEDIO Y SUPERIOR EN EL CONTEXTO DE LA UNS

En este capítulo se abordan las condiciones institucionales, organizacionales, académicas y curriculares que enmarcan las carreras de profesorado para nivel medio y superior en el ámbito de la UNS. Para ello, se revisaron normativas relacionadas con la disposición de la actividad institucional como el Estatuto de la UNS -cuyo texto ordenado se presenta en la Res. AU 4/96, en vigencia con modificatorias- y las Res. CSU 61/89 y 112/17 relativas al funcionamiento de las Comisiones Curriculares.

Sobre la base del trabajo mencionado se erigió la construcción del presente capítulo, que tiene como finalidad situar los casos de estudio en su contexto general de configuración y desarrollo.

4.1 Las carreras de profesorado para nivel medio y superior de la UNS en el cruce entre lo institucional, lo organizacional, lo académico, lo curricular y lo político

La UNS se encuentra situada en la ciudad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires, Argentina. Fue fundada en el año 1956 mediante el decreto-ley 154, consagrándose como la séptima universidad creada en el país. Desde sus orígenes, adoptó como base de su organización académica y administrativa la estructura departamental, en lugar del tradicional sistema de facultades. El modelo escogido se caracteriza por la división del conocimiento en diferentes áreas y por una distribución menos monolítica del poder en la institución¹¹ (Follari y Soms, 1980).

En la UNS, los departamentos son considerados unidades fundamentales de la enseñanza universitaria. Se constituyen sobre la base de disciplinas afines y ejercen su función a través de la docencia, la investigación y la extensión (Res. AU 4/96). Cada uno de ellos es responsable prioritario de la gestión y desarrollo de los estudios de grado que reúne. Sin embargo, cabe señalar que la estructura departamental propicia el vínculo entre las distintas unidades mediante la puesta en marcha de diversas tareas y actividades académicas. Entre ellas,

¹¹ En la UNS, el gobierno es ejercido por los siguientes órganos colegiados y autoridades superiores: La Asamblea Universitaria; El Consejo Superior Universitario; El Rector; Los Consejos Departamentales; Los Directores Decanos. Mientras que las resoluciones de la Asamblea y el Consejo Superior afectan a toda la universidad, las medidas de los Consejos Departamentales atañen solamente a las unidades académicas de pertenencia.

se destaca el dictado de las materias de servicio, las cuales evitan que los departamentos deban crear para sus carreras las asignaturas que otros imparten para las suyas.

Hasta la fecha, la institución cuenta con 17 departamentos¹². Las primeras unidades académicas creadas fueron Contabilidad, Economía, Física, Geología y Geografía, Matemática, Ingeniería, Humanidades y Química.

En relación con el tema de interés, Menghini y Fernández Coria (2017) señalan que, desde su fundación y con la composición de los primeros departamentos, la UNS comenzó a brindar formación en ciertas carreras que permitían trabajar en el nivel secundario y superior. Sin embargo, por aquel entonces no existía una diferenciación clara entre los estudios de profesorado y de licenciatura. Como se observó en el Capítulo 2, en el imaginario social e institucional estos últimos gozaban de mayor reconocimiento y por ello bastaban para ejercer la docencia.

En la mayoría de los casos, recién en la década del 80' se consolida de manera definitiva la distinción de las carreras de profesorado (Menghini y Fernández Coria, 2017). Desde ese momento en adelante, las modificaciones curriculares realizadas revelan el pasaje de un modelo consecutivo (Esteve Zaragoza, 2006), en el que la formación pedagógica se presenta como un anexo a la formación disciplinar, a uno en el que se asume su incorporación progresiva aunque manteniendo mayormente los espacios de práctica docente en el final de la carrera (Sanjurjo, 2016).

A pesar de los cambios atravesados, se reconoce la íntima relación que ha conservado la preparación de profesores/as y de licenciados/as a lo largo del tiempo (Menghini y Fernández Coria, 2017). Esto puede ser producto tanto de la persistencia de la tradición academicista señalada por Davini (1995) como de los rasgos del sistema departamental adoptado por la UNS. En su mayoría, los estudios de profesorado de la UNS comparten con los de licenciatura un número de espacios curriculares dirigidos a la formación disciplinar específica y se bifurcan en el cursado de las llamadas asignaturas pedagógicas¹³, que se han dictado históricamente en calidad de materias de servicio desde el Área de Ciencias de la Educación del Departamento

¹² Geografía y Turismo; Ciencias de la Administración; Geología; Economía; Humanidades; Ingeniería; Matemática; Física; Química; Ingeniería Eléctrica y de Computadoras; Ingeniería Química; Agronomía; Biología, Bioquímica y Farmacia; Ciencias de la Salud; Ciencias e Ingeniería de Computación; Derecho y Ciencias de la Educación.

¹³ Expresión comúnmente utilizada en el contexto institucional de la UNS para referirse a aquellos espacios curriculares dirigidos a la formación pedagógica, a diferencia de las asignaturas que, dentro de cada plan de estudios, tienen a su cargo la formación en la disciplina específica.

de Humanidades¹⁴. Sin embargo, se observa que en los últimos años esta disposición ha comenzado a ser matizada diferencialmente en la definición de los encuadres formativos de algunas carreras de profesorado de la UNS.

Siguiendo la perspectiva de la Didáctica Universitaria (Lucarelli, 1998), es en el cruce entre la organización institucional y las prácticas curriculares donde comienzan a vislumbrarse los primeros intersticios específicos. Por ello, se considera fundamental analizar el contexto de posibilidades que enmarca la toma de decisiones de las/os actores universitarios/as en lo relativo a la estructuración curricular.

Como señala Salit (2011), abordar los procesos curriculares en la universidad requiere reconocer que suponen una dinámica diferente a la que acontece en otros niveles del sistema. De acuerdo con la autora, si bien los diseños de estos últimos se especifican a distintas escalas, se distinguen por la predominancia del carácter centralizado. En el ámbito universitario se trata de una construcción de relativa autonomía, compartida por una red de agentes cuyos modos de articulación resultan complejos dada la posibilidad de que el currículum sea pensado, debatido y definido por quienes están implicados en su desarrollo. El grado de diversificación y especialización interna de dichas instituciones demanda pensar, entonces, en términos de procesos heterogéneos.

Al interior de la UNS, una de las principales normativas que regula las prácticas de estructuración curricular se materializa en la Res. CSU 112/17 que compendia la reglamentación vigente para el régimen de creación y funcionamiento de las Comisiones Curriculares¹⁵. En el Art. 3 se establece que todo departamento académico perteneciente a la institución debe conformar una Comisión Curricular por cada carrera que tenga a su cargo. Según lo establecido, entre sus funciones se encuentra: evaluar continuamente la marcha del plan de estudios; analizar todo lo relativo a correlatividades, planes preferenciales y programas; canalizar las inquietudes que se formulen relativas al desenvolvimiento de las carreras; entre otras.

Uno de los rasgos distintivos de las Comisiones Curriculares se relaciona con el hecho de constituir un espacio colegiado. Se encuentran conformadas como mínimo por seis representantes de la carrera, a saber: dos profesores/as que deberán poseer el título específico y tener a su cargo el dictado de alguna materia, dos docentes auxiliares y dos alumnos/as

¹⁴ A comienzos de noviembre del 2020 la Asamblea Universitaria aprobó la creación del Departamento de Ciencias de la Educación, constituyéndose en la decimoséptima unidad académica de la UNS.

¹⁵ Tanto la creación como el funcionamiento de las Comisiones Curriculares fue concebido originalmente a través de la Res. CSU 461/89.

regulares que tengan al menos el 60% de las materias aprobadas. Sin embargo, que constituyan una instancia participativa y propensa al intercambio no implica que se trate de un espacio exento de tensiones.

Siguiendo a Salit (2011), la injerencia de los claustros en la estructuración curricular suele propiciar el entrecruzamiento de problemáticas pedagógico-didácticas con aquellas derivadas de las dinámicas institucionales. En efecto, en los procesos de construcción curricular universitarios se escenifican pugnas sectoriales por la legitimación de posiciones y se reinstalan en el centro del debate perspectivas teórico-metodológicas, así como problemas derivados de las prácticas profesionales (Salit, 2011). Sin duda, ello adquiere particularidades en el campo de la formación docente universitaria en tanto coloca en primer plano la disputa histórica alrededor de la formación especializada y entre las fuerzas académico-profesionales que confluyen en ella.

De igual modo, cabe señalar que lo que define cada Comisión Curricular no goza de independencia absoluta de todo poder. Sus resoluciones atraviesan procesos de revisión y se ven afectadas por condicionamientos tanto a nivel intra como extra-institucional. Entre las influencias que pueden tomar partido en la determinación curricular, se distinguen las definiciones derivadas de las políticas educativas, los requisitos ministeriales para el reconocimiento de la validez de los títulos, los estándares nacionales y/o internacionales, etc.

A la luz de lo expuesto, se comprende que cuando se habla de prácticas relacionadas con el enseñar y el aprender en la universidad, no se está frente a cuestiones meramente técnicas. Ellas constituyen el reflejo de múltiples decisiones, resultado de la bisagra que se produce entre lo institucional, lo académico, lo organizacional, lo curricular, lo interpersonal y lo político. Desde esta óptica, se aborda la construcción de los casos de las carreras de los Profesorados en Letras y en Economía.

CAPÍTULO 5

EL CASO DEL PROFESORADO EN LETRAS DE LA UNS

Para la construcción del caso del Profesorado en Letras de la UNS se tomó en consideración lo aportado por la informante clave entrevistada (IC-L), la Dirección General de Sistemas de la universidad, la página web institucional y la documentación que expone sus principales transformaciones, así como su actual configuración curricular. Específicamente, se revisaron las Res. CSU 173/01 y 790/04, los expedientes de planes de estudio 2514/00 y 35/2012, los programas de las asignaturas Práctica Docente Integradora y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y el documento “Proyecto de presentación de los nuevos planes de estudio para las carreras de Letras” (2016). A su vez, con la finalidad de dar cuenta de los modos en que los/as propios/as estudiantes avanzados/as de la carrera vivencian sus experiencias de formación docente inicial, se analizó la información recabada mediante las encuestas y entrevistas realizadas a lo largo de la investigación.

El presente capítulo es producto del trabajo expuesto. Este tiene como propósito presentar los resultados de investigación a los que se arribó a partir del examen de los aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos del Profesorado en Letras, centrando la atención en los sentidos que los/as propios/as participantes construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial en el marco de la carrera.

5.1 Presentación del caso

La carrera de Profesorado en Letras de la UNS se encuentra radicada en el Departamento de Humanidades. El mismo constituye una de las ocho unidades iniciales de la casa de estudios. Fue creado sobre la base de la Escuela de Profesorado en Letras que funcionaba desde 1951 en el Instituto Tecnológico del Sur¹⁶.

De acuerdo con la página web institucional¹⁷, en un principio el Departamento de Humanidades solo dictaba las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras, a las que inmediatamente se agregaron las de Licenciatura y Profesorado en Historia y varios años después, las de Licenciatura y Profesorado en Filosofía. Según los datos proporcionados por la Dirección General de Sistemas de la UNS, en la actualidad la unidad académica reúne un total de 2244 alumnos/as regulares, de los/as cuales 338 corresponden al Profesorado en Letras.

¹⁶ Institución precursora de la UNS que funcionó entre los años 1948 y 1956.

¹⁷ Ver en <http://www.humanidades.uns.edu.ar/institucional/historia>.

El caso en cuestión representa una de las propuestas académicas con mayor antigüedad dentro del Departamento de Humanidades en particular, y de la UNS en general. Sin embargo, cabe recordar que en los comienzos la distinción entre los estudios de Profesorado y de Licenciatura era difusa (Menghini y Fernández Coria, 2017). De acuerdo con lo señalado por la informante clave, se necesitaba contar con el título de Licenciado para acceder al cursado de las asignaturas pedagógicas requeridas para la titulación de Profesor en Letras.

En 1966, como consecuencia del golpe cívico-militar, la UNS fue intervenida provocando la renuncia voluntaria y forzada de muchas/os actores universitarios/as (Orbe, 2014). Años más tarde, Remus Tetu¹⁸ clausuró el Departamento y dejó cesante a todo su personal docente. Sin embargo, según consta en la página web institucional, al poco tiempo fue reabierto como parte de una unidad académica mayor.

De acuerdo con la reconstrucción realizada por Aiello (2015), los planes de estudio fueron modificados en distintas oportunidades durante el transcurso de estos años. A modo de hito significativo, se destaca el documento curricular formulado en 1981. El mismo contemplaba la estructuración del Profesorado a partir de la Licenciatura, que presentaba una duración de cinco años. De este modo, los primeros cuatro años se planteaban como comunes y en el quinto año los/as estudiantes podían optar por una orientación para la Licenciatura o por la formación pedagógica, de un año de duración y compuesta por cuatro materias: Pedagogía General, Psicología Evolutiva, Didáctica Fundamental y Especial, y Práctica de la Enseñanza.

Recién con el advenimiento de la democracia, el Departamento recuperó su independencia e inició la labor de recomposición académica para la superación de las alteraciones producidas durante la época dictatorial. A tal efecto, a fines de los '90 se puso en marcha el proceso de transformación del plan de estudios vigente para el Profesorado en Letras. Asimismo, entre los motivos que impulsaron el cambio se destacan las modificaciones introducidas por la reforma educativa¹⁹ en lo relativo a la reestructuración del sistema educativo y a la formulación de nuevas orientaciones para la formación docente inicial por parte del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE).

Según mencionó la informante clave entrevistada, en el proceso de reelaboración curricular intervinieron la Dirección, la Secretaría Académica, el Consejo Departamental y la

¹⁸ Interventor de la Universidad Nacional del Comahue y encargado del despacho de los asuntos de la UNS.

¹⁹ Como se menciona en el Capítulo 2, se hace referencia a las modificaciones introducidas en el sistema educativo por la Ley de Transferencia N° 24.049/91, Ley Federal de Educación N° 24.195/93 y la Ley de Educación Superior N° 24.521/95.

Comisión Curricular. El expediente 2514/00 deja entrever que los principales debates giraron en torno a las diferencias y convergencias a establecer entre la formación en contenidos especializados dirigida a la titulación de Profesorado y a la de Licenciatura.

La primera etapa de elaboración curricular se materializa en la Res. 173/01, mediante la cual el Consejo Superior Universitario (CSU) aprobó el nuevo plan de estudios tanto para la Licenciatura como para el Profesorado en Letras. Aiello (2010) y Menghini y Fernández Coria (2017) coinciden en señalar que las principales modificaciones realizadas se circunscribieron a dos líneas de intervención. Por una parte, se acordó elevar el número de materias de formación pedagógica, y a las cuatro existentes se le sumaron Psicología de la Educación y Didáctica Especial. Además, considerando que las incumbencias formuladas para la titulación contemplan el ejercicio docente en el nivel superior, se agregaron tres asignaturas específicas. Por otra parte, mientras el plan anterior preveía el cursado de los espacios de formación pedagógica como un apéndice de la carrera, el nuevo documento resolvió su distribución gradual a partir del segundo año.

Una vez aprobada por las instancias correspondientes, la Comisión Curricular fue la encargada de evaluar la puesta en marcha de la propuesta curricular. Como consecuencia, en el 2004 elevó los cambios sugeridos para la configuración de un nuevo plan de estudios. Podría decirse que las modificaciones no fueron sustanciales sino más bien de índole organizativa. La Res. CSU 790/04 aprobó el denominado nuevo plan de estudios para la carrera de Profesorado en Letras, aún en vigencia con modificatorias.

5. 2 El currículum establecido

En esta instancia, el interés se centra en examinar prioritariamente el currículum establecido (Camilloni, 2001) para el caso del Profesorado en Letras, dado que se comprende que es el instrumento institucional que define la organización pedagógica y administrativa de la formación considerada como necesaria para alcanzar una determinada titulación. Por ello, se pone el acento en los aspectos formales-estructurales (De Alba, 1995) que conforman el plan de estudios actual (Res. CSU 790/ 04).

El plan de estudios del Profesorado en Letras fija su alcance prescriptivo sobre los siguientes elementos: incumbencias del título; esquema con asignaturas, ubicación, carga horaria semanal, carga horaria total y correlatividades; requisitos de cursado; sistema de equivalencias; contenidos curriculares mínimos de las asignaturas. Cabe señalar que los componentes que se incluyen en una propuesta curricular se encuentran relacionados con las

concepciones epistemológicas y pedagógico-didácticas que sustentan su construcción. Sin embargo, no se observa su explicitación en el documento. Al respecto, Barco (2005) recuerda que los planes de estudio forman parte fundamental de la actividad y las tradiciones universitarias. La autora sostiene que, por tratarse de prácticas centenarias, se han establecido usos y costumbres que contribuyen a la naturalización de los procesos implicados, de sus fundamentos e intencionalidades.

De ello se desprende la idea de que, explicitadas o no, en el trabajo de elaboración curricular se ponen en juego concepciones sobre la educación, el conocimiento, la profesión, entre otras (Camilloni, 2001). Para Follari y Berruezo (1998), la definición de esta última representa una necesidad primera en todo plan de estudio, ya que “en la medida que tengamos precisado qué estamos tratando de lograr, podremos saber cómo hacerlo” (p. 5). Si bien en la Res. CSU 790/04 no se encuentran referencias al respecto, en la Res. CSU 173/01 puede rastrearse el perfil del título:

El título de Profesor en Letras acredita conocimientos y capacidades en el campo de la Lengua y la Literatura, que permiten planificar procesos educativos, conducir u orientar grupos de aprendizaje, evaluar aprendizajes y desarrollar metodologías de enseñanza en todos los niveles educativos. (p. 73)

La ausencia de análisis de la práctica profesional para la cual se preparan los/as futuros/as egresados/as puede asociarse con lo que Follari y Berruezo (1998) denominan como la pérdida de referencia a la totalidad social en los procesos de definición curricular. Esto provoca que los planes de estudios universitarios se cierren en sí mismos o en una alusión secundaria de la profesión²⁰. Como señala Aiello (2015), en el caso del Profesorado en Letras, el perfil del título constituye quizás la única pauta de referencia para sustentar y direccionar las condiciones de formación que se ofrecen, junto con la determinación del campo profesional detallada en las incumbencias de la titulación²¹.

Sobre este punto, cabe subrayar que un plan de estudios es necesariamente un instrumento para llevar a la práctica acciones pedagógico-didácticas. Por ello, adquiere relevancia el examen de la estructura organizativa que adopta para concretar la formación proyectada.

²⁰Follari y Berruezo (1998) señalan que la ausencia de referencia a la práctica profesional es resultado de una suerte de efecto ideológico del capitalismo: la pérdida de noción de la totalidad social como referente último de cualquier actividad, lo que provoca su enajenamiento de las condiciones socio-históricas que la signan y en las cuales debe desarrollarse.

²¹ Ver Tabla 2.2 en Anexo 2.

Una importante cuestión se relaciona con el modelo de currículum, es decir, con el modo de organización de los contenidos curriculares. Se observa que el Profesorado en Letras presenta un currículum disciplinar (Camilloni, 2016). Este formato también ha sido definido por Bernstein (1988) como currículum puzzle o de colección, dada su fragmentación en estructuras disciplinares cerradas. En efecto, el plan de estudios se integra por un total de 34 asignaturas²² pertenecientes a las siguientes áreas: Lingüística; Estudios Clásicos Greco-Latinos; Metodología Literaria; Literaturas No Hispánicas; Literaturas Hispánicas; Ciencias de la Educación. Exhibe una combinación entre asignaturas independientes y correlacionadas de manera secuencial, aunque las primeras representan un número mayor. Como consecuencia, la presentación de contenidos que predomina en las definiciones formales es la programación lineal. Según Camilloni (2001), la ventaja de este formato se encuentra en la libertad de los responsables de la enseñanza y las principales desventajas se relacionan con la atomización de la propuesta curricular y la desintegración del conocimiento.

