

**DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**

La enseñanza en la educación superior

Entramado de sentidos y prácticas en la
formación docente universitaria

Por **Andrea Montano y María Elena
Molina (compiladoras)**

La enseñanza en la educación superior

Entramado de sentidos y prácticas en la
formación docente universitaria

Presentación del Dossier

La presente publicación se realiza en el marco de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* que se dicta desde el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur, para los Profesorados de Historia, Letras, Filosofía, Química, Economía, Ciencias de la Administración y Ciencias Biológicas.

Desde la materia, se busca propiciar un espacio de trabajo orientado por los procesos de análisis, interpretación y producción de conocimientos a partir de la reflexión en y sobre la práctica docente que realizan las/ los estudiantes en el nivel superior. De esta manera, se intentan esclarecer las distintas perspectivas desde las que se puede abordar la enseñanza, la evaluación y el curriculum, y sus relaciones, en el nivel superior de educación, así como también favorecer la adquisición de ciertas herramientas que faciliten la articulación y la búsqueda de coherencia entre las construcciones teóricas y las prácticas en el aula.

La principal finalidad es promover la reflexión sobre la propia práctica y así poder también apreciar su incidencia en los sujetos y en sus desempeños docentes. Se problematiza la idea de reflexión sobre la práctica

intentando develar su sentido, los alcances y procesos que abarca para que se constituya en un “habitus” reflexivo.

Dadas sus diferentes trayectorias previas, los estudiantes que cursan la materia conforman un grupo heterogéneo, pero con una demanda común: la ausente -o a veces diluida- aproximación temprana a su futuro campo laboral, demandando a las “materias pedagógicas” la inserción anticipada y progresiva en las instituciones y en las aulas.

A lo largo del cuatrimestre se busca sostener un trabajo de articulación entre la práctica que desarrollan los/las alumnos/as en el nivel superior, el tratamiento de los contenidos en las clases y la evaluación.

Las unidades didácticas del programa se corresponden con las instancias de práctica y de evaluación que atraviesan los estudiantes. De este modo, la Unidad 1: “El nivel superior de educación, sus instituciones y actores” se aborda junto con la inserción de los practicantes en las instituciones del nivel superior; en el marco de los contenidos de la Unidad 2: “El curriculum, campo de tensiones en la educación superior”, se trabaja en la revisión de los planes de estudios correspondientes al espacio de práctica elegido y, finalmente, en el desarrollo de la Unidad 3: “La práctica docente en situación”, los/las alumnos/as se incorporan a las aulas, desarrollan tareas docentes y ejercitan al reflexión sobre la práctica.

En este marco, con el propósito de evaluar desempeños en contexto y entendiendo que la docencia en el nivel superior involucra también la investigación,

organizamos la propuesta de evaluación en torno a la escritura de artículos que conjugaran investigación e intervención, esto es, la producción de conocimiento a partir de las propias prácticas en el marco de la Práctica Docente Situada (PDS). Esos artículos conforman hoy este Dossier de total autoría de las/los estudiantes de la materia.

Desde la cátedra, a la hora de pensar, implementar y sostener esta propuesta, valoramos especialmente la conformación de un equipo interdisciplinario de trabajo: Andrea Montano (Profesora adjunta a cargo - Profesora y Licenciada en educación), Elena Molina (asistente por extensión de funciones - Licenciada en Letras y Profesora en Ciencias de la Educación), Mariela Sansberro (Ayudante docente - Profesora de Historia) y Rocío Villar (Ayudante docente - Profesora y Licenciada en Filosofía).