De acuerdo con Barco (2005), el recorte de asignaturas establecido en cada plan de estudio implica una distribución particular del poder. Por ello, otro aspecto sustancial a observar es si la propuesta presenta indicios de estratificación en los términos planteados. En el caso del Profesorado en Letras, de un total de 34 asignaturas, 25 corresponden a áreas de formación disciplinar específica, mientras que las nueve restantes pertenecen al área pedagógica. Como se ha visto en el Capítulo 4, estas disposiciones no tienen que ver únicamente con criterios epistemológicos, también constituyen una manifestación de la historia y de la modalidad de la organización institucional (Camilloni, 2001).

En cuanto a la flexibilidad curricular, se observa que el plan de estudios del Profesorado en Letras presenta un formato curricular cerrado y uniforme, organizado verticalmente. Contempla 33 materias obligatorias y una optativa. La duración estipulada es de cinco años en los que se pasa de un cuatrimestre a otro, y de un año a otro, hasta completar la totalidad de la carrera. En su mayoría, las asignaturas presentan correlatividades débiles²³, excepto los tres casos que se detallan en la Tabla 2.3²⁴. No se plantean posibles ramificaciones remediales ni se contemplan formalmente modos de cursado diferentes. De acuerdo con Ornelas Navarro (1982), se trata de la estructura curricular dominante en las universidades, que tiene sus bases

²² De acuerdo con Camilloni (2001), una asignatura es el conjunto de contenidos seleccionados de una o varias disciplinas destinado a ser enseñado durante un período lectivo.

²³ Una correlativa débil es aquella que requiere tener cursada una asignatura para poder inscribirse en el cursado de otra. En contraposición, una correlativa fuerte es aquella que solicita tener la acreditación de una asignatura para poder inscribirse en el cursado de otra.

²⁴ Ver en Anexo 2.

en la concepción tubular de las licenciaturas universitarias. Una vez que los/as estudiantes ingresan al tubo compuesto por círculos disciplinarios uno encima del otro, no tienen otra alternativa que salir por arriba -si acumulan los méritos exigidos- o precipitarse.

Todos los aspectos completados hasta el momento brindan una especie de radiografía que permite iluminar cómo se conforma formalmente la propuesta curricular del Profesorado en Letras. No hay que olvidar que esta constituye un instrumento dirigido a la formación inicial de docentes de nivel secundario y superior. En este sentido, Follari (2010) sostiene que un plan de estudios universitario debe orientarse a los conocimientos y capacidades que son propios del campo profesional para el cual se está preparando a los/as estudiantes. Por ende, cabe preguntarse cómo se plantea la relación entre teoría y práctica en la estructuración de las condiciones de formación ofrecidas.

En el caso del Profesorado en Letras, se observa que el plan de estudios responde a un modelo de formación tradicional (Sanjurjo, 2016): el contacto por parte de los/as estudiantes con la práctica profesional docente está contemplada esencialmente en los espacios curriculares de Práctica Docente Integradora (de dictado anual) y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior (de dictado cuatrimestral), que se encuentran ubicados en el quinto y último año de la carrera. De acuerdo con Sanjurjo (2016), esta modalidad se funda en una concepción positivista del conocimiento que sostiene que la teoría informa la práctica.

En la medida en que este encuadre pedagógico-curricular se considera un estructurante clave de las trayectorias de formación docente inicial de los/as estudiantes, cabe reparar sucintamente en las propuestas pedagógico-didácticas que se plantean al interior de las asignaturas mencionadas.

Tanto Práctica Docente Integradora como Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior resultan materias pertenecientes al recientemente creado Departamento de Ciencias de la Educación, que se dictan para las carreras de profesorado de la UNS. La primera de ellas es de carácter anual, por tanto, su propuesta formativa se divide en función de los dos cuatrimestres que conforman el año lectivo en la UNS. Según lo establecido en el programa de la asignatura, en el primer cuatrimestre se propone el análisis de referentes teóricos que permiten contrastar la realidad escolar. Estos abordajes se articulan con la inserción progresiva de los/as estudiantes en diferentes escuelas secundarias de la ciudad, hasta concluir en el segundo cuatrimestre en la residencia docente que supone el desarrollo de entre 15 y 20 horas de clase. El trabajo de asesoramiento, acompañamiento y supervisión de los/as practicantes se realiza en conjunto con otros espacios formativos universitarios, entre los que se destaca la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Por su parte, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior implica una instancia de práctica denominada por la cátedra como Práctica Docente Situada (PDS), que tiene lugar en diversas instituciones de nivel superior de la ciudad. El programa de la asignatura presenta un conjunto de unidades didácticas que, según consta, son abordadas paralelamente a las instancias de práctica que atraviesan los/as estudiantes. De este modo, se trabaja sobre las instituciones y sus actores, el currículum y la práctica docente en el nivel superior en correlación con la inserción institucional de los/as practicantes, el análisis de los planes de estudios correspondientes al espacio elegido y el desarrollo de tareas docentes en las aulas.

Resulta pertinente señalar que en el año 2013 se encomendó a la Comisión Curricular de Letras la revisión de los planes de estudio vigentes para las carreras de Licenciatura y Profesorado. Una vez realizadas ciertas observaciones, se comenzaron a delinear actividades dirigidas a la discusión y elaboración de alternativas curriculares. En este marco, se recurrió a docentes de distintas áreas, a estudiantes y a egresados/as con la finalidad de recabar sugerencias. Además de ello, se llevó a cabo una lectura de los documentos de ANFHE en lo concerniente a la organización de los profesorado universitarios en Letras.

El documento “Proyecto de presentación de los nuevos planes de estudio para las carreras de Letras” (2016) es resultado del trabajo antes expuesto. Su contenido incluye la definición del conjunto de acuerdos específicos que guiaron la elaboración de la propuesta curricular²⁵. Uno de los principales consensos se relaciona con la duración de la carrera, que se mantendría en cinco años de modo tal que habilite tanto para la docencia en el nivel secundario y superior como para el eventual ingreso a la carrera de investigación. Sin embargo, con el objetivo de favorecer la inserción laboral temprana, se propone la creación de un Profesorado en Letras para la Educación Secundaria de cuatro años de cursado.

Otro acuerdo clave se relaciona con la importancia de brindar una mayor autonomía al alumnado en la organización de sus recorridos según sus intereses formativos. De este modo, el plan presentado para el Profesorado en Letras incluye un total de 3248 horas, de las cuales 192 son de cursado de materias optativas, 480 de cursado electivo entre materias, seminarios y talleres, y 48 horas de participación en un proyecto de extensión universitaria. No se contemplan correlatividades, salvo aquellas relacionadas con los espacios de práctica profesional docente, pero sí se presentan sugerencias de cursado.

Otros aspectos a considerar son: la supresión de la obligatoriedad de los espacios curriculares de Didáctica General, Psicología Evolutiva, Psicología Educacional, Seminario de

²⁵ Ver Tabla 2.4 en Anexo 2.

Política y Legislación del Nivel Superior, Seminario de Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior, Historia de la Lengua Española, Lengua y Cultura Griega I y II, y Lengua y Cultura Latina II, que se convierten en electivos; la incorporación de las asignaturas Taller de Orientación, Psicología del Aprendizaje, Problemas Educativos Actuales, Cultura Clásica II, Metodología de la Investigación General y Metodología de la Investigación Educativa; el refuerzo de los espacios de didáctica específica y el cambio de las materias Práctica Docente Integradora (de dictado anual) y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior (de dictado cuatrimestral) por Didáctica Disciplinar y Práctica Docente Integradora para Nivel Secundario (de dictado anual) y Didáctica Disciplinar y Práctica Integradora para Nivel Superior (de dictado anual).

5. 3 Trayectorias de formación docente inicial

En este apartado se interpretan las descripciones que realizaron los/as estudiantes avanzados/as encuestados/as, y sobre las que posteriormente profundizaron los/as entrevistados/as, acerca de sus trayectorias de formación docente inicial en el marco del Profesorado en Letras de la UNS. Sobre la base de ello, se avanza en el análisis de las características que le asignaron a las propuestas pedagógico-didácticas de los distintos espacios curriculares que conforman la carrera. Finalmente, se identifican y caracterizan aquellas experiencias tanto universitarias como extrauniversitarias que valoraron como aportes relevantes a su formación.

5. 3. 1 Los sujetos en formación y los modos en que describen sus trayectorias de formación docente inicial

Como señala Carli (2012), indagar la experiencia estudiantil supone abordar recorridos zigzagueantes y dinámicos, no resultantes de lógicas lineales ni posiciones fijas. En este caso, los/as 17 alumnos/as encuestados/as ingresaron entre los años 1995 y 2018 a la carrera. Ello habla de trayectorias atravesadas por temporalidades que no necesariamente se atañen a la duración establecida en el plan de estudios. De hecho, de acuerdo con la información proporcionada por la Dirección General de Sistemas de la UNS, si se contemplan los egresos transcurridos entre los años 2016 y 2020 sin importar la fecha de ingreso, se observa que la duración promedio de los estudios alcanza los 10 años.

Como se mencionó en el Capítulo 2, los/as estudiantes encuestados/as se dividen en tres grandes grupos: aquellos/as que al momento de la recolección de datos se encontraban cursando

únicamente la carrera de Profesorado (17,6%), los/as que manifestaron haber cursado la Licenciatura antes de ingresar al Profesorado (35,3%), entre los/as que se hallan alumnos/as que primero ingresaron a la Licenciatura y luego decidieron cambiarse o abocarse a la carrera de Profesorado, así como egresados/as de la Licenciatura que una vez finalizados sus estudios eligieron cursar el Profesorado, y los/as que señalaron estar cursando los estudios de Licenciatura y Profesorado en paralelo (47,1%). De este modo, se reconoce la existencia de un estudiantado con recorridos disímiles, que aúna en los estudios de Profesorado por diversas razones.

¿Qué motivos llevaron a los/as estudiantes encuestados/as a elegir la carrera de Profesorado en Letras? Si bien las respuestas obtenidas dan cuenta de múltiples motivaciones producto del componente personal, se observan más coincidencias que divergencias. Entre ellas, se destaca mayormente el reconocimiento de la salida laboral, seguido en menor medida del interés hacia la actividad docente. El siguiente fragmento de entrevista se considera ilustrativo del cuadro general:

(...) yo en realidad empecé la carrera porque me interesaba la parte de la Licenciatura más que del Profesorado. Así que esto de decidir hacer las materias pedagógicas fue algo de los últimos años viendo un poco la cuestión laboral porque hay más oportunidades en lo que es el Profesorado que en la Licenciatura. (E1-L, PyL)

En un mundo del trabajo cada vez más fragmentado y excluyente, el campo académico es identificado por los/as estudiantes como un espacio competitivo y relativamente cerrado (Chiroleu, 2002). Frente a ello, la docencia aparece como un puerto seguro, es decir, como una alternativa laboral accesible y estable más allá de las características específicas de la tarea (Birgin, 2000). En esta línea, se visibiliza cierta continuidad de los decires de la informante clave entrevistada en relación con los inicios del Profesorado en Letras: “Se lo buscaba como un trampolín para entrar a dar clases en el secundario” (IC-L).

No obstante, los testimonios del estudiantado dejan ver que las motivaciones que los/as llevan a elegir determinados recorridos académicos pueden sufrir cambios a lo largo del tiempo. Así lo expresó una estudiante encuestada cuando se le preguntó por la razón de su inscripción en el Profesorado: “En principio, por la salida laboral, pero las materias pedagógicas ayudaron que me convenciera el profesorado. Finalmente, el contacto con alumnos y alumnas en un proyecto de extensión me dieron la seguridad que por ahí era el camino” (E13-L, L/P).

Pese a las marchas y contramarchas que pueda presentar cada trayectoria de formación docente inicial, cabe reparar en el hecho de que todas ellas confluyen en un lugar y un momento determinado. Por ello, uno de los propósitos de la investigación consiste en analizar los modos

en que los/as estudiantes avanzados/as describen sus recorridos formativos en el marco del contexto institucional y del plan de estudios. Mayormente, se observa que fueron identificados como aspectos limitantes de sus experiencias de cursado del Profesorado en Letras.

Desde una perspectiva más amplia, algunos/as de los/as estudiantes repararon en los desencuentros que se producen entre el contexto sociopolítico mayor, los marcos reguladores universitarios y sus trayectorias académicas. Principalmente, los/as participantes apuntaron la existencia de mecanismos y lógicas internas que dificultan su continuidad y egreso. Así lo expresó una de las estudiantes entrevistadas, que definió su experiencia de cursado como *fragmentada* por motivos económicos, laborales y familiares: “Parece como que fuera una universidad pensada para élite, ¿viste? Para chicos que viven de los padres o en la práctica termina pasando eso, que termina rápido el que puede estudiar y nada más” (E3-L, P). Los testimonios de los/as participantes dan cuenta de que la experiencia estudiantil se conjuga con otros tiempos más allá de los académicos-institucionales, relacionados sobre todo con la vida laboral y/o familiar. Tiempos que, de acuerdo con su percepción, no son considerados por las expectativas de la estructura universitaria aún orientadas hacia la figura del estudiantado universitario ideal y abstracto, en lugar del real y concreto (Pierella, 2014).

De este modo, el espacio universitario se presentó en las expresiones del estudiantado como un recorte específico dentro del conjunto social, con mecanismos, instrumentos y lógicas particulares. Fundamentalmente, se advierte que los/as estudiantes polemizaron en torno a rasgos vinculados con el modelo decimonónico de la universidad (Rama como se citó en Carli, 2008), basado en la rigidez curricular, el monopolio de saberes y el conocimiento científico totalizador.

En esta línea, gran parte de los/as estudiantes identificó el carácter estructurante que posee el plan de estudios universitario en sus trayectorias de formación docente inicial. Las mayores observaciones recayeron sobre él y se centraron en tres dimensiones: la flexibilidad curricular, la pertinencia de los contenidos propuestos respecto de la práctica profesional, la relación entre teoría y práctica que se plantea en la propuesta formativa.

En relación con la primera, dos estudiantes describieron su experiencia de cursado con las palabras *persistencia* “porque muchas veces las exigencias del sistema de cursado se vuelven frustrantes” (E16-L, P) y *esfuerzo* “por lo complejo que se vuelve la mayoría de las veces el cursado paralelo del Profesorado y la Licenciatura, algo que llevamos adelante casi todos los estudiantes del Profesorado en Letras” (E7-L, PyL). De este modo, se observa que, independientemente de la situación de cursado en la que se encuentren, las condiciones planteadas son vividas como un factor limitante del desarrollo de sus trayectorias estudiantiles.

Como se mencionó en el apartado anterior sobre el plan de estudios del Profesorado en Letras, de un total de 34 asignaturas, 25 corresponden a áreas de formación disciplinar específica comunes a los estudios de Licenciatura. Dentro del sistema departamental, esta disposición busca facilitar el cursado paralelo, a la vez que provee una mayor cohesión en la estructura universitaria, así como una economía de esfuerzos y medios materiales. Empero, los/as estudiantes no solo pusieron de relieve las exigencias de cursado que ello comporta, sino también los efectos que posee en la síntesis de contenido propuesta en la carrera. Un entrevistado reconoció que existe

(...) cierta tendencia a priorizar todo lo que son contenidos de la Licenciatura, de la formación académica porque, por ejemplo, en Letras arrancamos ya directamente con Gramática, con una Literatura Clásica, o sea, arrancamos con las cuatro áreas de la Licenciatura. (E5-L, P)

Al profundizar sobre este tema, los/as estudiantes entrevistados/as remarcaron la fuerte impronta que posee el área de Estudios Clásicos Greco-Latinos en la propuesta formativa. Si bien se juzga pertinente para el perfil de los estudios de Licenciatura, no así para el Profesorado:

(...) considero que para alguien que se está formando como profesor, muchas partes de la carrera, muchos contenidos ligados a espacios curriculares enteros, pueden resultar un poco superfluos, un poco evitables. Me estoy refiriendo puntualmente a la enorme carga de materias clásicas obligatorias, ¿no? (E2-L, L/P)

En virtud de lo relatado por la informante clave, se reconoce que la concentración curricular a favor del área de Estudios Clásicos Greco-Latinos constituye una discusión que comenzó con el cambio de plan en los '90 y que se extiende hasta el presente. En ella incide tanto la historia de la carrera, que “surgió con el área de clásicas en sus comienzos y se mantuvo como el área más fuerte siempre” (IC-L), como la impronta del Departamento, cuya “formación es efectivamente muy humanista” (E2-L, L/P).

Frente a la existencia de contenidos curriculares valorados como superfluos o evitables, se hizo manifiesta la ausencia de otros saberes considerados pertinentes y necesarios para la práctica profesional, como el conocimiento de las condiciones laborales que enmarcan el trabajo docente, el manejo de cuestiones administrativas, el análisis de los diseños curriculares y el consecuente tratamiento de sus principales contenidos, el abordaje de la inclusión educativa, entre otras.

Siguiendo esta línea, otras descripciones pusieron el foco en la articulación que se establece entre teoría y práctica al interior de la propuesta curricular. Una de las estudiantes definió su experiencia de cursado del Profesorado con la palabra *teórico* (E1-L, PyL) en alusión

a la matriz enciclopedista de la formación universitaria. En este sentido, si bien los/as entrevistados/as reconocieron la riqueza que posee el hecho de que el trabajo universitario se articule en torno a la producción y transmisión de conocimiento, también interpelaron el predominio casi exclusivo de contenidos declarativos dentro de la carrera. Así se expuso una estudiante entrevistada a propósito de la propuesta formativa:

En términos generales es extremadamente teórica, creo que nos falta el sentido de la práctica. Yo me puedo sentar a estudiar sola y agradezco a la universidad que me regaló eso, puedo comprender, articular, teorizar, pensar y defender hipótesis, pero hacer con todo eso que yo sé cosas más concretas como, por ejemplo, enseñar (...) Es algo que en la universidad vamos haciendo medio solos. (E4-L, PyL)

De este modo, aparece la problematización del conocimiento científico totalizador, que pareciera desestimar la función de la praxis convirtiéndola simplemente en un apéndice en el proceso formativo. Uno de los estudiantes describió su experiencia de cursado como *disociada* “ya que hay una gran distancia entre las materias y las prácticas” (E15-L, L/P), otro la comparó con un *laboratorio* y sostuvo “sólo 3 de todas las materias del profesorado nos pusieron en una situación real de clase, las demás fueron como un laboratorio, saberes de la docencia estudiados en abstracto y no en campo de práctica” (E5-L, P). Ambos, en clara referencia a la presencia tardía y limitada de asignaturas que contemplen la formación en la práctica profesional docente dentro del plan de estudios.

Al explayarse sobre este punto, la mayoría de los/as entrevistados/as puso en tela de juicio la idoneidad de su formación inicial, ya que no consideraron que ni los contenidos propuestos ni los tiempos y espacios dedicados a la formación en la práctica profesional docente fueran los adecuados para desarrollar los conocimientos y capacidades que acredita la titulación²⁶.

Como rasgo distintivo del caso, cabe señalar que un gran número de estudiantes avanzados/as del Profesorado en Letras realiza su inserción laboral antes de la obtención del título de grado (Menghini, 2014). En el marco de la presente investigación, un 35,3% de los/as encuestados/as afirmó desempeñarse como docente en alguna institución del sistema educativo: cuatro de los/as seis participantes entrevistados/as pertenecen a ese grupo (E2-L,

²⁶ A ello se le suma que la totalidad de los/as participantes cursaron las asignaturas Práctica Docente Integradora y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior durante los años 2020 y 2021, atravesados por la emergencia sanitaria producto del Covid-19. En este marco, las cátedras tuvieron que adaptar sus propuestas en función de los protocolos de sanidad escolares. Como consecuencia, y de acuerdo con lo relatado por los/as entrevistados/as, las experiencias de práctica profesional se vieron aún más restringidas.

L/P; E3-L, P; E4-L, LyP; E6-L, L/P²⁷). Pese a la incertidumbre manifiesta, la gran mayoría admitió haber construido saberes profesionales que no pudo ni habría podido concretar a partir de los conocimientos universitarios transmitidos en el marco de la estructura pedagógica del Profesorado. Se constata que, como advierten Bonino y Negrin (2013), quienes asumen la doble condición de ser alumnos/as a la vez que ya son profesores/as tensionan con sus experiencias las propuestas de la formación inicial.

En definitiva, podría decirse que en las descripciones de los/as estudiantes se visibiliza una apreciación crítica de la universidad y de sus instrumentos como soportes de sus trayectorias formativas iniciales, pero también emerge una apropiación subjetiva que la configura en un lugar valorado (Carli, 2008).

Entretenido (E6-L, L/P), *proceso* (E8-L, PyL), *enriquecedora* (E12-L, PyL), *desafiante* (E9-L, L/P; E14-L, PyL) y *perspectiva* (E17-L, L/P) fueron las palabras con las que algunos/as los/as encuestados/as definieron su experiencia de cursado del Profesorado en Letras de la UNS. A través de sus descripciones, estos/as estudiantes enfatizaron en la formación como proceso de desarrollo e implicación personal (Ferry, 1997). En este sentido, una parte de ellos/as valoró el tiempo y espacio que les brindó la universidad, así como las dinámicas de formación ofrecidas: “A lo largo del profesorado siempre estuve y estuvimos preguntándonos sobre todo, tanto en las materias disciplinares como en las pedagógicas. También en lo personal, mis ideas y perspectivas también fueron cuestionadas por mí, incluso mutaron, se volvieron flexibles” (E13-L, L/P).

Como anticipa el fragmento antes citado, los testimonios estudiantiles también ponen de relieve el carácter interviniente de las prácticas docentes universitarias en sus trayectorias de formación docente inicial. De hecho, una de las encuestadas describió su experiencia de cursado con la palabra *frustración* (E10-L, PyL) y atribuyó tal sentimiento a su paso por determinadas propuestas pedagógico-didácticas que caracterizó como infructuosas.

²⁷ Dos de las estudiantes cuentan con una trayectoria laboral más extensa (E3-L, P; E6-L, L/P), que atraviesa temporalmente la mayor parte de su formación docente inicial en el Profesorado, y los/as restantes (E2-L, L/P; E4-L, LyP) han iniciado su carrera docente entre el 2020 y el 2021. Entre los motivos por los cuales comenzaron a trabajar se destaca la necesidad económica y la posibilidad de “probarse” (Menghini, 2013, p.238) o tener alguna experiencia profesional concreta en la docencia. Mayoritariamente, se desempeñan como profesores/as de nivel secundario en la Provincia de Buenos Aires. Como señalan Bonino y Negrin (2013), desde el punto de vista administrativo esto es permitido por la normativa para la cobertura de cargos, que prevé la incorporación de estudiantes avanzados/as de carreras docentes ante el agotamiento del listado de aspirantes graduados/as. Cabe señalar que la situación de una sola de las entrevistadas se ubica por fuera de estos lineamientos (E6-L, L/P), dado que se encuentra ejerciendo en otra provincia del país y que, además de ser Licenciada en Letras por la UNS, cuenta con dos estudios de posgrado con orientación didáctica.

5. 3. 2 Los sujetos en formación y las prácticas docentes universitarias

Se reconoce que las descripciones de los/as estudiantes se encuentran atravesadas por la percepción que tienen sobre la tarea que llevan a cabo los/as docentes y el modo en que ello incide en sus aprendizajes. Por eso, resulta pertinente examinar qué formas adoptan las propuestas pedagógico-didácticas que se desarrollan en el marco del Profesorado en Letras.

En términos generales, los/as estudiantes coincidieron en señalar que las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios curriculares que conforman el Profesorado en Letras se distinguen por hallarse desvinculadas entre sí y estar sustentadas en contenidos que se seleccionan, organizan y transmiten según el canon académico. Se trata de rasgos que históricamente han sido asociados a las prácticas de enseñanza universitarias, en parte, habida cuenta de su tradición enciclopedista y el carácter clasificado de su currículum (Terigi, 2009). No obstante, cabe señalar que se reconocen aperturas y matices, tanto entre espacios curriculares de distinta índole como al interior de ellos. Lo dicho por la siguiente estudiante resulta ilustrativo:

(...) creo que es una universidad antigua en su concepción educativa, eso es evidente. Antigua me refiero a que mantiene esa matriz decimonónica del saber por el saber, de la charla intelectual, cierto lenguaje común, al menos en mi disciplina hay mucho de eso, pero también hay un intento de apertura. (E6-L, L/P)

De acuerdo con lo expresado por los/as estudiantes, se puede afirmar que es en las asignaturas dirigidas a la formación disciplinar en donde se visibiliza mayor homogeneidad de las propuestas pedagógico-didácticas. Existe un acuerdo generalizado en considerar que son las encargadas de transmitir el corpus de conocimiento disciplinar, por tanto, han sido caracterizadas por los/as encuestados/as como “importantes” (E12-L, PyL) pero también “complejas” (E14-L, PyL) e “intensivas” (E8-L, PyL).

En algunos casos, se juzgó que las asignaturas dirigidas a la formación disciplinar “brindan el conjunto de conocimientos necesarios para conocer, pensar y problematizar los distintos contenidos disciplinares” (E4-L, PyL), pero en otros sus propuestas fueron consideradas “acotadas, ideológicas” (E1-L, PyL) en función de lo que se entendería como un recorte sesgado de contenidos:

(...) muchas veces se nota que cada uno se queda en el área que más domina, en el área que más le gusta y van recortando sobre el recorte del recorte y el programa termina siendo una estructura muy inorgánica. (E5-L, P)

Configuradas de este modo, las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios dirigidos a la formación disciplinar les transmiten a los/as estudiantes la idea de que “existe un saber hegemónico” (E17-L, L/P), aquel que detenta el profesorado. Efectivamente, este rasgo se ve reforzado por las estrategias de enseñanza predominantes, basadas en el estilo verbalista: “Por lo general, son expositivas, se paran a hablar y hablan y hablan” (E3-L, P). En el marco de estas lógicas, los/as participantes advierten que “el estudiante es más pasivo” (E9-L, L/P) en la medida que se lo ubica como un mero receptor de conocimientos: “Llega el profesor, dicta la clase, tomás apuntes, quizás algún que otro cuestionario que puede servir de guía de estudio, y los exámenes muy de repetir todo lo que ya dijimos” (E1-L, PyL). Como señala Carlino (2005),

Lo que está en juego en este reparto de roles es quién, con qué fines y de qué modo hablará, escuchará, escribirá o leerá; y, por tanto, quién extenderá su comprensión y conocimiento de los temas de las asignaturas. (p. 5)

Si bien muchos/as estudiantes coincidieron en que las propuestas pedagógico-didácticas de estas cátedras resultan “reiterativas y poco originales ya que, por lo general, las materias disciplinares no se ‘corren’ demasiado de los métodos tradicionales de enseñanza” (E7-L, LyP), también distinguieron que

Hay gente, pero muy puntual, que hace otro tipo de clase que es más dialogada, que es más de darte el espacio, que es más de hacerte trabajar a vos, que es la manera en que uno aprende me parece, haciendo uno, equivocándose uno. (E3-L, P)

Aquí, algunos/as de los/as estudiantes ubicaron un punto de inflexión dado por la emergencia sanitaria producto del Covid-19 y la consecuente virtualización de las propuestas pedagógico-didácticas, lo que obligó a revisar la forma habitual en la que se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitarios. Una encuestada señaló que durante este período se les propuso realizar diferentes proyectos escritos y que eso “ha sido un gran entrenamiento de reflexión y escritura” (E10-L, PyL). Otra estudiante entrevistada reveló que la irrupción de la pandemia permitió poner en juego diferentes recursos en las clases: “Hay profesores que se jugaron un poco, que pusieron un link de una charla para escuchar otras voces dentro de lo que es la materia, otros puntos de vista” (E1-L, PyL).

Finalmente, resulta pertinente mencionar que un gran número de los/as participantes se detuvo en la distancia existente entre los contenidos abordados y la práctica profesional para la que se forman. Sostuvieron que las propuestas pedagógico-didácticas de las asignaturas de formación disciplinar “no consideran como contenido de la enseñanza los vínculos entre el saber disciplinar y el saber didáctico” (E6-L, L/P) dado que “ponen el foco en formar

investigadores y dejan la docencia de lado” (E5-L, P). No obstante, en este ámbito también se visibiliza un intento de apertura²⁸, muy valorado por el estudiantado:

(...) hubo muy pocos casos, muy muy pocos, de profesoras que dijeron, por ejemplo, en Literatura Española II que tenemos que trabajar El Quijote: ‘va a ser unas obras de las que más vamos a trabajar en el cuatrimestre, pero si vamos a ver cinco prácticos, uno va a ser cómo dar El Quijote en la escuela’. (E5-L, P)

Las apreciaciones de los/as estudiantes dejan entrever mayores matices en lo referido a las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios curriculares dirigidos a la formación pedagógica. Algunos/as de ellos/as reconocieron que estas “brindan herramientas que son muy útiles para comenzar a pensar como profesional de la educación” (E4-L, PyL) y que “intentan ofrecer variados puntos de vista para analizar las situaciones de enseñanza” (E6-L, L/P). En este sentido, destacaron que resultan “interesantes” (E14-L, PyL), “reflexivas y multidisciplinarias” (E11-L, PyL). Una parte de los/as encuestados/as recalcó -en palabras de uno de ellos- “la búsqueda de la reflexión crítica” (E15-L, L/P) que prima en estos espacios.

Al respecto, se comprende que el enfoque reflexivo en las prácticas de enseñanza forma parte de los métodos alternativos que buscan distanciarse de la mera asimilación de cuerpos de conocimiento organizados por parte del alumnado. Siguiendo esta línea, ciertos/as encuestados/as advirtieron que existe una tendencia dentro de las asignaturas dirigidas a la formación pedagógica a privilegiar modos de trabajo en los que “el saber se construye” (E17-L, L/P), por tanto, en los que “el estudiante es activo” (E9-L, L/P). Sin embargo, otros/as participantes fueron críticos en este aspecto e identificaron algunos puntos problemáticos relacionados con la fragmentación entre teoría y práctica. Estos/as estudiantes caracterizaron a las propuestas pedagógico-didácticas en cuestión como “tediosas” (E7-L, PyL), “rebuscadas y poco situadas” (E10-L, PyL) debido a la prioridad casi exclusiva que adquiere el trabajo sobre conocimientos teóricos disponibles por las investigaciones (Davini, 2008). Dos de los/as encuestados/as coincidieron en definir este enfoque con la palabra “abstracción” (E5-L, P; E16-L, P), dada la desconexión que presenta con los contextos prácticos de referencia. Así profundizó una de las entrevistadas:

²⁸ De acuerdo con uno de los estudiantes entrevistados -ex-integrante de la Comisión Curricular- encuentra su razón en la propuesta de cambio de plan de estudios realizada por la Comisión Curricular. Sostuvo que en ese marco tuvo lugar “una discusión muy fuerte, estaba en boca de todos que iba a cambiar el plan y ahí empezaron las materias a prestarle más atención al sujeto estudiantil del Profesorado porque efectivamente los reclamos estaban a la vista” (E2-L, L/P).

Hasta que no llegué a Didáctica de la Lengua y la Literatura fueron contadas las ocasiones en la que se planteó una articulación entre todo lo teórico que hablábamos de la educación, del enseñar, del sujeto pedagógico, con algo real, con una situación (...) A partir de ahí es como que hay una escalada, Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica General un poco también, las prácticas de superior, la práctica integradora. Esas cuatro materias serían por ahí las que creo que realmente tienen en claro que con solamente teoría no hacemos mucho, por lo menos si uno después se va a desempeñar en el ámbito como profe, ¿no? (E4-L, PyL)

Gran parte de los/as entrevistados/as acordó sobre este punto y destacó la importancia que adquiere el último tramo del trayecto formativo, fundamentalmente, porque allí se ubican los espacios dirigidos a la formación en la práctica profesional docente. Como se adelantó en el apartado anterior, estos han sido considerados por el estudiantado como “tardíos (en el proceso de formación) pero muy importantes e interesantes” (E8-L, PyL), “buenos aunque pocos” (E12-L, PyL), “muy enriquecedores, lástima que estén recién al final de la carrera” (E15-L, L/P) y “pertinentes pero muy al final del recorrido” (E16-L, P).

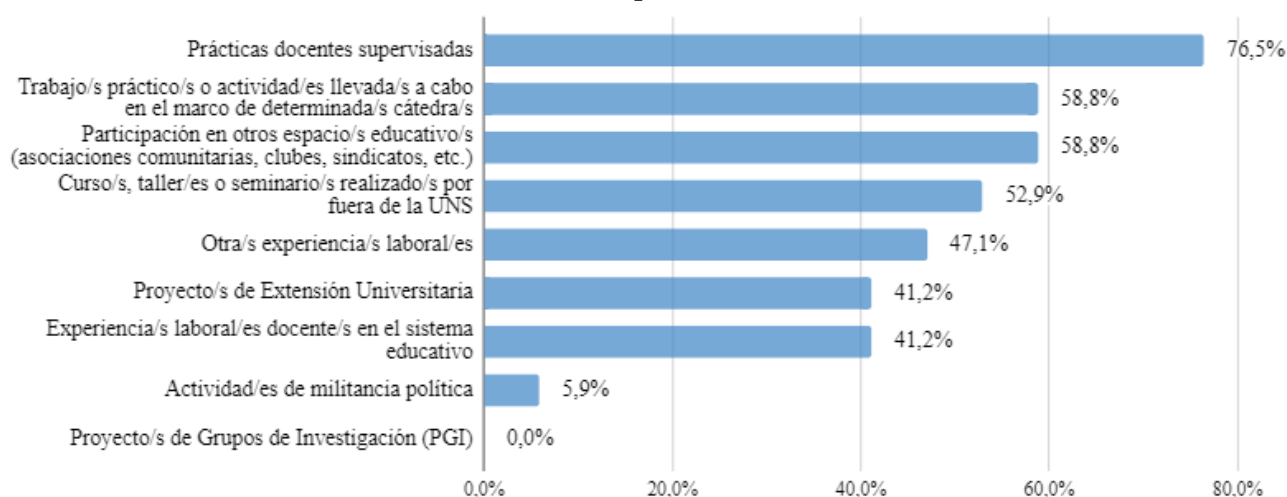
En términos generales, puede afirmarse que las propuestas pedagógico-didácticas de las asignaturas dirigidas a la formación en la práctica profesional docente fueron evaluadas positivamente. Para algunos/as estudiantes, las configuraciones pedagógico-didácticas formuladas resultaron “innovadoras y dinámicas” (E7-L, PyL) además de “muy interesantes y reflexivas” (E3-L, P). Sin embargo, se observa que la mayoría de las apreciaciones estudiantiles se focalizaron directamente en las experiencias de práctica en contextos institucionales reales, que definieron como “desafiantes” (E9-L, L/P). En este sentido, se hizo especial mención al acompañamiento recibido por parte de los/as docentes de las cátedras, incluso en situaciones excepcionales como la producida por la emergencia sanitaria. El testimonio de una encuestada resulta ilustrativo: “Cursé este espacio en una situación poco usual, no sé qué tan válida sea mi opinión. Pero destaco la flexibilidad y la proactividad de los docentes para continuar con nuestra formación” (E13-L, L/P).

En definitiva, los testimonios de los/as estudiantes muestran que las formas que adquieren las prácticas pedagógico-didácticas de los/as docentes resultan un factor trascendente en la configuración de sus procesos de aprendizaje (Camilloni, 1995). Junto con ello, se reconoce la presencia de diversas instancias, tanto dentro del marco universitario como fuera de él, que se constituyen en experiencias formativas de importancia para el estudiantado.

5. 3. 3 Los sujetos en formación y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes

Los testimonios recabados evidencian la existencia de un estudiantado que se va produciendo en lugares diversos. Sin embargo, se reconocen las marcas de la universidad sobre ese recorrido, en el que también aparecen otras vivencias que se constituyen en referentes significativos de su formación. En este sentido, interesa tanto identificar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as estudiantes valoran como aportes relevantes, como detenerse en las razones que fundamentan su elección.

Gráfico 1: Experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as estudiantes avanzados/as del Profesorado en Letras valoran como aportes relevantes a su formación



Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta “La formación docente inicial en las carreras de Profesorado en Economía y Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS)”.

Tal y como se observa en el Gráfico 1, los mayores porcentajes se sitúan en experiencias que se circunscriben a asignaturas del plan de estudios. En primer lugar, sobresalen las prácticas docentes supervisadas (76,5%) desarrolladas al interior de los espacios de Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora. Como se señaló en el apartado anterior, los/as estudiantes distinguieron la posibilidad que les brindaron de tensionar y resignificar los contenidos abordados a lo largo de la carrera en función de situaciones concretas de acción. Uno de los encuestados mencionó que las prácticas docentes supervisadas lo ayudaron a “formar saberes profesionales de la docencia” (E15-L, L/P), es decir, que le permitieron exponerse y aprender con ello (Terhart, 1987).

Al profundizar sobre estas experiencias, gran parte de los/as entrevistados/as valoró precisamente su carácter supervisado. Destacaron la importancia de los dispositivos de acompañamiento, asesoramiento y supervisión (Souto, 2011) y resaltaron la relevancia que

adquirió la mediación con docentes experimentados/as, en referencia tanto a los/as docentes de cátedra como a tutores/as y asesores/as. Así se expresó una de las entrevistadas a propósito de la dinámica propiciada: “No es un ‘hacé lo que quieras’ ni tampoco un ‘te persigo hasta abajo de la cama’, sino el punto justo en el cual te acompañan y te dan libertad, te sugieren y te cuestionan” (E4-L, PyL). En concordancia, Souto (2011) señala que la función del acompañamiento en la realización de las prácticas no es la de dirección, es la de acompasar desde lo que el otro/a puede hacer en este pasaje de roles para, a partir de allí, proponer nuevas figuras.

A su vez, un 58,8% del estudiantado reconoció el valor formativo que presentaron ciertos trabajos prácticos y actividades desarrolladas en el marco de determinadas cátedras. Los/as estudiantes remarcaron aquellos trabajos prácticos en los que tuvieron que articular diferentes contenidos vistos a través de una producción personal. Al respecto, señalaron que estos habilitaron la posibilidad de trascender la mera repetición y dar paso a una apropiación más significativa del conocimiento. En relación con las actividades, destacaron especialmente aquellas en las que tuvieron que ponerse en situación de enseñanza, como las experiencias de simulación de clase o microclases. Adquirieron relevancia para los/as participantes ya que les permitieron “hacer un poco la experiencia de laboratorio” (E2-L, L/P), tomar decisiones, analizar sus propios procesos, retroalimentarse de las observaciones externas y trabajar sobre contenidos actitudinales sin las demandas ni presiones de la realidad (Anijovich et. al., 2009).

Asimismo, cobraron fuerza otras experiencias desarrolladas en el marco de la actividad universitaria. Puntualmente, un 41,2% de los/as estudiantes distinguió como aporte relevante a su formación docente la participación en Proyectos de Extensión de la UNS²⁹. En general, se trató de actividades desarrolladas en coordinación con diferentes ámbitos educativos de la ciudad. De ellas, rescataron el intercambio con estudiantes, que les permitió aproximarse a las interacciones que pueden producirse en el aula. Además, remarcaron el trabajo colaborativo que se propicia al interior de los equipos: “La extensión tiene esto del grupo. Vas a preparar algo, pero no lo prepararás solo, lo prepararás con otro y estás aprendiendo” (E1-L, PyL). En definitiva, enfatizaron el valor formativo de lo que Haag Alegre (2021) conceptualizó como la dimensión comunicacional y la dimensión grupal de las prácticas extensionistas.