Este equipo de trabajo sostiene que la Didáctica de Nivel Superior, con frecuencia, se configura como una didáctica intersticial, un espacio en el que el entramado teoría y práctica adquiere una centralidad vertebradora, centralidad que impregna las prácticas de enseñanza y de aprendizaje tanto de docentes como de estudiantes del nivel. Así, para muchos docentes y estudiantes de Nivel Superior, pareciese que hay una instancia de saberes y ejercicios profesionales y una instancia de saberes y ejercicios didácticos, como momentos discretos, diferenciables, secuenciables, como si la docencia no fuese una formación profesional. En un momento se es profesional (en los términos de licenciado, investigador, etc.) y, en otro, docente. En suma, dos instancias distintas,

separables. No obstante, consideramos necesario ahondar en la complejidad de la Didáctica de Nivel Superior, en sus problemas constitutivos y en los debates que la atraviesan. De este modo, entendiendo que la Didáctica del Nivel Superior precisa problematizar las prácticas de enseñanza que un docente o equipo de cátedra organiza en relación con contenidos altamente especializados y con vistas a la formación en una profesión, los artículos de este Dossier buscan reflexionar, a partir de los propios recorridos en las Prácticas Docentes Situadas, sobre la enseñanza en la educación superior y sobre el entramado de sentidos y prácticas que esta conlleva en la formación docente universitaria. Las producciones recortan tópicos de reflexión que se organizan en torno a los siguientes ejes: *1. Los actores y las instituciones en la formación docente en el Nivel Superior 2. La cuestión del currículum en la formación docente 3. La formación para la docencia en el Nivel Superior: el entramado teoría y práctica.*

Esperamos que la lectura de estas producciones aporte a la formación inicial y/o continua de las/los docentes del nivel superior.

*Mg. Andrea Montano
Bahía Blanca, diciembre de 2023*

Prólogo

Este documento que presenta la Universidad Nacional del Sur en su Departamento de Ciencias de la Educación, el Dossier *La enseñanza en la educación superior Entramado de sentidos y prácticas en la formación docente universitaria*, compilado por Andrea Montano y María Elena Molina, me convoca a reflexionar acerca del campo de estudios en que se dirime nuestra actividad académica cotidiana, el campo de la Didáctica y Pedagogía relativas al nivel superior de educación.

Los capítulos que contiene esta obra nos permiten referirnos a la Didáctica de Nivel Superior, disciplina específica dentro del espacio didáctico pedagógico, se asume como campo en construcción en varios sentidos: en primer lugar se reconoce como espacio novel dentro del conjunto, dado que su conformación como disciplina científica no alcanza el siglo.

A la vez, al definirse como entramado dinámico entre teoría y práctica, y también entre teoría y empiria, se constituye cotidianamente en escenarios que conjugan conceptos, nociones, junto a quehaceres alrededor de la enseñanza, la evaluación y el currículum. En este accionar las prácticas de docencia reflexiva, de intervención y de investigación van produciendo materia genuina para el desarrollo del corpus teórico, legitimando así su lugar en búsqueda de territorio académico.

Los responsables de la cátedra de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior a través de este Dossier aceptan el desafío de poner a sus estudiantes a jugar su rol como docentes de nivel superior, recuperando el carácter creativo que implica el juego, como actividad placentera, donde la imaginación, el esfuerzo y la concentración en la tarea, se aúnan productivamente.

Cada uno de los capítulos aquí presentados habla de ese juego creativo de los autores en su camino hacia la profesionalización como docentes universitarios, asumiéndose en su carácter de estudiantes en el último tramo de este proceso de formación inicial en la profesión. Surgen, así, organizados en tres ejes derivados de las Unidades programáticas de la asignatura, (actores e instituciones, currículum y articulación teoría-práctica), páginas donde se manifiestan los distintos aspectos que conforman y enmarcan la situación didáctica en el nivel superior. Los capítulos refieren a temáticas variadas tales como la autoridad pedagógica, la pasión al enseñar, las decisiones docentes, los planes de estudio, el perfil profesional en el currículum, las estrategias de enseñanza y de evaluación desde las más clásicas a las más innovadoras, la enseñanza según los contenidos disciplinares, la búsqueda de la interdisciplinariedad.

A través de la lectura puedo advertir que los estudiantes autores hacen este trabajo desde el reto de ir pensando la compleja articulación entre los contenidos humanísticos, sociales, científicos naturales de sus disciplinas sustantivas y los contenidos pedagógicos y didácticos, en cuyo entramado se dirimen los problemas

que se hacen presentes en el aula de nivel superior y que desafían a sus docentes.