²⁹De acuerdo con el Reglamento de Concursos de Proyectos de Extensión de la UNS, el Programa de Proyectos de Extensión fue creado considerando a la Extensión Universitaria como el empleo del conocimiento producido por la institución en propuestas conducentes a identificar los problemas y demandas de la sociedad, reorientando las actividades de docencia e investigación y promoviendo la transformación social, el desarrollo comunitario y la transferencia tecnológica. Está destinado a aquellos proyectos que tengan impacto en la comunidad y que deseen realizarse conjuntamente con entidades públicas u organizaciones no gubernamentales sin fines de lucro.

Por otra parte, las respuestas obtenidas evidencian que los/as estudiantes configuran trayectos ligados a otros ámbitos más allá de los determinados por el plan de estudios y la actividad universitaria. En efecto, un 58,8% de los/as participantes reconoció el potencial formativo de la participación en espacios socio-educativos como agrupaciones comunitarias, religiosas, clubes, etc. En general, los/as participantes recalcaron que esas experiencias les habilitaron un acercamiento al desarrollo de tareas relacionadas con la labor docente en contextos reales. Destacaron aquellas ocasiones en las que pudieron ser partícipes de la planificación, coordinación o puesta en marcha de propuestas socio-educativas dirigidas a distintos grupos. A propósito, una de las encuestadas sostuvo: “Como muchxs compañerxs, pienso que desenvolverse en diferentes espacios vinculados a la docencia nos aporta herramientas que nos permiten sentirnos más segurxs al momento de finalmente desempeñarnos como profesionales” (E7-L, PyL).

Un 52,9% del estudiantado señaló haber realizado talleres, cursos y/o seminarios por fuera del ámbito de la UNS que aportaron a su formación docente. En líneas generales, se observa que estos les permitieron complementar los contenidos vistos en el Profesorado y ampliar sus perspectivas formativas. Así lo expresó una de las encuestadas: “En cuanto a los seminarios y talleres, me dieron herramientas e ideas para descubrirme como docente, para profundizar en mi formación, para cuestionarme qué dejó afuera el profesorado y cómo llenar esos baches” (E13-L, L/P). Desde una óptica más preocupada por la formación didáctica, otros/as participantes valoraron aquellas instancias en las que se socializaron diferentes recursos y estrategias pedagógico-didácticas para configurar propuestas de enseñanza.

Resulta pertinente señalar que entre 47,1% y un 42,2%, de los/as encuestados/as valoró como aportes relevantes a su formación las experiencias laborales vivenciadas tanto fuera como dentro del sistema educativo. Dentro del primer grupo, uno de los entrevistados destacó la importancia que adquirió para su trayecto el hecho de dictar clases particulares y de apoyo escolar. Se trató de una instancia que le permitió ensayar acercamientos a la construcción de configuraciones de enseñanza a partir de las necesidades del alumnado: “¿Qué necesitás ver? ¿Pronombres? Bueno, veo cómo lo resuelvo, me aprendo los pronombres, te explico los pronombres, si sale, sale, y si no sale habrá que mejorarlo. Yo creo que ahí está el gran punto” (E5-L, P).

En cuanto a las experiencias laborales docentes, una de las encuestadas sostuvo que los mayores aportes se vincularon con

Tener la oportunidad de estar frente a un grupo de chicos y chicas y tomar decisiones justificadas en base a los objetivos que tengo, al diagnóstico que pueda realizar del

grupo y de cada chico en particular, etc. De pasarlo por el cuerpo y no simplemente leerlo y estudiarlo. (E11-L, PyL)

De ello, se desprende que la experiencia laboral docente posibilitó a la estudiante la construcción de criterios de acción pedagógica (Anijovich et. al., 2009). En consonancia, otro de los participantes señaló: “Si bien hay que contar con ciertas herramientas para ingresar al aula, me parece que ciertos aspectos de la labor docente no pueden ser contemplados por fuera de la praxis” (E2-L, L/P). Adicionalmente, sostuvieron que el desempeño dentro del sistema educativo les ayudó a acercarse “a la realidad escolar” (E3-L, P) en su heterogeneidad:

Trabajo en terrenos distintos también, trabajo en escuelas en la periferia de la ciudad, con chicos que están bastante mal en sus condiciones socioculturales, y trabajo en escuelas privadas. Todo eso nutre la experiencia y la forma de ver la docencia también. (E6-L, L/P)

En la mayoría de los casos, las experiencias valoradas por el estudiantado parecieran ser aquellas que propician modalidades de trabajo que colaboran con la formación en el campo profesional, desde la diversidad de modos de poner en escena el rol docente (Oudin, 2015). Se trata de vivencias en las que la mediación con otros/as resulta central, en las que se los/as ubica como productores y no como reproductores, en las que deben tomar decisiones y comprometer tanto sus conocimientos como sus cuerpos, y en las que se pone de manifiesto el carácter concreto de la práctica docente (Tenti Fanfani, 2007).

Finalmente, no se puede dejar de mencionar la casi nula y nula referencia a experiencias formativas en el marco de actividades de militancia política y de Proyectos de Grupos de Investigación (PGI³⁰). Con respecto al primero, se observa que si bien los/as estudiantes destacaron aquellas instancias que les permitieron acercarse e involucrarse en la realidad educativa y social más amplia, no manifestaron apreciaciones relacionadas con la dimensión pública y política de la tarea docente. Sobre el segundo, se advierte que en las representaciones de los/as participantes la actividad investigativa se encontraría más relacionada con el perfil de Licenciatura que con el de Profesorado, como una vía de acceso a la construcción de conocimiento disciplinar especializado. De este modo, aparecería invisibilizado el campo de la investigación educativa y junto con ello el potencial formativo que contiene la indagación sobre las prácticas docentes tal y como fue planteada por Stenhouse (1985).

³⁰La promoción de los PGI por parte de la UNS tiene como fin estimular la actividad científico-tecnológica a través del desarrollo de investigaciones que contribuyan a la generación de conocimientos originales y pertinentes en relación con el entorno social de la institución. Además, otro de sus objetivos se relaciona con la formación de investigadores mediante la participación de docentes, tesis y/o alumnos/as avanzados/as.

CAPÍTULO 6

EL CASO DEL PROFESORADO EN ECONOMÍA DE LA UNS

Para la construcción del caso del Profesorado en Economía de la UNS se contempló lo aportado por la informante clave entrevistada (IC-E), los/as encargados/as del Área Administrativa del Departamento de Economía, la página web institucional y la documentación que revela sus principales cambios, así como su actual situación curricular. Específicamente, se acudió a la revisión de las Res. CSU 116/02, 597/11, 319/12, 2012/19, 1008/19, Res. AU 11/02 y 05/12, los expedientes de planes de estudio 1353/02, 97/02, 2708/11, 4093/18 y 4095/18, y los programas de las asignaturas Práctica Docente Integradora, Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior, Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía I, II y III. Asimismo, con la intención de dar cuenta de los modos en que los/as propios/as estudiantes avanzados/as de la carrera experimentan sus recorridos formativos, se analizó la información recabada a través de las encuestas y entrevistas llevadas a cabo a lo largo del estudio.

El presente capítulo tiene como objetivo presentar los resultados de investigación relativos al estudio del Profesorado en Economía, desde una mirada atenta a los sentidos que los/as propios/as participantes construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial en el marco de la carrera.

6. 1 Presentación del caso

El Profesorado en Economía de la UNS se encuentra radicado en el Departamento de Economía. Al igual que el de Humanidades, fue fundado en 1956 como una de las unidades académicas iniciales de la institución. De acuerdo con la página web institucional³¹, su labor comenzó con la puesta en vigencia de la primera carrera de Licenciatura en Economía a nivel nacional. Desde entonces, el Departamento se ha especializado “en el estudio y profundización del conocimiento de temas vinculados con la ciencia económica dentro del marco de las ciencias sociales” (Departamento de Economía, s/f).

En la actualidad, el Departamento de Economía ofrece formación en cuatro títulos de grado: Licenciado en Economía, Profesor en Economía, Profesor en Economía para la Enseñanza Secundaria y Técnico Universitario en Economía y Gestión de Empresas Alimentarias. De acuerdo con la información brindada por el Área Administrativa, la unidad académica cuenta con 668 alumnos/as regulares. Del total de estudiantes, 44 se encuentran

³¹ Ver en <http://www.economia.uns.edu.ar/departamento/>.

inscritos/as en el Profesorado en Economía y 18 en el Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria.

Según consta en el expediente 1353/02, la carrera de Profesorado en Economía fue creada en 1960 por resolución del Consejo Superior Universitario (CSU) y establecía como requisito de acceso la realización previa de la Licenciatura. Esta disposición se mantuvo durante varios años, incluyendo los transcurridos durante la época dictatorial, y se ratificó en 1997 cuando se estableció una propuesta curricular de Ciclo de Especialización Docente sobre la base de la formación de grado mencionada.

En el año 2001, con el propósito de consolidar la independencia de la carrera y de adecuar su estructuración a las modificaciones introducidas por la Ley Federal de Educación N°14.195, el Departamento de Economía presentó un nuevo plan de estudios para el Profesorado que fue aprobado por Res. CSU 116/02. Se observa que la organización curricular no distaba demasiado de la planteada para el Profesorado en Letras. Se trataba de un modelo de currículum disciplinar compuesto por un total de 31 asignaturas obligatorias, 22 de ellas vinculadas con la formación disciplinar específica y las nueve restantes correspondientes al área pedagógica e incorporadas desde segundo año. De acuerdo con lo expresado por la informante clave, esta disposición buscó adecuarse a la posibilidad de cursar paralelamente y/o movilizarse entre los estudios de Licenciatura y de Profesorado.

Cabe mencionar que en el año 2002 se incorporó a la oferta académica la carrera de Profesorado en Economía (EGB 3° Ciclo y Polimodal), pensada sobre la base del plan de estudios vigente para el Profesorado y creada por Res. AU 11/02. Este acto resolutorio no solo amplió la propuesta educativa del Departamento de Economía, también dio lugar a la existencia de una titulación intermedia en el trayecto del Profesorado de Economía.

Junto con la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206/06 y la consecuente reestructuración del sistema educativo, se generó la necesidad de transformar nuevamente los planes de estudio vigentes para las carreras de Profesorado. Para ello, el Departamento de Economía decidió conformar en el año 2011 una Comisión Curricular que trabajó en articulación con el Consejo Departamental. De acuerdo con lo mencionado por la informante clave entrevistada, “la propuesta era presentar un plan diferente e innovador” (IC-E) que respetara la posibilidad de cursado paralelo en relación con la Licenciatura en Economía pero que a su vez “esa impronta de lo que es la docencia no quedara solo para el final o solo pensada en el cursado de las materias que dependen de Humanidades” (ibídem).

Las Res. CSU 597/11 y 319/12 aprobaron el considerado nuevo plan de estudios para las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la Enseñanza Secundaria³², respectivamente.

6. 2 El currículum establecido

De acuerdo con Cols (2008), el currículum establecido define un marco para el desarrollo de la actividad pedagógico-administrativa dentro de una determinada oferta académica. En este caso, el plan de estudios del Profesorado en Economía (Res. CSU 579/11) posee alcance prescriptivo sobre los siguientes aspectos: incumbencias del título; perfil del título; esquema con asignaturas, ubicación, carga horaria semanal, carga horaria total y correlatividades; requisitos de cursado y tabla de equivalencias. No se observa la explicitación de las concepciones pedagógico-didácticas y epistemológicas que fundamentan su criterio de construcción. Sin embargo, sí se justifica la inclusión de tres talleres integradores anuales de la enseñanza de la economía, lo que permite vislumbrar cierto posicionamiento en torno a la concepción de la propuesta formativa: “El plan propone tres talleres integradores pensados a partir de la necesidad de un espacio propio de formación específica para los profesores en economía” (Res. CSU 579/11, p. 28).

Sobre ello, si bien no se observa una referencia a la profesión que permita sostener, justificar y/o orientar la formación considerada como pertinente, sí se halla la explicitación del perfil del título:

El título acredita conocimientos y capacidades en el campo de la Economía que permiten planificar procesos educativos, conducir u orientar grupos de aprendizaje, evaluar aprendizajes y desarrollar metodologías de enseñanza en los niveles educativos correspondientes a los niveles Medio y Superior. (Res. CSU 579/11, p. 28)

Por su parte, la delimitación del campo profesional se establece en las incumbencias de la titulación, de la siguiente manera:

El Profesor en Economía puede desarrollar sus actividades en los niveles de docencia Medio y Superior. Habilita para el asesoramiento pedagógico, profesional y técnico respecto de temas, programas y planes de estudio, como así también realizar investigaciones referidas a la enseñanza de la economía en los mencionados niveles. (Res. CSU 579/11, p. 28)

³² Mediante la Res. AU 05/12 se aprobó el cambio de denominación del título de “Profesor en Economía” (EGB 3° Ciclo y Polimodal) por el de “Profesor en Economía para la Enseñanza Secundaria”.

A propósito, se reconoce que la definición del perfil del título del Profesorado en Economía resulta equivalente a la establecida para el caso del Profesorado en Letras. Por un lado, esto puede deberse a la pretendida universalidad que cala en la concepción de las prácticas curriculares universitarias (Follari y Berruezo, 1998). Por el otro, puede atribuirse a que la incorporación de especificaciones sobre los perfiles profesionales suele asumirse como una exigencia con finalidades más burocráticas que formativas (Barco, 2005).

Tal consideración permite enfatizar, una vez más, que un plan de estudios es un proyecto de acción para la formación académico-profesional (Camilloni, 2016). A la luz de ello, se comprende la importancia de analizar el formato adoptado para estructurar los estudios, dado que resulta uno de los configurantes claves que orienta las trayectorias de formación docente inicial de los/as estudiantes.

En primer lugar, se observa que el plan de estudios del Profesorado en Economía se distingue por contemplar la integración curricular dentro de su organización. En pocas palabras, el currículum integrado se propone la articulación de saberes de distintas disciplinas con una mirada holística de los objetos de estudio. Empero, se trata de un concepto que admite muchos matices que implican diferentes niveles de complejidad a la hora de establecer relaciones entre los contenidos seleccionados para una determinada propuesta.

Siguiendo los planteos de Pring (citado en Santomé, 1994), se reconoce que el plan de estudios en cuestión asume una modalidad de integración curricular correlacionando diversas disciplinas. El diseño curricular respeta los rasgos diferenciales de las disciplinas (Camilloni, 2016), organizadas a través de asignaturas, pero presenta espacios destinados a la correlación de sus contenidos: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía I, II y III, que se ubican en el segundo, tercer y cuarto año de la carrera. En este sentido, se visibiliza una tendencia a aproximarse a las características del currículum integrado, aunque desde una estructura de currículum de colección (Bernstein, 1988).

La propuesta se integra por un total de 35 asignaturas que, en su mayoría, se encuentran correlacionadas secuencialmente. De acuerdo con Camilloni (2001), la relación que se establece es tan baja que no modifica sustancialmente ningún componente de las propuestas de enseñanza. En esta línea, se advierte que la lógica que predomina en las prescripciones de los contenidos mínimos de cada materia es la programación lineal. La combinación entre este último aspecto y la primacía de la correlación secuencial puede relacionarse con decisiones tomadas en torno a la flexibilidad curricular.

El plan de estudios del Profesorado en Economía presenta un formato cerrado y uniforme, organizado vertical y jerárquicamente (Ornelas Navarro, 1982). Como se mencionó,

comprende 35 asignaturas de carácter obligatorio distribuidas a lo largo de cinco años en los que los/as estudiantes pasan del primer cuatrimestre al segundo, luego al tercero, hasta completar la totalidad de la carrera. Para comenzar el cursado de algunas de las materias correspondientes al primer año, los/as alumnos/as deben superar una etapa de nivelación para la cual se ofrecen distintas modalidades de aprobación³³. Además de este requisito, 28 de las asignaturas contempladas exigen correlatividades tanto para su cursado como para su aprobación, en su mayoría débiles³⁴. No se plantean espacios curriculares optativos, posibles ramificaciones remediales ni modos de cursado diferentes. Al igual que en el caso del Profesorado en Letras, se está frente a lo que Ornelas Navarro (1982) denomina como la concepción tubular de la estructura curricular.

Como rasgo distintivo, resulta interesante destacar que la propuesta formativa para el Profesorado en Economía incorpora un título intermedio. Al realizar 28 asignaturas, distribuidas a lo largo de cuatro años, se obtiene el título de Profesor de Economía para la Enseñanza Secundaria. El quinto año de la carrera se encuentra compuesto por siete materias, cuyo cursado y aprobación brinda una titulación habilitante para el ejercicio docente en el nivel superior.

De acuerdo con lo establecido en el perfil de las titulaciones, ambas carreras acreditan tanto conocimientos como capacidades propias del campo profesional en cuestión, por lo que suponen la racionalización de un saber especializado y de un saber en la acción (Davini, 2015). En consecuencia, resulta pertinente examinar cómo se resuelve la relación entre teoría y práctica en la propuesta de formación que se les ofrece a los/as estudiantes.

Se observa que el plan de estudios del Profesorado en Economía responde a un modelo de formación alternativo (Sanjurjo, 2016): el contacto por parte de los/as estudiantes con la práctica profesional docente se incorpora de forma gradual a través de los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía I, II y III (segundo, tercer y cuarto año, de dictado anual) hasta llegar a los espacios de Práctica Docente Integradora (cuarto año, de dictado anual) y Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior (quinto y último año de la carrera, de dictado cuatrimestral). De este modo, la propuesta se distancia de los diseños formativos tradicionales en el ámbito universitario que han tendido a concebir a la práctica como un apéndice final de la carrera.

³³ El requisito de nivelación exige el aprobado de dos materias (Análisis y Comprensión de Problemas y Matemática) que pueden ser acreditadas mediante la promoción de los cursos de nivelación, la aprobación de los exámenes de nivelación, de sus recuperatorios o de los exámenes de nivelación en etapa remedial.

³⁴ Ver Tabla 2.5 en Anexo 2.

Sin duda, el encuadre pedagógico-curricular que sostiene la relación entre teoría y práctica representa un aspecto relevante en las trayectorias de formación inicial de los/as estudiantes y futuros/as docentes. Por ello, cabe reparar en el trabajo pedagógico-didáctico que se plantea al interior de cada una de las asignaturas mencionadas.

Los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía I, II y III constituyen asignaturas pertenecientes al Departamento de Economía. Según consta en sus respectivos programas, se definen como un espacio específico de formación del Profesorado en Economía que tiene por finalidad favorecer la integración entre el área de formación disciplinar y el área de formación docente. Por consiguiente, cada uno de ellos articula con materias disciplinares específicas que se cursan de forma paralela. Uno de sus objetivos primordiales consiste en la pronta inserción de los/as estudiantes en las instituciones educativas, la cual se concreta a través de un trabajo de campo sostenido que se lleva a cabo en articulación con los abordajes teóricos propuestos por cada Taller.

Por su parte, tanto Práctica Docente Integradora como Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior se dictan en calidad de materias de servicio desde el actual Departamento de Ciencias de la Educación. Como tales, resultan espacios curriculares compartidos por diversas carreras de profesorado pertenecientes a la UNS. Ello significa que, más allá de las consideraciones disciplinares específicas, las propuestas pedagógico-didácticas en cuestión resultan homólogas a las planteadas en el caso del Profesorado en Letras.

Lo expuesto permite sostener que, tal como menciona Lis (2016), la principal novedad que exhibe el plan de estudios analizado (Res. CSU 579/11) respecto del anterior (Res. CSU 116/02) se relaciona con la incorporación de los talleres integradores. Se percibe que tal decisión implica una transformación en el modo de resolver la relación entre teoría y práctica en la estructura curricular, pero también el vínculo entre la formación pedagógica y la formación disciplinar específica.

Si se observa la Res. CSU 116/02 se advierte que el formato curricular acordado no distaba demasiado de lo planteado para el Profesorado en Letras. Los indicios de estratificación en relación con la distribución de las asignaturas resultaban homólogos a los analizados en el primer caso: 31 asignaturas obligatorias, 22 de ellas focalizadas en la formación disciplinar específica y las nueve restantes correspondientes al área pedagógica. En contraste, se observa que la inclusión de talleres integradores anuales “destinados a la formación específica de profesores en economía” (Res. CSU 579/11, p. 28) plantea una modificación del patrón mencionado, que refleja a su vez la reconfiguración que atraviesa el propio campo de la formación docente universitaria (Menghini y Fernández Coria, 2017).

Como se mencionó en el Capítulo 3, se reconoce la existencia de un nuevo plan de estudios para las carreras de Profesorado en Economía aprobado a través de Res. CSU 2012/19³⁵ y 1008/19. Los motivos que impulsaron la reelaboración se relacionan, sobre todo, con la necesidad de adecuar su estructura a los cambios introducidos en la propuesta curricular de la Licenciatura en Economía en el año 2017. Para su construcción, la Comisión Curricular encargada tuvo en cuenta las opiniones de profesores/as, estudiantes y egresados/as.

Según consta en la Res. CSU 2012/19, en los últimos años se observó un crecimiento en la demanda de docentes de nivel secundario titulados/as en el área debido a los requisitos de permanencia de los cargos. Ello invitó a pensar en la duración de la carrera, en especial, en los casos en que se realiza luego de obtener el título de Licenciado. En consecuencia, se resolvió que el actual plan de estudios cuente con un único Taller Integrador de Enseñanza de la Economía, ubicado en segundo año. De este modo, habilitaría a los/as egresados/as a realizar las materias pedagógico-didácticas correspondientes a ambos Profesorados en el transcurso de dos años, a diferencia de la propuesta anterior que requería cuatro años de cursado.

En contrapartida, se resolvió aumentar las horas destinadas a la Didáctica Especial de la Economía y modificar el espacio curricular denominado Práctica Docente Integradora. El mismo, en acuerdo con los/as docentes a cargo, fue dividido en dos asignaturas cuatrimestrales. En primer lugar, se incorpora la materia Práctica Docente Integradora I: Contextos e Instituciones del Nivel Secundario, a cargo del Departamento de Ciencias de la Educación y responsable de abordar aspectos vinculados con el marco normativo del nivel, así como de acompañar la inserción institucional de los/as estudiantes. En segundo lugar, se establece el cursado de Práctica Docente Integradora II: Residencia de Economía en el Nivel Secundario, dictada por el Departamento de Economía y orientada al rol de los/as practicantes en el aula, a la revisión de las planificaciones y a la reflexión de las prácticas llevadas a cabo.

6. 3 Trayectorias de formación docente inicial

El presente apartado ahonda en la interpretación de las perspectivas que sostuvieron las estudiantes avanzadas encuestadas y posteriormente entrevistadas sobre sus recorridos formativos en el Profesorado en Economía de la UNS. A la luz de ello, se focaliza en el examen de las características que las participantes le asignaron a las propuestas pedagógico-didácticas de los distintos espacios curriculares que conforman la carrera. Por último, se distinguen

³⁵ Ver Tabla 2.6 en Anexo 2.

aquellas experiencias tanto universitarias como extrauniversitarias que valoraron como aportes relevantes a su formación.

6. 3. 1 Los sujetos en formación y los modos en que describen sus trayectorias de formación docente inicial

Se parte de comprender a los itinerarios estudiantiles en términos de recorridos particulares y diversos a partir de los cuales los sujetos interpretan lo vivido. En este caso, el punto de encuentro entre las disímiles trayectorias formativas de las participantes se produce en el ingreso a la carrera de Profesorado en Economía. Una de ellas ingresó en el año 2017 y manifestó haber realizado la Licenciatura con anterioridad, la otra se incorporó al Profesorado en el año 2018 e indicó estar cursando ambas carreras en paralelo. En cuanto a los motivos de elección de los estudios, la primera de ellas sostuvo: “Yo soy Licenciada en Economía y cuando finalicé la carrera no imaginaba la docencia como modo de ejercicio de mi profesión. Pero por una situación azarosa, empecé a dar clases y me encantó” (E1-E, L/P). Por su parte, la segunda de ellas relató:

Yo entré en el 2015 a la universidad, empecé con la Licenciatura en Economía. A mí me gustaba todo lo que era la parte de docencia, pero no entendía bien cómo se manejaba el sistema educativo. No lo compartía desde mi punto de vista (...) Después, con el correr del primer año me di cuenta que si yo no me inserto va a seguir estando igual y yo pretendo que haya cambios (...) Entonces dije: ‘bueno, voy a probar hacer el Profesorado en Economía’. (E2-E, PyL)

Así, se advierte que las trayectorias de formación docente inicial de las estudiantes no resultan lineales ni estáticas. En ambos casos, el interés por la actividad docente se suscitó en diferentes instancias y provocó transformaciones en el devenir de sus itinerarios académicos y personales. Al respecto, la informante clave entrevistada señaló:

Eso también habla de la oferta que tiene el Departamento, que habilita ese tipo de trayectorias distintas (...) Me parece que esta continuidad en las trayectorias, que a veces puedo pensar como discontinuas, también tiene mucha riqueza porque muchos de nuestros estudiantes que van haciendo la Licenciatura dicen: ‘no el Profesorado no... a ver, el Profesorado sí’, entonces se alejan, se acercan y quedan en esta sensación de ‘acá estoy descubriendo’. (IC-E)

Como se observa en la muestra de la investigación, la cantidad de estudiantes avanzados/as del Profesorado en Economía es reducida. La carrera reúne un total de 44 inscriptos/as, sin embargo, las participantes manifestaron haberse encontrado con pocos/as

compañeros/as durante su cursado. Una de ellas sostuvo que se trató de una situación que tuvo que sopesar al comenzar los estudios: “Tenía que trabajar sola, no encontraba a nadie que lo quisiera hacer” (E2-E, PyL). Sobre las razones por las cuales el alumnado del Departamento de Economía pareciera no inclinarse por el Profesorado, las estudiantes declararon:

Todos entrábamos con la idea de la Licenciatura, con los que empecé a cursar se me ocurren tres personas que seguro dijeron que querían ser profesores y estaban haciendo el Profesorado. Pero después todos entramos por la Licenciatura, y lo mío también fue azaroso porque era resistirme a un lugar en donde creí que no iba a ejercer y, sin embargo, me encontré al final con que esto es lo que más me gusta (...) Para mí es por una cuestión de la sociedad. (E1-E, L/P)

Yo consulté por qué no con mi propio grupo de Licenciatura. Muchos me decían que porque no les gusta enseñar, por un lado, y otros decían: ‘si yo quiero trabajar en la uni, hoy en día, con una Licenciatura puedo. El concurso me permite entrar’. Yo me quedaba pensando, bueno, pero la parte pedagógica es súper importante porque vos podés saber toda la disciplina, pero va a pasar lo que está pasando de tener clases tradicionales. (E2-E, PyL)

De este modo, las estudiantes aludieron tanto a la mitificación de la docencia en el nivel superior³⁶ (Camilloni, 1995) como a la desvalorización de la carrera docente que persiste en el imaginario social. El siguiente testimonio de una de las entrevistadas pone en evidencia el peso que puede tener la expectativa de los/as otros/as en la elección profesional, aunque se trate frecuentemente de un proceso inconsciente (Pierella, 2014): “Creo que de no haber visto a la docencia con todos estos prejuicios que te estoy contando, la habría empezado a mirar con otros ojos” (E1-E, L/P).

A través de sus relatos, las estudiantes dieron cuenta de las relaciones sostenidas con los marcos socio-culturales, intersubjetivos y académico-institucionales. En vinculación con este último, se reconoce la existencia de una apreciación ambivalente, dado que las participantes identificaron tanto aspectos limitantes como potenciadores del contexto universitario y de sus soportes de formación.

Según Carli (2006), en las narraciones de la experiencia estudiantil es posible distinguir las marcas del pasado universitario y su reinterpretación actual, la permanencia de viejos

³⁶ La mitificación de la docencia en el nivel superior se funda en la idea de que la buena docencia deviene directamente de los saberes científicos del profesor o de la profesora. Camilloni (1995) nombró este fenómeno como la ilusión del a-didactismo, en la medida en que niega el carácter problemático de la enseñanza, esto es, del objeto de estudio de la Didáctica.

dispositivos y la emergencia de nuevos, entre otras cuestiones. En este caso, las participantes se detuvieron en las lógicas endogámicas universitarias y problematizaron en torno a los efectos que ellas poseen en las trayectorias académico-institucionales. Principalmente, aludieron a los modos de tradición selectiva que comenzarían a actuar desde el ingreso mismo a la institución, en tanto instancia que supone el encuentro con una cultura particular que demanda la comprensión de sus estructuras y sus códigos:

Yo vine de afuera y el primer año no entendía nada, entiendo que estaban las tutorías y los centros de estudiantes, pero nadie me dijo: ‘acá tenés la tutoría, acá tenés el centro de estudiantes’ (...) Para mí, falta toda esa parte de no dar las cosas por entendidas, las cosas básicas de la universidad. Por ejemplo, existe un centro de estudiantes, pero que en algún lado te digan qué significa un centro de estudiantes. (...) Hay palabras que suenan súper desconocidas, ¿qué es un Consejo Superior? (E2-E, PyL)

Como advierte Carli (2006), el ingreso al espacio universitario supone la incorporación “no sólo a un mundo desconocido sino a un mundo cuyas reglas no son claras o se percibe que no existe una comunicación adecuada de esas reglas o que no hay intención activa de comunicación institucional” (p.8). Junto con ello, las estudiantes reconocieron que transitar la universidad también exige lograr una afiliación cognitiva relacionada con el tipo de trabajo intelectual que se espera por parte del estudiantado. De este modo, pusieron de relieve la responsabilidad que le cabe a la institución en estos procesos, en contraposición a los discursos que la localizan de forma exclusiva en niveles anteriores:

Es una cuestión no menor que no pasen tantísimos el examen o el curso de nivelación, ¿y nos vamos a quedar simplemente con que cada vez vienen peor? Ahí hay algo que está llamándonos a que se hace de otro modo. No tengo la respuesta con respecto a cómo moderar la excelencia con el nivel académico y toda la historia. Pero, ¿de qué nos vale ser cinco los que hablan bien? (E1-E, L/P)

Los testimonios de las participantes muestran que las representaciones estudiantiles que persisten en los dispositivos institucionales se seguirían orientando hacia la figura de los/as herederos/as³⁷ (Bourdieu y Passeron, 2009). En palabras de Dubet (2005, como se citó en Pierella, 2014), “la situación es paradójica: ‘la imagen del heredero sigue siendo la norma, pero

³⁷ A través de la construcción analítica de la figura de los/as herederos/as, Bourdieu y Passeron (2009) se propusieron demostrar que las instituciones educativas consagraban mayoritariamente a quienes pertenecían a situaciones sociales, económicas y culturales privilegiadas, y que con su acción legitimaban las desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales.

al mismo tiempo, todo el mundo afirma que los estudiantes actuales están muy alejados de ella” (p. 53).

En efecto, en un contexto de diversificación y complejización del perfil de los/as estudiantes que acceden a la educación superior, se modifica el tipo de relación que se establece con los estudios (Pierella, 2014). En esta línea, se identifican críticas vinculadas con el desacople que se percibe entre el contexto sociopolítico mayor, los marcos reguladores universitarios y las trayectorias tanto académicas como extracadémicas de las participantes, especialmente en lo relativo a los regímenes de cursado:

No hay una franja horaria en la que digas bueno, puedo trabajar y estudiar a la vez. No se puede dentro de esta universidad, no te lo permite, aparte tenés las horas sándwich, es un lío. Creo que eso es un aspecto que tendría que mejorar la universidad (...) más entendiendo las realidades económicas que surgen hoy en nuestro país. (E2-E, PyL)

A la vez, las estudiantes apuntaron contra la existencia de dispositivos y prácticas tanto implícitas -como la toma de asistencia en asignaturas cuyo cursado no es obligatorio- y explícitas -como la flexibilidad curricular definida por el plan de estudios- que actúan como limitantes del desarrollo de sus estudios. En relación con este último, se le preguntó a la estudiante que cursa Licenciatura y Profesorado en paralelo cómo estructuraba su recorrido, y señaló:

(...) ponía los tres planes para ver qué correlativa necesitaba para el siguiente plan, y qué materias podía hacer por carga horaria. Yo siempre me manejé con un modelo más o menos de entre cuatro y cinco materias. Una carga horaria... Sí, viví para la universidad, estos 6 años viví para la universidad. (E2-E, PyL)

Seguidamente, hizo alusión a la denominada concepción tubular de la estructura curricular (Ornelas Navarro, 1982) y reparó sobre la rigidez vertical del plan de estudios. Indicó que el régimen de correlatividades existente dificulta la finalización de los estudios en el tiempo establecido:

La carrera no te lleva 5 años. (...) Yo entiendo que tenés que filtrar, o no sé cómo se dice ni entiendo cuál es el fin de filtrar gente de la universidad, de una cátedra o de lo que tengas que encaminar, pero al menos que exista la posibilidad de que esté en un curso de verano, que esté en un siguiente cuatrimestre, que no atrase un año y después a su vez con sus correlativas otro año y así sucesivamente. (ibídem)

De hecho, de acuerdo con la información proporcionada por el Área Administrativa del Departamento de Economía, si se contemplan los egresos transcurridos entre los años 2016 y

2020 sin importar la fecha de ingreso, se observa que la duración promedio de los estudios de Profesorado en Economía alcanza los 10 años³⁸.

Ornelas Navarro (1982) sostiene como hipótesis que la concepción tubular de las carreras universitarias se asienta en un tipo de enseñanza enajenante, por medio del cual se reproducen formas de pensar fragmentadas. En tal sentido, ambas participantes reconocieron que la inserción temprana y progresiva en espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica profesional docente a través de los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía resultó un aspecto potenciador de sus trayectorias de formación docente. Se observa que la dinámica propuesta en estos espacios les permitió contrastar la matriz contenidista y fraccionaria de la formación universitaria y desarrollar tanto conocimientos como disposiciones relacionadas con el campo profesional docente:

Lo que tenía el plan de estudios en el que estoy yo que es el del 2012, ahora se pasó al del 2018 que es el nuevo, eran 3 talleres específicos de la parte pedagógica y didáctica pero dentro de nuestra disciplina (...) Yo lo notaba cuando hacía grupos con otras disciplinas, que era mucha la diferencia en cómo nosotros podíamos percibir. Aparte nosotros en cada Taller hacíamos ya un primer acercamiento a la escuela, no es como pasa en otros profesorados que llegan a quinto año y recién van a la escuela (...) Creo que esa es una diferencia que noté mucho, es algo que destaco muchísimo en el Departamento nuestro y que me parece súper importante. (E2-E, PyL)

En virtud de ello, emerge una revalorización del espacio universitario y su potencial para el desarrollo de una actuación educativa especializada, crítica y comprometida. Las participantes reconocieron la importancia que en ello poseen tanto las distintas dinámicas de formación ofrecidas como los procesos de desarrollo y cambio personal (Ferry, 1997). Una de las estudiantes, que comenzó a ejercer como docente antes de iniciar la carrera, describió su paso por el Profesorado como *revelador* “porque lo que fui aprendiendo no sólo me ayudó en mis clases como profesional, sino a nivel personal” (E1-E, L/P).

6. 3. 2 Los sujetos en formación y las prácticas de docentes universitarias

Se reconoce que el currículum constituye un objeto complejo que llevado a la acción genera diversas experiencias en los/as estudiantes. De acuerdo con Camilloni (2001), éstas se encuentran condicionadas no solo por el plan de estudios y los programas de cada asignatura,

³⁸ En contraste, la duración promedio de los estudios de Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria es de casi 3 años. Esta gran diferencia puede deberse a la incorporación a la matrícula de alumnos/as avanzados/as y/o egresados/as de la Licenciatura.

también dependen de manera significativa de las formas que adoptan las prácticas de los/as docentes de la carrera. Por eso, resulta fundamental acceder a los testimonios del estudiantado para examinar qué dinámicas propician las propuestas pedagógico-didácticas que se desarrollan en el Profesorado en Economía de la UNS.

Las apreciaciones de las estudiantes sobre las propuestas de los/as docentes de la carrera se encuentran marcadamente diferenciadas según el tipo de asignatura en el que se encuadren (dirigida a la formación disciplinar, a la formación pedagógica o a la formación en la práctica profesional docente). Dentro de ellas, se observan más convergencias que divergencias.

En relación con las asignaturas destinadas a la formación disciplinar, una de las estudiantes sostuvo que

Hay heterogeneidad en cuanto a su desempeño: están las materias en las que importa saber el modelo teórico y no hay espacio para el debate y contrastación con otras doctrinas; otras nos permiten debatir y construir ese conocimiento y es fascinante. (E1-E, L/P)

Pese al reconocimiento de matices, ambas participantes coincidieron en señalar que predomina la “forma tradicional de dictar las materias” (E2-E, PyL) en tanto que “casi todas las clases de casi todas las materias son expositivas” (E1-E, L/P). Al igual que en el caso del Profesorado en Letras, se advierte que el estilo docente más difundido es el verbalista. La caracterización que realiza Freire (1970) de la educación bancaria resulta ilustrativa del tipo de dinámica que suscita el modelo de enseñanza centrado en la transmisión de conocimientos. En dicha concepción, el eje de la relación entre profesores/as y estudiantes descansa en la palabra de los/as primeros/as y la memorización y repetición de los/as segundos/as: “te sentás derecho, copias, vas, rendís lo que te dijo el profesor o el libro y ya está” (E2-E, PyL).

Además, en la medida en que las propuestas de las asignaturas disciplinares se encuentran centradas en quien enseña, las participantes reconocieron que se caracterizan por presentar una clara fragmentación entre teoría y práctica en detrimento de la segunda. Como señala Carlino (2005), si se examina quién trabaja y por tanto quién se forma cuando el profesor expone, se evidencia que el que más aprende de la materia es el docente ya que el mayor trabajo cognitivo queda de su parte (investigar, leer, articular diversos autores para abordar un problema teórico, explicar a otros/as lo que ha comprendido, etc.).

Por su parte, las propuestas pedagógico-didácticas de los espacios curriculares de formación pedagógica se distinguieron por marcar cierto contraste con los de formación disciplinar. De acuerdo con una de las estudiantes “las cátedras presentan propuestas muy abiertas, súper diferente a lo que son las materias disciplinares de Economía” (E2-E, PyL).

Ambas participantes consideraron que los enfoques de estas materias se caracterizan por “la forma de abordar las clases desde otro lugar más participativo” (ibídem). Es decir, por plantear una relación de mayor horizontalidad entre el docente, los contenidos y el alumnado.

Sin embargo, en coincidencia con lo señalado por el alumnado del Profesorado en Letras, una de las participantes identificó puntos problemáticos relacionados con la fragmentación entre teoría y práctica en las propuestas de las asignaturas de formación pedagógica. Reconoció que en la mayoría de los casos se presenta un trabajo sobre “práctica y teoría con estrategias diferentes” (E1-E, L/P) pero en el que “no se termina de entender bien qué pasa” (ibídem). De acuerdo con lo relatado por la estudiante, los métodos de asimilación de conocimientos disponibles seguirían siendo los preponderantes, aunque se visibiliza una mayor preocupación por el desarrollo cognitivo por parte del alumnado (Davini, 2008). Así, sucede que los saberes codificados de las ciencias de la educación y los saberes que demanda la acción profesional se perciben cercanos, pero no se interpelan mutuamente (Tardif, 2004).