Cada apartado aborda reflexiones fundamentadas sobre alguna arista de interés para la Didáctica de Nivel Superior. Si aceptamos a la enseñanza como una actividad intencional del docente, por tanto orientada a un propósito, que revela valores para transmitir y construir conocimiento, los trabajos aquí presentados aportan materia para seguir pensando cómo los docentes desarrollan esta práctica central de su accionar.

Otro polo de análisis que revelan estas páginas pone foco en la profesión de destino y el contenido disciplinar permitiendo ver cómo operan estos estructurantes en las acciones del aula. Se materializa de esta forma la complejidad del campo didáctico, con tensiones y articulaciones entre los espacios propios de las Didácticas específicas en el nivel evidenciando la trama donde se proyectan los trabajos expuestos por los graduandos. Se materializa de esta forma el sentido que le da Morin a lo complejo, entendido como lo que está entrelazado, lo que está unido. En el campo didáctico esta complejidad implica reconocer tensiones y articulaciones entre los espacios propios de las Didácticas específicas en el nivel, evidenciando la trama donde se proyectan los trabajos expuestos por estos autores; ellos logran así articular los enfoques más globales de la Didáctica de Nivel Superior con las particularidades propias de las Didácticas disciplinares y profesionales.

Esta obra se presenta en un año muy difícil para la Universidad Nacional, la educación pública, la ciencia y la cultura en nuestro país. Los embates que las afligen parecen querer impedir que la formación y la producción

de esas instituciones pierdan la calidad que las ha distinguido en los contextos nacionales e internacionales. Los autores de estas páginas y los profesores responsables de la compilación dan testimonio de resistencia activa ante ese peligro renovando nuestra esperanza en que un mundo mejor es posible...

Dra. Elisa Lucarelli
Buenos Aires, Mayo de 2024

Presentación del Dossier	3
Prólogo	7
EJE 1. LOS ACTORES Y LAS INSTITUCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR.....	14
Autoridad pedagógica desde la ética levinasiana (Ailén Obrequé Morales y Luis Tetilla)	15
Trayectorias estudiantiles y decisiones docentes en el nivel superior. Un enfoque comparativo entre gestión pública y privada en Bahía Blanca a partir del I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” y del Instituto Superior Juan XXIII (Dana Rodríguez y Gonzalo Sánchez Calvo)	34
La pasión como factor clave en la formación docente: aproximaciones desde la perspectiva de docentes y alumnos/as (Gastón Gallego y Lorena Espinoza)	52
EJE 2. LA CUESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE	76
Aproximaciones a la estructura curricular y perfil profesional en dos propuestas educativas del nivel superior (Ana Paula Andrieu y Albertina Inés Popp)	77
Continuidades y tensiones entre dos planes (1999-2022) (Daniela Mendiondo y Anahí Zudaire Sáez)	109
¿Cómo se forman los futuros y futuras docentes? El papel de la ESI en los currículum de tres profesorados de Bahía Blanca (Ludmila Ares y Camila Artaza)	129

EJE 3. LA FORMACIÓN PARA LA DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR: EL ENTRAMADO TEORÍA Y PRÁCTICA	159
Una reflexión conjunta sobre las prácticas situadas en torno a tres problemas articuladores (Aurelia Mitre y Ana Belén Zaletti)	160
Leer y escribir en el Nivel Superior: ¿Cómo se enseña? (Aylén Chaparro y Julieta Ratazzi).....	180
La formación profesional para la docencia en tres instituciones de Bahía Blanca: el entramado teoría y práctica (Camila Constantini Paccetti y Victoria Yánez)...	207
Exposición y aplicación en el Nivel Superior: ¿dos estrategias de enseñanza ubicuas? (Camila Avalo y Carolina Moreno)	234
Desde el déficit hacia la integralidad: el problema de la lectura y la escritura en el Nivel Superior (Clara Aldea y Adrián Pellegrino)	260
¿Cómo se aprende a ser docente de Historia? El entramado teoría-práctica en los Profesorados de Historia en Bahía Blanca (Facundo Pérez González y Agustín Mosteiro Di Croce)	284
La evaluación en el Nivel Superior: el entramado teoría y práctica (Fiona Fuhr y María Florencia Volonterio)	312
El entramado teoría y práctica en la enseñanza de la Historia: las perspectivas de estudiantes de dos profesorado en Bahía Blanca (Gaspar Alexis Barcelone y Bruno Alberto Terenzi)	334