En contraste, ambas participantes destacaron los modos de trabajo propuestos en los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica profesional docente, que caracterizaron como “reflexivos y de mucho aprendizaje” (E2-E, PyL). En lo que respecta a los Talleres Integradores de Enseñanza de la Economía, remarcaron la inserción temprana y progresiva en contextos institucionales reales a través de un trabajo de campo en el que se articulan referentes teóricos con la finalidad de analizar diferentes dimensiones del quehacer docente. En este sentido, las estudiantes sostuvieron que les permitieron “ir de lo más macro para llegar a la práctica en lo micro” (E1-E, L/P) en la medida en que les brindaron “todos los marcos necesarios para después hacerlos danzar cuando vas a hacer las prácticas” (ibídem):

Nosotros hacíamos primero una observación desde afuera, de ver la institución, eso era el Taller I. En el Taller II entrábamos a un aula y percibíamos como daban las clases y demás. El Taller III ya te preparaba para la Didáctica y para entrar a dar la clase. (E2-E, PyL)

En cuanto a las asignaturas Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora, una de las estudiantes indicó que sus propuestas resultaron

Súper constructivas y nutritivas. Escuchar a compañeros/as de diferentes disciplinas, compartir experiencias, estar acompañada en un momento tan crucial como ir al aula, y sobre todo, aplicar lo de la autoevaluación y trabajar con el error de un modo amable: que no quieras huir del error, porque nos demuestran los tutores que también se puede aprender de ello. (E1-E, L/P)

De este modo, reparó sobre la importancia que adquiere en el encuadre pedagógico-didáctico de estos espacios la socialización, el trabajo conjunto, la retroalimentación y evaluación formativa, tanto con compañeros/as como con docentes. Al respecto, se observa que la irrupción de la pandemia producto del Covid-19 y la consecuente virtualización del cursado no resultó inocuo para estas mediaciones. Sin embargo, ambas estudiantes coincidieron en afirmar que los dispositivos de acompañamiento articulado por parte de las cátedras pudieron sostenerse a través de la virtualidad, siendo uno de los rasgos más destacados de sus propuestas: “(...) a mí justo me tocó hacer la residencia de secundaria en la pandemia. Por suerte, tuve todo el apoyo del lado de mi tutora y de la materia para hacer la residencia” (E2-E, PyL).

Así, los testimonios de las estudiantes dejan entrever que las características que adquieren las propuestas docentes impactan en su proceso formativo. Junto con ello, se reconoce la existencia de otras instancias universitarias y también extrauniversitarias que se constituyen en referentes relevantes de su formación.

6. 3. 3 Los sujetos en formación y las experiencias que valoran como aportes formativos relevantes

Los relatos de las estudiantes revelan la existencia de itinerarios de formación que se van constituyendo de modos heterogéneos. En efecto, en la reconstrucción de sus trayectorias se entrecruzan experiencias del ámbito universitario y más allá de él que resultan valiosas por su contribución a sus procesos formativos. Por ello, se considera pertinente identificar estas vivencias y especificar lo que las participantes destacan sobre ellas.

Dentro del marco universitario, las estudiantes valoraron como aportes relevantes a su formación las instancias de práctica docente supervisada que desarrollaron en Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior y Práctica Docente Integradora. Como se adelantó en el apartado anterior, destacaron fundamentalmente el acompañamiento, supervisión y asesoramiento recibido por parte de las cátedras y tutores/as asignados/as. En este sentido, se observa que se detuvieron en la trascendencia que adquirió en sus trayectorias el momento de realización de las prácticas docentes profesionales y la importancia que revistió el hecho de contar con andamiajes previos. Sobre su experiencia de residencia, una de las estudiantes señaló:

Para mí fue súper importante todo ese proceso. Yo lo viví como algo normal dentro de todo este caos, pero yo hablaba con mis compañeros y decían que no sabían qué mirar o evaluar a la hora de hacer los informes o sus reflexiones dentro de la práctica.

Nosotros esa parte ya la hacíamos en los talleres, teníamos que presentar informes, por ejemplo, contextualizando la institución (...) También el vínculo con los docentes, decían que no sabían cómo plantearles cosas. Nosotros tuvimos hasta entrevistas con docentes en los talleres, preguntándoles su formación, cómo abordaban las clases, fuimos a visualizar clases. (E2-E, PyL)

De acuerdo con Souto (2011), el andamiaje previsto por los dispositivos de práctica profesional docente no debe dirigirse a asegurar el éxito de los/as practicantes, pero sí su formación. En este sentido, ambas estudiantes coincidieron en señalar el valor formativo de los Talleres Integradores de Enseñanza de la Economía. De acuerdo con la informante clave entrevistada:

La idea de los Talleres tenía que ver con la noción de taller. No era una materia más tradicional donde está el dictado, entre comillas, de los contenidos. No tenía nada que ver con eso, tenía que ver con la idea de poner en tensión los contenidos teóricos con lo que nosotros denominamos trabajo de campo, que es ir a las instituciones, al aula, a entrevistar profesores de Economía, a observar, a meterse de lleno en eso y construir conocimiento a partir de allí (...) creo que resulta súper interesante por esta cuestión que muchas veces comentaban los estudiantes, que se llenaban de todos los conocimientos teóricos riquísimos y cuando llegaban recién al último año decían: ‘esto es muy distinto a lo que vengo aprendiendo todos estos años, ¿ahora qué pasa?’ (IC-E)

Se observa que el trabajo de articulación dialógica entre contenidos teóricos y contextos de acción concreta tuvo lugar a lo largo del cursado de los Talleres, lo que les permitió a las estudiantes sentirse más seguras y mejor posicionadas para el desarrollo de las prácticas docentes supervisadas. Según una de las participantes, ello “hizo toda la diferencia” (E1-E, L/P). Asimismo, sostuvieron que la articulación entre el trabajo de campo y el trabajo analítico les permitió desarrollar disposiciones para la observación y reflexión. Precisamente, según Anijovich et. al. (2009), los propósitos más importantes de los talleres de integración en la formación docente son implicar al alumnado en una experiencia auténtica para volver a ella de una manera reflexiva y poner los conocimientos en situación.

Las estudiantes también destacaron la riqueza que tuvieron ciertos trabajos prácticos y/o actividades llevadas a cabo en el marco de determinadas cátedras. Una de las participantes reparó especialmente en aquellos que tuvieron lugar en las materias de servicio que se dictan desde el actual Departamento de Ciencias de la Educación, dado que habilitaron el encuentro con estudiantes de otros profesados pertenecientes a la institución:

(...) los trabajos que más me aportaron fueron todos los que no fueron individuales, que

tuvieron instancias grupales. Todos esos trabajos que implican hablar con un otro, de tener que juntarme, tener una responsabilidad, un compromiso, un intercambio con el otro en el que yo no me cierro en mi postura, sino que puedo ver que puede ir por otro lado. Creo que trabajar en equipos contribuye un montón. Todos esos trabajos grupales son los que yo caracterizaría como los mejores y los que más contribuyeron. Los disciplinares estaban buenos, pero teníamos una mirada muy similar de la misma disciplina. (E2-E, PyL)

De este modo, subrayó la importancia de contemplar la labor interdisciplinar en las propuestas formativas, en cuanto permite contrastar y ampliar perspectivas, así como generar disposiciones para el trabajo colaborativo.

Dentro del ámbito universitario, la estudiante también resaltó como contribución relevante a su formación su experiencia en un Proyecto de Extensión Universitaria dirigido a acompañar las trayectorias educativas de niños/as y adolescentes a través del dictado de clases de apoyo escolar en organizaciones barriales de la ciudad. Señaló que le permitió dar cuenta del carácter situado de la actuación docente y desarrollar una actitud atenta a las diferentes realidades sociales que se hacen presentes en las instituciones educativas:

(...) la forma de insertarnos yo creo que es sumamente importante. Como te digo, el contexto, hoy en día si querés trabajar en una escuela tenés que visualizar el contexto porque partís de ahí. No podés llevar todas tus propuestas a todas las escuelas como si fueran un mismo lugar (...) Yo creo que el voluntario me enseñó eso, a contextualizar las prácticas y a ver el entorno en el que me voy a situar a la hora de plantear mi clase. (E2-E, PyL).

En consecuencia, la participante remarcó el potencial formativo que contiene insertarse en diferentes contextos socio-educativos, tanto en el marco de la formación universitaria como por fuera de ella. De ello, se desprende que las estudiantes estructuran sus trayectos formativos en articulación con otros espacios más allá de los propuestos por el ámbito universitario.

En esta línea, la estudiante que ya se encuentra inserta dentro del sistema educativo valoró como aporte fundamental a su formación la experiencia laboral docente. Sostuvo ingresar a las instituciones educativas y encontrarse con estudiantes la invitó a resignificar su propia trayectoria académica y a comprender la dimensión afectivo-vincular del acto educativo:

La educación atraviesa algo emocional, yo sinceramente en mi trayectoria de jardín hasta ahora no siempre la pasé bien y creo que, de cada etapa, la mitad la pasé muy mal. Recién cuando había un docente que se preocupaba, ahí remontaba (...) Yo estoy dando clase y trato de ser lo más estricta en el sentido de lo disciplinar, pero a la hora de

entablar el vínculo con los alumnos creo que ahí hago mi mayor esfuerzo mental y espiritual. (E1-E, L/P)

Como se menciona en Anijovich et. al. (2009), “las historias vividas y contadas por los docentes no son solo un modo de pensar acerca de su identidad, sino también un modo de reorganizar sus conocimientos que posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales” (p. 34). Por eso, desde la perspectiva de las autoras, volver sobre las historias profesionales y personales puede convertirse en una herramienta poderosa en la formación de profesores/as.

Finalmente, en relación con el ámbito extrauniversitario, la otra de las participantes manifestó haber realizado cursos en base a sus intereses e inquietudes que complementaron el recorrido formativo y los contenidos del Profesorado:

El año pasado cuando estaba cursando la residencia, me tocó virtual y dije: ‘esto que nos pasó lo veo como un cambio, va a haber cosas que van a quedar y la normalidad no va a ser la misma normalidad de antes’ (...) por eso hice un curso sobre cómo incorporar las TICS en las aulas en la nueva normalidad. (E2-E, PyL)

Al igual que en el caso del Profesorado en Letras, las experiencias valoradas por las participantes parecieran ser aquellas que propician escenarios, dinámicas y prácticas que colaboran con la formación en el campo profesional. De ellas, se rescata el encuentro con otros/as y la riqueza de la coproducción, la posibilidad de trabajar sobre distintas dimensiones que configuran al quehacer docente y la oportunidad de construir disposiciones atentas a los cruces tanto objetivos como subjetivos que atraviesan a las situaciones educativas.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso interpretar los sentidos que los/as estudiantes avanzados/as de los Profesorados en Letras y en Economía de la UNS construyen en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. Se partió de considerar la riqueza que brinda el estudio de caso como diseño de investigación, en la medida en que sus fundamentos teórico-epistemológicos resultan coherentes con los marcos conceptuales que orientaron la construcción del objeto de estudio. Por consiguiente, se buscó comprender a cada profesorado en sus interacciones y atributos, es decir, en el particular entramado que se produce entre sus elementos configurantes.

En este aspecto, la Didáctica Universitaria brindó un enfoque teórico fundamental en tanto permitió particularizar en los marcos regulatorios universitarios que encuadran los itinerarios estudiantiles. Para el logro de los objetivos se recurrió tanto al análisis de documentos normativos relacionados con la actividad académica en general, y de cada carrera en particular, como a las voces del propio alumnado y de informantes claves. Durante el proceso de indagación, se sostuvo una simultaneidad recursiva entre el trabajo de campo y trabajo el conceptual con el propósito de elaborar conceptualizaciones para la interpretación de la información obtenida.

La construcción de los resultados de investigación se organizó en torno a tres ejes vinculados con las características de cada carrera, del currículum establecido y de las trayectorias de formación docente inicial que se articulan en su seno. En este último, se distinguieron tres dimensiones de análisis relativas a los modos en que los/as estudiantes describen situacionalmente sus trayectorias de formación docente inicial, las perspectivas que sostienen en relación con las prácticas de los/as docentes de las carreras y las experiencias tanto universitarias como extrauniversitarias que valoran como aportes formativos relevantes.

Como señalan Rendon Pantoja y Angulo Rasco (2017), el estudio colectivo de casos demanda conjugar los criterios de heterogeneidad con los de homogeneidad, lo que posibilita una visión más amplia del fenómeno que se investiga. Bajo esta premisa, se expone la discusión de los resultados y las principales conclusiones a las que se ha arribado.

Uno de los objetivos específicos de la investigación consistió en analizar los modos en que los/as estudiantes de los Profesorados en Letras y en Economía describen sus trayectorias de formación docente inicial en el marco del contexto institucional y del plan de estudios. Al

respecto, se reconoce una apreciación ambivalente de la universidad y de sus componentes estructurales (Carli, 2008).

A lo largo de sus descripciones, los/as estudiantes se detuvieron tanto en la dinámica universitaria general, como en las especificidades que esta adquiere en el área formativa particular en la que se encuentran inmersos/as. De tal modo, se reconocen problemáticas comunes, como el desencuentro que visibilizan entre el contexto socio-político, el marco institucional y sus trayectorias académicas, sostenidas en relación con otros ámbitos de actuación ligados a la vida familiar, laboral, etc. Ámbitos que no serían contemplados por las lógicas universitarias endogámicas, aún marcadas por la percepción de cierta indiferencia y selectividad institucional (Carli, 2006). En vinculación con ello, gran parte del estudiantado se refirió a la flexibilidad curricular de los planes de estudio y apuntó contra el carácter limitante de la concepción tubular imperante (Ornelas Navarro, 1982).

En cuanto a la propuesta formativa particular, se evidencian claras diferencias en las apreciaciones de los/as estudiantes en función de la carrera que se trate. En el caso del Profesorado en Letras, las principales críticas recayeron sobre la pertinencia de los contenidos propuestos respecto de la práctica profesional y la relación entre teoría y práctica planteada en el plan de estudios. Los/as alumnos/as remarcaron la desarticulación existente entre las prácticas intrauniversitarias, relacionadas fundamentalmente con la producción y transmisión de conocimiento especializado, y la práctica profesional para la cual se están formando. En este sentido, si bien valoraron la formación en contenidos declarativos, también cuestionaron su predominio casi exclusivo, que se ve reforzado por la presencia curricular tardía y limitada de espacios dirigidos a la formación en la práctica profesional docente. Lo dicho por Follari (2010) ilustra de manera asertiva las apreciaciones del estudiantado,

Lo malo de la formación no es la apelación a la teoría, ni tampoco la asunción del pensamiento crítico. Por el contrario, lamentable sería que las universidades fueran eco del peor sentido común que sigue la tónica de lo establecido, y que se muestra incapaz de criticar lo existente. Lo problemático es, sin embargo, la incapacidad para ligar teoría y crítica con formas de investigación y de práctica social concreta. Algo que exige mucho más que la sola, y por demás necesaria, remisión a los libros y autores. (p. 510)

Junto a ello, el autor advierte que no se trata de guiar a la universidad a un pragmatismo miope, antes bien, implica asumir que la noción de crítica social debe resultar inmanente a las prácticas profesionales para las cuales se forman los/as estudiantes.

Por su parte, las estudiantes del Profesorado en Economía enfatizaron el sentido aglutinador -en términos de Alliaud y Antelo (2009)- que posee la inserción temprana y

progresiva en contextos de acción reales a través de los Talleres Integradores de Enseñanza de la Economía. Estos les han permitido desarrollar cierta conexión dialógica entre marcos teóricos y situaciones educativas concretas, a través de modalidades de trabajo que propician el análisis situado. De acuerdo con los autores, “la búsqueda de un ‘sentido aglutinador’ del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas que no suelen responder a parcelas del conocimiento o técnicas en particular” (ibídem, p. 96).

En relación con ello, otro de los objetivos consistió en analizar las características que los/as estudiantes le asignan a las propuestas pedagógico-didácticas de los diferentes espacios curriculares que conforman la carrera. Aquí se visibilizan más convergencias que divergencias entre las descripciones del estudiantado de Letras y Economía. Cabe mencionar que los/as participantes remitieron a las prácticas de enseñanza de los/as docentes, pero también a las dinámicas de trabajo áulico propiciadas y a las formas de evaluación contempladas.

En líneas generales, se observan claras distinciones entre las propuestas pedagógico-didácticas de las asignaturas dirigidas a la formación específica, la formación pedagógica y la formación en la práctica profesional docente. Mientras que en las primeras los/as estudiantes señalaron que prima un enfoque tradicional, basado en la transmisión por parte del profesorado y la asimilación por parte del alumnado, las segundas parecerían mostrar alternativas atentas a la estimulación de la participación y el desarrollo cognitivo estudiantil. Aun así, en ambos casos se identificaron problemas relacionados con la centralidad del trabajo teórico sobre los conocimientos disponibles y la consecuente desarticulación con los contextos prácticos de referencia. En contraste, se valoraron los dispositivos propuestos por los espacios dirigidos a la práctica profesional docente, en tanto se encuentran articulados en torno al desempeño profesional.

Resulta pertinente destacar que los/as estudiantes de ambos profesorados reconocieron que los enfoques sostenidos por los espacios curriculares dirigidos a la formación en la práctica profesional docente intentan ser integradores, es decir, que se proponen articular lo que ha sido identificado como el saber disciplinar y el pedagógico-didáctico (Terigi, 2011). La disociación entre las materias destinadas a la formación disciplinar y a la formación pedagógica suele atribuirse a la tradición academicista imperante en la matriz universitaria. Sin embargo, cabe señalar que la referencia a la desconexión entre las distintas propuestas pedagógico-didácticas de los/as docentes se hizo transversal al conjunto de asignaturas que conforman los planes de estudio.

En el caso del Profesorado en Letras, fue percibido con mayor nitidez el aislamiento de las cátedras, legitimado por la existencia mayoritaria de asignaturas independientes y la predominancia de la programación lineal de contenidos. Como resultado, el estudiantado termina notando que “la carrera no está orientada hacia ningún lado” (E4-L, PyL):

(...) se nota la falta de coordinación conjunta de todos los docentes de decir: ‘apuntamos para acá, ¿qué alumno queremos formar? Queremos formar este tipo de estudiante, este tipo de profesor, este tipo de licenciado’. Eso se nota que no está o si está lamentablemente no se está notando. (E5-L, P)

En el caso del Profesorado en Economía, si bien la definición formal de las asignaturas resulta homóloga a la señalada para el caso de Letras, las estudiantes distinguieron a los Talleres Integradores de Enseñanza de la Economía como una instancia de correlación de contenidos y de consecución del perfil profesional deseado. No obstante, cabe preguntarse por la profundidad de esta opción en términos de transformación curricular. Como señala Camilloni (2001), un cambio curricular es una forma de cambio sociocultural que afecta a distintos dispositivos de la vida académico-institucional. Ahora bien,

Ocurre que cuando la transformación queda localizada en una parte del currículum, aunque responda a la adopción de una nueva política académica y de propósitos institucionales distintos, si no hay cambio en la mentalidad y en la estructura organizacional, el cambio se deposita en ese sector y queda limitado a él. (p. 25)

Sin duda, la clasificación del currículum universitario continúa siendo una cuestión a problematizar, que involucra no solo la modificación de los documentos sino prioritariamente el trabajo sobre la estructura general de las relaciones que implican definir y poner en marcha una propuesta curricular. Pese a las limitaciones señaladas, se reconoce que los Talleres Integradores de la Enseñanza de la Economía muestran un intento de matización de la atomización imperante en los planes de estudio muy valorado por parte del estudiantado.

Al igual que en Carli (2008), se destaca el hecho de que los/as estudiantes establecen una identificación inestable con la institución, que oscila entre una lectura crítica de la estructura universitaria y su valorización como espacio de experiencias subjetivas significativas. El paso por el Profesorado constituye un tiempo propio en la más extensa trayectoria personal. De este modo, se reconocen las marcas de la universidad en ese derrotero, puestas en vinculación con otras instancias de trascendencia formativa para el estudiantado.

En la investigación se buscó caracterizar las experiencias universitarias y extrauniversitarias que los/as estudiantes valoran como aportes relevantes a su formación docente. Dentro del ámbito universitario, señalaron las instancias de práctica docente

supervisada, los trabajos prácticos y/o actividades de implicación personal y/o colectivas llevadas a cabo en el marco de determinadas cátedras y la participación en Proyectos de Extensión relacionados con el campo educativo. Por fuera de él, destacaron la inserción en diferentes espacios socio-educativos (organizaciones barriales, asociaciones comunitarias, etc.), la experiencia laboral tanto dentro como fuera del sistema educativo y la realización de cursos, talleres y/o seminarios.

Los testimonios estudiantiles ponen de relieve que la caracterización de estas vivencias formativas encierra en sí misma la definición del concepto de experiencia. Blanco y Pierella (2008) observan que entre las distintas acepciones que presenta la categoría es posible identificar una regularidad que tiene que ver con la presencia activa y consciente del sujeto, ya sea ensayando, probando y/o siendo afectado. En coincidencia con los resultados alcanzados por Oudin (2015), los/as participantes valoraron aquellos escenarios que les brindaron la oportunidad de acercarse a situaciones, procesos y contextos de actividad docente desde distintas dimensiones (social, pedagógico-didáctica, organizacional, vincular, afectiva, etc.). En definitiva, se trata de instancias que les permitieron visibilizar y comenzar a trabajar sobre la pluralidad de saberes y tipos de acción que moviliza la práctica profesional³⁹.

De ello, se desprende la importancia de curricularizar experiencias formativas significativas porque es el único periodo en el que los sujetos tienen un apalancamiento de formación mediada en forma continua (Davini 2008), es decir, un tiempo y espacio prolongado dedicado especialmente al trabajo sobre sí mismos (Ferry, 1997). Como se señala en Anijovich et. al. (2009), los soportes formativos deben estar orientados a considerar la participación activa y comprometida de los/as estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, ofreciéndoles experiencias que los/as convoquen y los/as hagan cuestionar las disposiciones que poseen. En este plano, se vuelve imprescindible revalorizar el lugar de la investigación educativa en tanto práctica que posibilita el examen crítico y sistemático de la actividad pedagógica, las condiciones en que se realiza, los contenidos a enseñar y cualquier otro aspecto del quehacer docente que ocupe o preocupe al estudiantado (Montano, 2014).

A la luz de lo expuesto hasta el momento, se abre el interrogante acerca de la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio para el Profesorado en Economía (Res. CSU 2012/19) y el Profesorado en Letras (Proyecto de presentación de los nuevos planes de estudio para las

³⁹ Según Cols (2008), el ejercicio docente requiere manejo del contenido de transmisión, estrategia para diseñar propuestas enriquecedoras, válidas y viables, imaginación para sortear obstáculos y restricciones, arte para suscitar intereses y plantear desafíos, capacidad de diálogo y comprensión, habilidad para la coordinación, disposiciones reflexivas para la toma de decisiones en contextos generalmente inciertos, entre otras cuestiones.

carreras de Letras, 2016), que plantean modificaciones sustanciales en algunas de las cuestiones aquí señaladas. Sin duda, se trata de una línea investigativa interesante en la medida en que el análisis de sus efectos en las trayectorias estudiantiles permitiría visibilizar la presencia de continuidades, rupturas y reconfiguraciones en las condiciones de formación propuestas en las carreras.

En suma, se comprende que pensar de modo integrado las ideas de formación docente inicial y trayectoria encierra una gran riqueza analítica. Bajo esta perspectiva, el estudio pone de manifiesto las particularidades que presentan los itinerarios formativos iniciales de los/as estudiantes de los Profesorados aquí abordados. Todos ellos confluyen en un espacio y tiempo delimitado por el contexto institucional y el currículum, tanto en su dimensión estructural-formal como procesal-práctica (De Alba, 1995). Esto posibilita analizar la trama -generalmente oculta (Barco, 2005)- de los componentes objetivos, subjetivos e intersubjetivos que constituyen a las propuestas universitarias.

Asimismo, la reconstrucción de la experiencia estudiantil revela la existencia de recorridos diversos, no necesariamente lineales pero ricos en experiencias pasadas y paralelas. Su visibilización permite traspasar los límites de la autolegitimación interna de la universidad para pensar cómo su accionar educativo se liga, articula o choca con otros conocimientos significativos para el alumnado y para su formación profesional (Follari, 2010).

El conocimiento producido y presentado a lo largo de este escrito puede contribuir a pensar modos académico-organizacionales que signifiquen un tránsito hacia una perspectiva más compartida de la formación docente inicial en la UNS y, por tanto, del acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. Si las construcciones de sentido de los/as estudiantes constituyen las fibras que permiten hilvanar las múltiples experiencias que atraviesan durante este período (Cols, 2008), entonces seguramente puedan ayudar a entramar escenarios formativos más horizontales, enriquecedores y socialmente relevantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde libros.
- Aiello, B. G. (2015). *La formación docente inicial del profesorado de nivel secundario. La construcción de competencias docentes durante la residencia pedagógica en el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (Bahía Blanca, Argentina)*. [Tesis de Doctorado de la Universidad de Granada].
- Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Tomos 1 y 2. CEAL.
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles*. Vol I. [Tesis de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires].
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).
- 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), 125-132.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (10), 111-130.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Sabelli, M. J., & Mora, S. (2021). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Tilde editora.
- Barbier, J. M., y Galatanu, O. (2000). Relación establecida, sentido construido, significación dada. En J. M Barbier y O. Galatanu (Comps.), *Signification, sens, formation*. PUF.
- Barco, S. (Coord.) (2005). *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Neuquén, Educo.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal Universitaria, España.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Editorial Troquel.
- Birgin, A. (Coord.) (2014). Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR. Teseo/OEI/ Programa de Apoyo al Sector Educativo del MERCOSUR (PASEM). MERCOSUR, Buenos Aires.

- Blanco, R., y Pierella, M. P. (2009). Experiencias estudiantiles en la universidad contemporánea: notas acerca de modos de abordaje de los discursos sobre autoridad, sexualidad y afectividad. *Educación, lenguaje y sociedad*, VI(6), 69-84.
- Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. *Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria. Chile, Universidad Católica de Valparaíso.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires, Argentina.
- Camilloni, A. (2016). Tendencias y formatos en el currículo universitario. *Itinerarios educativos*, (9), 59-87.
- Carli, S. (2006). La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente. *Revista Sociedad*, 25, 29-46.
- Carli, S. (2008). Visiones sobre la universidad pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVI(26), 107-129.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria*. Mimeo. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Área de Desarrollo Curricular. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Esteve Zaragoza, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemáticas. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.

- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Follari, R. (2010). Curriculum y doble lógica de inserción: lo universitario y las prácticas profesionales. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 529-546.
- Follari, R. y J. Berruezo (1981). Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XI(1), N°1, 1-11.
- Follari, R., y Soms, E. (1980). Crítica al modelo teórico de la departamentalización. *Revista de la Educación Superior*, 10(1), 37.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Siglo XXI editores.
- Guardatti, P. R. y Talens, M. D. L. D. (2020). Curriculum integrado: complejidad y formación. III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (Edición en línea).
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Edición.
- Iglesias, A. (2019). De relatos y experiencias. Elegir la Universidad para formarse como Profesor de la escuela secundaria. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(14), 111-132.
- Krichesky, G. (2012). La universidad y la formación de docentes para la educación secundaria: nuevas demandas en escenarios sociales complejo. En Chiroleu, A., Marquina, M. y Rinesi, E. (Comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*. Los Polvorines. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Leguizamon, G. (2014). La construcción de saberes pedagógicos en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 35-54.
- Lis, D. I. (2016). El nuevo plan de estudios del Profesorado en Economía de la Universidad Nacional del Sur: un proyecto integrado en pos de mejorar la enseñanza de la economía. *Actas de las V Jornadas sobre Enseñanza de la Economía*, 96.
- Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? *Perspectiva*, 29(2), 417-441.
- Lupori, A. y Filpe, A. (2011). *La Universidad y la formación de profesores. ¿Las narrativas como estrategias para una construcción de conocimiento comprometida con el contexto actual?*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

- Mendoza, V. y Ferraggine, J. (2009). *La representación de los residentes de historia en torno a la planificación: una mirada sobre el diseño y su función dentro del período de residencia*. 2º Jornadas Regionales “Práctica y Residencia Docente”. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Argentina.
- Menghini, R. A. (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación*, (6), 103-126.
- Menghini, R. y Fernández Coria, C. (2010). *El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas*. VIII Seminario internacional de la Red Estrado. Lima, Perú.
- Menghini, R. y Fernández Coria, C. (2017). *Entramados de la formación docente universitaria: revisión de las tensiones entre pedagógicas y disciplinares*. XXIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. La Pampa, Argentina.
- Menghini R. y Negrin M. (Comps.) (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc.
- Misuraca, M. R. y Menghini, R. (2010). La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (14), 251-266.
- Mollis, M. (2010). La formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: una asignatura pendiente. En Andrade Oliveira, D. y Feldfeber, M. (Coords.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Universidad y docencia*. UCH.
- Montano A. (2014). Los estudiantes de profesorado como investigadores reflexivos: problematización de la formación inicial. En Menghini, R., & Misuraca, M. R. (Coords.) (2014), *Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana*.
- Montano A. (Comp.) (2017). *Didáctica de Nivel Superior y Didácticas Disciplinarias: Lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes*. Hemisferio Derecho Ediciones.
- Montano A. e Iriarte L. (2018). *La formación de los docentes universitarios y las formas que adquiere la enseñanza en las prácticas profesionales*. IV Jornada de Investigadores en Educación. Universidad de Mar del Plata. Mar del Plata, Argentina.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad*. Paidós.

- Orbe, P. (2014). El "proceso de reorganización" de los claustros: El impacto político-educativo de la última dictadura en la Universidad Nacional del Sur. *PolHis*, (14), 179-205.
- Ornelas Navarro, C. (1982). La reforma universitaria y la enseñanza tubular. *Foro universitario*, (19), 29-34.
- Oudin, A. M. (2015). "Experiencias Formativas" en el Profesorado en Biología de la FCEQyN-UNaM. *Revista de Ciencia y Tecnología*, (24), 55-64.
- Pinkasz, D. (1992). Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En C. Braslavsky y A. Birgin (Comps.), *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Miño y Dávila.
- Redon Pantoja S. y Angulo Rasco F. (Coord.) (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Miño y Dávila.
- Ruiz, M. A. (2017). La percepción de los estudiantes acerca del proceso de formación en Educación Física en la UNLu. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (1)12, 45-61.
- Sanjurjo, L. (2016). La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En M. Insaurralde (Comp.), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Noveduc.
- Santomé, J. T. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Salit, C. L. (2011). Procesos de cambio curricular en la universidad: aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior*, (3), 10-25.
- Serra, J. C., Krichesky, G., & Merodo, A. (2009). Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 195-208.
- Soneira, A. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini R. y Negrin M. (Comp.), *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Jorge Baudino Ediciones.
- Stenhouse, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de educación*, 43-53.
- Stake R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. 4ª Edición, Morata.

- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Tello, C. (2006). Formación docente y conocimiento: un binomio en crisis. El caso argentino. *Educere*, 10(33), 293-301.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, 28(99), 335-353.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas. IIPE/UNESCO. Ministerio de Educación de la Nación.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284, 133-159.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. *Revista de Educación*, 350, 123-144.
- Terigi, F. (2012). La enseñanza como problema en la formación del ejercicio profesional. En A. Birgin, (Ed.), *Más allá de la capacitación: debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Terigi, F., Fridman, M., Delgadillo, M. C., Pico, L., y Ponce de León, A. (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vázquez, R. C., Palacios, A., y Sierra, D. (2017). El impacto de la práctica docente en la formación de los profesores: el caso de Artes Plásticas. *Cuadernos de Educación*, 15(15).
- Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación*, (22).
- Vezub, L. (2010). El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional. *Revista Novedades Educativas*, 234, 24-28.
- Vior, S., Misuraca, M. R. y Más Rocha, S. (2009). *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Baudino Ediciones.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Constitución de la Nación Argentina. 22 de agosto de 1994.
- Ley N° 24.049. Ley de Transferencia. 6 de diciembre de 1991.
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. 14 de abril de 1993.
- Ley N° 24.521. Ley de Educación Superior. 20 de julio de 1995.

Ley N° 26.026. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Resolución 32/93. [Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba el Documento Serie A N° 3 "Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente". 13 de octubre de 1993.

Resolución 36/94. [Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba el Documento Serie A N° 9 "Red Federal de Formación Docente Continua". 1 de junio de 1994.

Resolución 52/96. [Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba el Documento Serie A N° 11 "Bases para la organización de la formación docente". 10 de septiembre de 1996.

Resolución 63/97. [Consejo Federal de Cultura y Educación, Ministerio de Cultura y Educación]. Por la que se aprueba el Documento Serie A N° 14 "Transformación gradual y progresiva de la Formación Docente Continua". 1997.

Resolución 24/07. [Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Por la que se aprueba el documento "Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial". 7 de noviembre de 2007.

Resolución 30/07. [Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Por la que se aprueba el documento "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina". 29 de noviembre del 2007.

Resolución 787/12. [Comité Ejecutivo del Consejo Interuniversitario Nacional]. Por la que se aprueba el documento "Lineamientos generales de la formación docente comunes a los profesorado universitarios". 3 de julio de 2012.

Resolución 4/96. [Asamblea Universitaria, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se sancionan las reformas introducidas al Estatuto de la Universidad Nacional del Sur. 30 de mayo de 1996.

Resolución 11/02. [Asamblea Universitaria, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se crea la carrera de grado Profesorado en Economía (EGB 3° Ciclo y Polimodal). 29 de agosto del 2002.

Resolución 05/12. [Asamblea Universitaria, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se cambia de denominación la carrera de Profesorado en Economía (EGB 3° Ciclo y Polimodal). 29 de marzo del 2012.

Resolución 461/89. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el Régimen de creación y funcionamiento de las Comisiones Curriculares. 29 de diciembre de 1989.

Resolución 173/01. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueban los nuevos planes de estudio para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. 9 de mayo de 2001.

Resolución 116/02. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el nuevo plan preferencial de estudios del Profesorado en Economía. 4 de abril del 2002.

Resolución 790/04. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueban los nuevos planes de estudio para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras. 6 de diciembre del 2004.

Resolución 602/09. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el Reglamento de Concursos de Proyectos de Extensión de la Universidad Nacional del Sur. 4 de diciembre del 2009.

Resolución 59/11. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el plan de estudios de la carrera Profesorado en Economía. 3 de octubre de 2011.

Resolución 319/12. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el nuevo plan de estudios 2012 para la carrera de Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria. 7 de junio de 2012.

Resolución 112/17. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el Texto Ordenado del Régimen de Creación y Funcionamiento de las Comisiones Curriculares. 30 de marzo de 2017.

Resolución 1008/19. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el cambio de plan de estudios de la carrera Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria. 26 de diciembre de 2019.

Resolución 1012/19. [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la que se aprueba el cambio de plan de estudios de la carrera Profesorado en Economía. 26 de diciembre de 2019.

ANEXO 1

Protocolo de encuesta y entrevista a estudiantes avanzados/as de las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS

1. 1 La formación docente inicial en las carreras de Profesorado en Economía y Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS)

La presente encuesta forma parte de la investigación que realizo para acceder al título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la UNS. El estudio busca develar los sentidos que construyen los/as estudiantes en torno a sus trayectorias de formación docente inicial. La información brindada es de carácter confidencial y será utilizada únicamente con fines académicos.

¡Gracias por participar!

***Obligatorio**

Correo *

1. ¿Qué carrera estudiás? * *Marca solo un óvalo.*

- Profesorado en Economía.
- Profesorado en Economía para la Enseñanza Secundaria.
- Profesorado en Letras.

2. ¿En qué año ingresaste a la carrera? *

3. ¿Cursás en paralelo o cursaste con anterioridad al Profesorado la carrera de Licenciatura? *
Marca solo un óvalo.

- Cursé la Licenciatura con anterioridad.
- Curso la Licenciatura en paralelo.
- Ninguna de las anteriores.

4. Según el plan de estudios del Profesorado que se trate, ¿qué materia/s estás cursando? *

5. ¿Qué te motivó a estudiar una carrera de profesorado? *

6. En la actualidad, ¿te desempeñas como docente en alguna institución del sistema educativo?

* *Marca solo un óvalo.*

- Si
- No

7. En caso de que la respuesta sea afirmativa, indicá desde qué año, en qué nivel/es y en qué espacio/s curricular/es.

Trayectorias de formación docente inicial en la UNS:

8. Elegí una palabra que consideres que representa tu experiencia de cursado del Profesorado. Justificá brevemente la elección. *

Propuestas pedagógico-didácticas en la UNS:

9. A continuación, mencioná una o más características que consideres distintivas de las propuestas de enseñanza de:

9. a) las materias pedagógicas. *

9. b) las materias disciplinares. *

9. c) los espacios de práctica docente. *

Experiencias formativas universitarias y extrauniversitarias:

10. ¿Qué experiencias universitarias y/o extrauniversitarias considerarás que han contribuido a tu formación como docente? * *Selecciona todos los que correspondan.*

- Trabajo/s práctico/s o actividad/es llevada/s a cabo en el marco de determinada/s cátedra/s
- Prácticas docentes supervisadas
- Proyecto/s de Grupos de Investigación (PGI)

- Proyecto/s de Extensión
 - Experiencia/s laboral/es docente/s en el sistema educativo
 - Otra/s experiencia/s laboral/es
 - Participación en otros espacio/s educativo/s (asociaciones comunitarias, clubes, sindicatos, etc.)
 - Actividad/es de militancia política
 - Curso/s, taller/es o seminario/s realizado/s por fuera de la UNS
- Otro:

11. ¿De qué modo esas experiencias han aportado a tu formación como docente?

¡Muchas gracias por la disposición y el tiempo dedicado!

1. 2 Protocolo de entrevista a estudiantes avanzados/as de las carreras de Profesorado en Letras y Profesorado en Economía de la UNS*

*En cada pregunta se retoman las respuestas enviadas por los/as estudiantes a través de la Encuesta “La formación docente inicial en las carreras de Profesorado en Economía y Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS)” con la finalidad de profundizarlas.

1. ¿Cómo ha sido tu experiencia de cursado de una carrera de formación docente en la UNS desde que ingresaste hasta la actualidad? (Interesa todo lo que quieras destacar de ella, sus distintos momentos, sus cambios, las contradicciones y/o tensiones que enfrentaste, los obstaculizadores y facilitadores, etc.)
2. ¿Cómo han sido las propuestas de enseñanza de los/as docentes a lo largo de la carrera?
3. ¿Qué experiencias, tanto en el marco de la universidad como por fuera de ella, destacarías por sus aportes a tu formación como docente? ¿Qué características presentan dichas experiencias que las convierten en aportes relevantes?
4. ¿Considerás que hay aspectos en relación a lo institucional, lo curricular, lo pedagógico y/o didáctico que pueden ser mejorados en la formación ofrecida a los/as estudiantes?
¿Cuáles?

ANEXO 2

Tablas de análisis curricular

Tabla 2. 1: Criterios propuestos para el análisis curricular de los planes de estudio.