La construcción de estrategias didácticas alternativas en clases de Nivel Superior: proyectos y ateneos (Lucía Cancellorich Alcalá y Ludmila Aylén Marinero).....	358
Un análisis de la articulación entre teoría y práctica en la formación docente en Ciencias Biológicas: ¿Aprendizaje basado en la acción o en el discurso? (María Constanza Díaz Andrade y Ana Carolina Moya)	396
La planificación como problematización de la enseñanza (Rocío Martín Istilart y Merlina Godoy)	419
El espacio de la práctica profesional en la formación para el trabajo docente en los profesorados de letras dictados en la UNS y en el ISFD No3 (Cristian Cousseau y Mariano Granizo)	443
La articulación teoría-práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura en dos profesorados de Educación Inicial: elaboración de un libro como propuesta didáctica (Dana Remogna y Nadia Aneley Stebner)	469
El arte y su campo como complemento de la enseñanza de la disciplina histórica en la formación docente en Arte (Rocío Pereyra Baldessari)	497
Más allá de la jaula: la integración curricular en los espacios formativos (Leandro Marbán y Mirna Damiani)	513
Cátedra de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior ..	538

EJE 1. LOS ACTORES Y LAS INSTITUCIONES EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR

Autoridad pedagógica desde la ética levinasiana (*Ailén Obreque Morales y Luis Tetilla*)

Resumen

Esta producción se sitúa en el eje temático número uno: “Los actores y las instituciones en la formación docente en el Nivel Superior”. El objetivo es problematizar la autoridad en el nivel superior. Teniendo esto en cuenta, intentaremos definir un modo ético y funcional al aprendizaje del ejercicio de la autoridad por parte del docente hacia el alumnado.

Comenzaremos analizando la noción de autoridad de Pierella (2014) a partir de la filosofía de Lévinas (1991). Seguidamente, teniendo en consideración la didáctica científica establecida por Camilloni (1995), intentaremos establecer un modo de autoridad que considere los problemas concluidos de dicho análisis. A su vez, este escrito se sirve de las prácticas docentes realizadas en el nivel superior, en las cuales observamos cómo las profesoras ejercen la autoridad con sus estudiantes y entrevistamos a una de ellas. Buscamos comparar estos modos de ejercicio con la teoría de los autores mencionados.

En principio, coincidimos con Pierella en su énfasis en que la autoridad es, fundamentalmente, relacional, es decir, es necesario un fuerte reconocimiento del otro para que se establezca dicha autoridad en él. Esto muestra la necesidad de la afirmación del Otro en términos levinasianos y, además, la existencia de lo que para el filósofo es el “silenciamiento del Otro” en el ámbito institucional. Este acto, sostenemos, se lleva a cabo cuando se pretende ejercer un exceso de autoridad.

Por otro lado, estableceremos una relación entre dicho silenciamiento y la “didáctica del sentido común”, noción trabajada por Camilloni (1995). La didáctica científica, en cambio, ofrece una perspectiva crítica de los supuestos en virtud de nuevas evidencias y desarrollos teóricos. Esto es fundamental para poner en práctica la propuesta del filósofo: “afirmar al Otro como Otro” quien, en este caso, es el estudiante.

Palabras clave: Otro, autoridad, didáctica científica.

Introducción

En la presente investigación trabajamos el tópico de la autoridad desde una perspectiva levinasiana en el marco de la relación entre docente y alumno en el nivel superior. Nuestro objetivo es problematizar la autoridad en este nivel para después intentar definir un modo ético y funcional del ejercicio de la autoridad desde la figura del docente hacia el estudiantado.