Criterios	Definición
1. Componentes y alcances de la prescripción	Componentes que incluye el documento curricular y aspectos sobre los cuales prescribe.
2. Concepciones epistemológicas y didáctico-pedagógicas que lo fundamentan	Concepciones que sustentan el formato curricular, relacionadas principalmente con la naturaleza del conocimiento, del aprendizaje, y con la cuestión de la relación entre enseñanza y aprendizaje.
3. Definición de la profesión y determinación del campo de acción profesional	Definición de la profesión para la cual se está formando el estudiante. Actividades profesionales y ámbitos laborales contemplados en el documento curricular.
4. Forma adoptada para estructurar los estudios	Estructura organizativa que adopta el plan de estudios para llevar a cabo la formación proyectada.
4. 1 Modelo de currículum o forma de organización curricular	4. 1. 1 Por disciplinas: Organización curricular fragmentada en asignaturas cuyas fronteras se encuentran fuertemente establecidas en virtud de la estructura disciplinaria.
	4. 1. 2 Integrado: La integración curricular permite la articulación de saberes de distintas disciplinas con una mirada holística del conocimiento. El currículum integrado admite muchos matices y diferentes niveles de complejidad a la hora de establecer relaciones entre los conocimientos:

	<p>4. 1. 2. 1 Integración correlacionando diversas disciplinas.</p> <p>4. 1. 2. 2 Integración a través de temas, tópicos o ideas.</p> <p>4. 1. 2. 3 Integración en torno a una cuestión de la vida práctica.</p> <p>4. 1. 2. 4 Integración desde los temas o investigaciones que decida el alumnado.</p>
4. 2 Secuencia de contenidos	4. 2. 1 Programación lineal: Los contenidos, una vez vistos en los espacios curriculares correspondientes, se dan por cerrados.
	4. 2. 2 Currículum concéntrico: Apunta a repetir conceptos fundamentales e ir ampliando la profundidad con la que se ven.
	4. 2. 3 Currículum en espiral: Retoma conceptos fundamentales pero los reconstruye al agregar progresivamente nuevos campos de tematización y/o problematización.
4.3 Relación entre asignaturas	4. 3. 1 Asignaturas independientes: Se mantienen como bloques sueltos, sin relación entre ellos.
	4. 3. 2 Correlación: Relación entre asignaturas en las que se alude o utiliza cuestiones vistas o por ver en otras
	4. 3. 3 Concentración: Existencia de una materia nodo o troncal frente a la cual se ponen al servicio las restantes. El eje del diseño es la materia o las materias que se toman como centro.
	4. 3. 4 Globalización: Hay un centro, que no es una disciplina, puede ser un tema, un problema o un proyecto que constituirá el eje de trabajo. Todas las materias se ponen al servicio de la tarea de resolución.
4. 4 Indicios de estratificación	Indicios que permitan identificar materias o áreas más importantes que otras.

4.5 Flexibilidad curricular	La flexibilidad supone brindar itinerarios curriculares que ofrezcan una mayor autonomía a los/as estudiantes en la consecución de sus intereses y necesidades de formación. La posibilidad de personalización depende de los grados de libertad que se otorgan a los/as estudiantes en la elección de orientaciones, asignaturas, modos de cursado y actividades.	4.5.1 Currículum cerrado: No da opciones a los/as estudiantes dado que las materias, los modos y los tiempos de cursado están en gran medida definidos por decisión curricular.
		4.5.2 Currículum abierto: Los/as estudiantes pueden elegir materias, tiempos y modos de cursado. 4.5.2.1 Uniforme con cursado en tiempos diferentes. 4.5.2.2 Uniforme con ramificación remedial: Presenta la opción de tiempos de enseñanza diferentes. 4.5.2.3 Tronco común y ramas electivas. 4.5.2.4 Diseño “sobre medida”: Currículum por créditos.
5. Estructura pedagógica	Características estructurales a nivel pedagógico, con vistas al logro de la formación proyectada en el plan de estudio.	
5.1 Relación entre teoría y práctica	5.1.1 Modelo de formación tradicional: Modelos formativos sustentados en una concepción lineal acerca de la relación entre la teoría y la práctica, que derivan en propuestas en que las prácticas constituyen un apéndice final de la carrera. 5.1.2: Modelo de formación alternativo: Propuestas curriculares basadas en concepciones hermenéuticas, en las que la formación en las prácticas se articula progresivamente desde los primeros años de la carrera.	

Tabla 2. 2: Incumbencias del título de Profesor en Letras de la UNS (Res. CSU 173/01)

Ámbitos laborales	Actividades profesionales
--------------------------	----------------------------------

<p>1. Ámbito de la educación formal.</p>	<p>1. 1 Actividades de docencia en Tercer Ciclo de Enseñanza General Básica (EGB), educación Polimodal, Nivel Superior no Universitario y Universitario.</p> <p>1. 2 Planificación, realización y evaluación de proyectos de capacitación docente desde las instituciones antes mencionadas.</p>
<p>2. Ámbito de la educación no formal.</p>	<p>2. 1 Actividades de animación cultural, como talleres de lectura y escritura en asociaciones de base, clubes, bibliotecas populares.</p> <p>2. 2 Asesoramiento en bibliotecas públicas y populares respecto de adquisiciones, selecciones y lecturas bibliográficas.</p> <p>2. 3 Planificación, realización y evaluación de actividades de capacitación laboral vinculadas al mejoramiento de las competencias comunicativas del personal de instituciones del ámbito público y privado.</p>
<p>3. Ámbito de la gestión educativa.</p>	<p>3. 1 Asesoramiento y consultorías en equipos técnicos para la elaboración del currículo en el área de ciencias del lenguaje y la literatura, así como también en organismos oficiales, en proyectos educativos, y en la edición de publicaciones vinculadas a dichos proyectos.</p> <p>3. 2 Tareas de investigación respecto de los problemas que plantean las relaciones entre lenguaje, literatura y educación en los distintos niveles de la enseñanza.</p>
<p>4. Ámbito editorial.</p>	<p>4. 1 Tareas de asesoría en relación con la publicación de libros destinados a los distintos niveles de la enseñanza y como asesor, colaborador y/o director en revistas pedagógicas especializadas en el área de las ciencias del lenguaje y la literatura.</p>

Tabla 2. 3: Correlatividades y requisitos en el plan de estudios vigente para la carrera de Profesorado en Letras de la UNS (Res. CSU 790/04 y modificatorias).

PRIMER AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Cultura Clásica		
Gramática Española		
Introducción a la Literatura		
Taller de Comprensión y Producción de Discursos H		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Lengua y Cultura Latina I	CURSADA: Cultura Clásica; Gramática Española.	APROBADA: Cultura Clásica; Gramática Española.
Literatura Contemporánea		
Literatura Europea Moderna		
SEGUNDO AÑO		

Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Lengua y Cultura Latina II	CURSADA: Lengua y Cultura Latina I.	APROBADA: Lengua y Cultura Latina I.
Lingüística		
Seminario de Literatura Medieval		
Teoría Educativa		
Segundo cuatrimestre	Requisitos	
	Exigidos para cursar	Exigidos para rendir
	Haber aprobado el Taller de Comprensión y Producción de Discursos H antes de iniciar el cursado del cuatrimestre del segundo año.	
	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Historia de la Lengua Española	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Lengua y Cultura Griega I	CURSADA: Cultura Clásica; Gramática Española. APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Cultura Clásica; Gramática Española; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.

Psicología Educacional	CURSADA: Teoría Educativa. APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Teoría Educativa; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Teoría y Crítica Literaria I.	CURSADA: Introducción a la Literatura. APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Introducción a la Literatura; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
TERCER AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Lengua y Cultura Griega II	CURSADA: Lengua y Cultura Griega I. APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua y Cultura Griega I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Literatura Española I	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Psicología Evolutiva	CURSADA: Psicología Educativa APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica General	CURSADA: Psicología Evolutiva.	APROBADA: Psicología Evolutiva; Taller de

	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	Comprensión y Producción de Discursos H.
Literatura Latinoamericana I	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua y Cultura Griega II/Lengua y Cultura Latina II; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Optativa: Literatura Griega/ Literatura Latina	CURSADA: Lengua y Cultura Griega II/Lengua y Cultura Latina II. APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Teoría y Crítica Literaria II	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
CUARTO AÑO		
Primer cuatrimestre	Requisitos	
	Exigidos para cursar	Exigidos para rendir
	Aprobar un examen de suficiencia en Lengua Moderna I antes de iniciar el cursado del primer cuatrimestre del cuarto año.	
	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica de la Lengua y la Literatura	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de	APROBADA: Didáctica General; Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y

	Comprensión y Producción de Discursos H.	Producción de Discursos H.
Literatura Argentina I	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Literatura Española II	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Análisis del Discurso	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Literatura Argentina II	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Literatura Latinoamericana II	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Seminario de Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Didáctica General; Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Seminario Política y Legislación del Nivel Superior	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Didáctica General; Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
QUINTO AÑO		

Anual	Requisitos	
	Exigidos para cursar	Exigidos para rendir
Práctica Docente Integradora.	Haber aprobado 16 exámenes finales de las materias disciplinares.	
	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
	CURSADA: Didáctica de la Lengua y la Literatura. APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H; Teoría Educativa; Psicología Educativa; Psicología Evolutiva; Didáctica General.	APROBADA: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H; Teoría Educativa; Psicología Educativa; Psicología Evolutiva; Didáctica General.
Primer cuatrimestre	Requisitos	
Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior	Exigidos para cursar	Exigidos para rendir
	Haber aprobado 16 exámenes finales de las materias disciplinares.	Haber aprobado 16 exámenes finales de las materias disciplinares.
	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir

	CURSADA: Didáctica de la Lengua y la Literatura. APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H; Teoría Educativa; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Didáctica General.	APROBADA: Didáctica de la Lengua y la Literatura; Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H; Teoría Educativa; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Didáctica General.
Literatura Contemporánea II	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.
Seminario de Psicolingüística	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.	APROBADA: Lengua Moderna I; Taller de Comprensión y Producción de Discursos H.

Tabla 2. 4: Propuesta de nuevo plan de estudio para la carrera de Profesorado en Letras de la UNS (Proyecto de presentación de los nuevos planes de estudio para las carreras de Letras, 2016)

PRIMER AÑO	
Anual	
Taller de Comprensión y Producción de discursos	
Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Introducción al estudio de la Literatura	Literatura Latinoamericana I
Taller de Orientación	Lingüística
Cultura Clásica I	Literatura Contemporánea I
SEGUNDO AÑO	

Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Literatura Argentina I	Teoría Literaria I
Gramática Española I	Lengua y Cultura Latina I
Teoría Educativa	Psicología del Aprendizaje
TERCER AÑO	
Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Optativa: Literatura Española I/ Literatura Española II	Teoría Literaria II
Análisis del discurso	Literatura Latinoamericana II
Didáctica Disciplinar I	Didáctica Disciplinar II
Optativa: Literatura Europea Moderna/ Literatura Europea Medieval	Problemas Educativos Actuales
CUARTO AÑO	
Anual	Requisitos de cursado
Didáctica Disciplinar y Práctica Integradora de Nivel Secundario	Haber aprobado 1er año completo más 5 materias correspondientes a 2do y 3er año del tronco disciplinar. Haber aprobado Teoría educativa, Psicología del aprendizaje,

	Problemas educativos actuales y Didáctica disciplinar I y cursado Didáctica disciplinar II.
Primer cuatrimestre	Segundo Cuatrimestre
Literatura Contemporánea II	Literatura Argentina II
Cultura Clásica II	Materia Electiva II
Materia Electiva I	
QUINTO AÑO	
Anual	Requisitos de cursado
Didáctica Disciplinar y Práctica Docente Integradora para Nivel Superior	Haber aprobado Didáctica Disciplinar y Práctica Integradora de Nivel Secundario.
Primer cuatrimestre	Segundo cuatrimestre
Metodología de la Investigación General	Metodología de la Investigación Educativa
Epistemología de las Teorías sobre el Lenguaje y la Literatura	Psicolinguística
Seminario Electivo I	Seminario Electivo II

Tabla 2. 5: Correlatividades en el plan de estudios de la carrera de Profesorado en Economía de la UNS (Res. CSU 597/11)

PRIMER AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Fundamentos de la Economía		
Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas	APROBADA: Materia de nivelación de Análisis y Comprensión de Problemas.	APROBADA: Materia de nivelación de Análisis y Comprensión de Problemas.
Matemática I A	APROBADA: Materia de nivelación de Matemática.	APROBADA: Materia de nivelación de Matemática.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Introducción a la Administración	CURSADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.	APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.
Introducción al Derecho C.A.		
Matemática II A	CURSADA: Matemática I.	APROBADA: Matemática I.
SEGUNDO AÑO		
	Correlatividades	

Anual	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Taller Integrador de Enseñanza de la Economía 1		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Microeconomía	CURSADA: Fundamentos de la Economía; Matemática II. APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas; Matemática I.	APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas; Matemática I; Matemática II; Fundamentos de la Economía.
Historia Económica y Social Argentina	CURSADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.	APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.
Teoría Educativa		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Macroeconomía	CURSADA: Matemática II. APROBADA: Fundamentos de la Economía; Matemática I.	CURSADA: Matemática II. APROBADA: Fundamentos de la Economía; Matemática I.
Microeconomía Superior	CURSADA: Microeconomía.	CURSADA: Microeconomía.
Psicología Educativa	CURSADA: Teoría Educativa.	CURSADA: Microeconomía.

TERCER AÑO		
Anual	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Taller Integrador de Enseñanza de la Economía II	CURSADO: Taller Integrador de Enseñanza de la Economía I.	APROBADO: Taller Integrador de Enseñanza de la Economía.
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Dinero, Crédito y Bancos	CURSADA: Macroeconomía.	CURSADA: Macroeconomía.
Psicología Evolutiva	CURSADA: Psicología Educacional.	CURSADA: Psicología Educacional.
Estructura Económica Argentina	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina; Macroeconomía.	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina, Macroeconomía.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica General	CURSADA: Psicología Evolutiva.	CURSADA: Psicología Evolutiva.
Macroeconomía Superior	CURSADA: Macroeconomía. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Macroeconomía; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.

Estadística	CURSADA: Matemática II. APROBADA: Matemática I.	APROBADA: Matemática I; Matemática II.
CUARTO AÑO		
Anual	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía III	CURSADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía II. APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía I.	APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía I; Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía II.
Práctica Integradora	CURSADA: Didáctica General.	CURSADA: Didáctica General.
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica Especial de la Enseñanza de la Economía	CURSADA: Didáctica General.	CURSADA: Didáctica General.
Historia del Pensamiento Económico	CURSADA: Microeconomía; Macroeconomía.	CURSADA: Microeconomía; Macroeconomía.
Indicadores Económicos y Cuentas Nacionales	CURSADA: Macroeconomía; Estadística.	CURSADA: Macroeconomía; Estadística.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	

	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Economía Internacional	CURSADA: Macroeconomía Superior; Dinero, Crédito y Bancos, APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Macroeconomía Superior; Dinero, Crédito y Bancos, APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Desarrollo Económico	CURSADA: Macroeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Macroeconomía Superior; Dinero, Crédito y Bancos, APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Sociología LE	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina; Estructura Económica Argentina. APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina; Estructura Económica Argentina. APROBADA: Fundamentos Filosóficos de las Ciencias Económicas.
QUINTO AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Contabilidad Básica		
Finanzas Públicas L.A	CURSADA: Macroeconomía. APROBADA: Introducción al Derecho C.A; Microeconomía.	APROBADA: Macroeconomía; Introducción al Derecho C.A; Microeconomía.
Didáctica y Práctica Docente del Nivel		

Superior		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Econometría	CURSADA: Estadística y Matemática II.	CURSADA: Estadística y Matemática II.
Seminario de Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior	CURSADA: Didáctica General.	CURSADA: Didáctica General.
Seminario de Política y Legislación del Nivel Superior	CURSADA: Didáctica General.	CURSADA: Didáctica General.
Introducción a la Política Económica	CURSADA: Finanzas Públicas LA; Desarrollo Económico. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Finanzas Públicas LA. APROBADA: Desarrollo Económico; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.

Tabla 2. 6: Plan de estudios vigente para la carrera de Profesorado en Economía de la UNS (Res. CSU 1012/19)

PRIMER AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Cálculo I		

Fundamentos de la Economía		
Teoría Educativa		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Cálculo II	CURSADA: Cálculo I.	APROBADA: Cálculo I.
Contabilidad para Economistas		
Historia Económica del Siglo XX	CURSADA: Fundamentos de la Economía.	APROBADA: Fundamentos de la Economía.
Psicología Educativa		
SEGUNDO AÑO		
Anual	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Taller Integrador de Enseñanza de la Economía	CURSADA: Fundamentos de la Economía.	CURSADA: Fundamentos de la Economía.
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Microeconomía	CURSADA: Fundamentos de la Economía;	APROBADA: Fundamentos de la Economía.

	Cálculo II.	CURSADA: Cálculo II.
Historia Económica y Social Argentina	CURSADA: Historia Económica del Siglo XX.	APROBADA: Historia Económica del Siglo XX.
Algebra y Geometría		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Estadística	CURSADA: Cálculo II.	CURSADA: Cálculo II.
Microeconomía Superior	CURSADA: Microeconomía; Álgebra y Geometría.	APROBADA: Microeconomía. CURSADA: Álgebra y Geometría.
Macroeconomía	APROBADA: Fundamentos de la Economía. CURSADA: Cálculo II.	APROBADA: Fundamentos de la Economía. CURSADA: Cálculo II.
TERCER AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Dinero, Crédito y Bancos	CURSADA: Macroeconomía.	CURSADA: Macroeconomía.
Indicadores Económicos y Cuentas Nacionales	CURSADA: Macroeconomía; Estadística.	CURSADA: Macroeconomía; Estadística.
Macroeconomía Superior	CURSADA: Macroeconomía.	APROBADA: Macroeconomía.

Psicología Evolutiva		
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica General	APROBADA: Teoría Educativa; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Teoría Educativa; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Instituciones Fundamentales del Derecho	CURSADA: Fundamentos de la Economía. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Fundamentos de la Economía. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
Sociología LE	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
Teoría de Juegos y Decisiones	CURSADA: Microeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Microeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
CUARTO AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica Especial para la Enseñanza de la	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Psicología Educacional;	APROBADA: Didáctica General; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva;

Economía	Psicología Evolutiva; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
Finanzas Públicas	CURSADA: Teoría de Juegos y Decisiones; Instituciones Fundamentales del Derecho. APROBADA: Dinero, Créditos y Bancos; Microeconomía Superior; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Teoría de Juegos y Decisiones. APROBADA: Instituciones Fundamentales del Derecho; Dinero, Créditos y Bancos; Microeconomía Superior; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés
Historia del Pensamiento Económico	CURSADA: Macroeconomía Superior. APROBADA: Microeconomía Superior; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Macroeconomía Superior. APROBADA: Microeconomía Superior; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
Práctica Docente Integradora I: Contextos e Instituciones del Nivel Superior.	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Didáctica General; Suficiencia de Idioma Extranjero: Inglés.
Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Desarrollo Económico	CURSADA: Macroeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Macroeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Econometría I	CURSADA: Cálculo II; Estadística. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Cálculo II; Estadística. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
	CURSADA: Didáctica Especial para la	APROBADA: Taller Integrador de la

Práctica Docente Integradora II: Residencia de Economía en el Nivel Secundario.	Enseñanza de la Economía; Didáctica General; Práctica Docente Integradora I: Contextos e Instituciones del Nivel Superior. APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	Enseñanza de la Economía; Didáctica Especial para la Enseñanza de la Economía; Didáctica General; Práctica Docente Integradora I: Contextos e Instituciones del Nivel Superior; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
QUINTO AÑO		
Primer cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior	CURSADA: Didáctica General. APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Didáctica Especial para la Enseñanza de la Economía; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Psicología Educacional; Psicología Evolutiva; Didáctica General; Didáctica Especial para la Enseñanza de la Economía; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Economía Internacional	CURSADA: Dinero, Créditos y Bancos; Econometría I; Macroeconomía Superior; Microeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Econometría I. APROBADA: Dinero, Créditos y Bancos; Macroeconomía Superior; Microeconomía Superior; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Política Económica	CURSADA: Econometría I; Desarrollo Económico; Finanzas Públicas; Macroeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Econometría I; Desarrollo Económico; Finanzas Públicas; Macroeconomía Superior. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.

Segundo cuatrimestre	Correlatividades	
	Exigidas para cursar	Exigidas para rendir
Estructura Económica Argentina	CURSADA: Economía Internacional; Historia Económica y Social Argentina; Macroeconomía. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	CURSADA: Historia Económica y Social Argentina; Macroeconomía. APROBADA: Economía Internacional; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Seminario de Perspectivas Pedagógicas de la Educación Superior	CURSADA: Teoría Educativa. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Teoría Educativa; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.
Seminario de Política y Legislación del Nivel Superior	CURSADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía. APROBADA: Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.	APROBADA: Taller Integrador de la Enseñanza de la Economía; Suficiencia Idioma Extranjero: Inglés.