Para esto, pondremos en diálogo dos fuentes: En primer lugar, haremos uso de la recopilación de observaciones realizadas en la materia Filosofía de la

carrera Profesorado de educación física en el ISFD Nro 86, y en la materia Perspectiva filosófica de la carrera Tecnicatura Superior de Realizador en Artes Visuales en la ESAV. A su vez, nos serviremos de la perspectiva de la docente a cargo de la primera materia mencionada en cuanto a su modo de hacer uso de la autoridad. Dicho diálogo se contextualiza en un marco teórico constituido por algunos conceptos vistos en la cátedra Didáctica y Practica Docente de Nivel Superior.

El nombre de la docente de la ESAV es María José Montenegro (apodada Majo). Cuenta con trece alumnos inscriptos en su materia, con aproximadamente seis o siete asistentes regulares. Durante las observaciones del residente, se comentó la deserción de al menos tres alumnos. Las estrategias que ejerce para establecer un modo de autoridad con sus estudiantes se caracterizan de la siguiente manera: la profesora utiliza el humor como una herramienta fundamental para empatizar y transmitir el contenido que pretende enseñar. Los estudiantes se muestran muy conformes y cooperativos con la dinámica de las clases. Por otro lado, tanto la institución en general, como el aula en particular, se encuentran intervenidas por los alumnos. Podemos interpretar esto como un espacio, un margen de indeterminación en la disposición de la autoridad para que el estudiante imprima su impronta; paradójicamente, parece haber una afirmación de la autoridad por parte de la docente dando lugar a la autonomía del estudiantado.

Por otro lado, en lo que respecta al ISFD Nro 86 la docente a cargo es Belén Bedetti, quien cuenta con cincuenta y ocho alumnos en total, de los cuales aproximadamente cincuenta son de asistencia regular. La

jornada para los estudiantes es bastante amplia, y el hecho de que compartan tantas horas permite lapsos de amistad muy fuertes, lo cual representa una ventaja al momento de trabajar en grupo, dinámica que, generalmente, les agrada más que actividades individuales. Bedetti busca transmitir el contenido a partir de ejemplos sobre temas que son de interés para los alumnos; son recurrentes los ejemplos con jugadores de fútbol. Podríamos decir que, a grandes rasgos la docente ejerce su autoridad desde la empatía. Más adelante profundizaremos esta cuestión. El vínculo de los estudiantes resaltado por la docente se fortalece con actividades en grupo organizadas por la institución. Entre ellas, destacamos las “intertribus”, las cuales se organizan una vez por año durante toda una semana y en las que los estudiantes compiten en varios deportes. El evento finaliza con una ceremonia en donde se premia al equipo ganador. Este tipo de actividades también fortalece el trabajo en grupo y los lazos afectivos entre los alumnos.

Podemos destacar, así, la manera en la que ambas docentes buscan construir una autoridad que tiene sus bases o se legitima en la afirmación del otro en términos levinasianos. Teniendo esto en cuenta y habiendo sido testigos de la efectividad de este tipo de método, indagaremos en postulados del filósofo lituano, como también en los de Pierella (2014) y Camilloni (1995), para buscar el modo ético y funcional de ejercer la autoridad que nos proponemos buscar y que podemos divisar en estas docentes e instituciones.

Consideramos relevante definir un tipo de autoridad en el nivel superior, puesto que esta última se ejerce, comúnmente, con una explicitación y fundamentación muy poco definida. Tal como nos dice Pierella, al hablar de

la autoridad, “estamos frente a uno de esos conceptos respecto de los cuales todos tenemos alguna idea, pero no resulta simple definirla” (2014, p. 29).

La autoridad como vínculo y reconocimiento del otro en el Nivel Superior

Según el análisis de Pierella (2014), la autoridad se encuentra en una tensión entre considerar las dependencias necesarias respecto a otros y el peligro del exceso de autoridad, el cual puede obstaculizar la emancipación del individuo de sus sujeciones primordiales, aunque necesarias y transitorias. Esta dualidad da lugar a dos tipos de autoridad: la autoridad autorizadora, que permite al sujeto independizarse y crear algo nuevo después de recibir una formación, y la autoridad autoritaria, que genera una dependencia permanente del sujeto hacia una autoridad específica. Mientras que la autoridad autoritaria establece un vínculo de dependencia en los sujetos en formación, la autoridad autorizadora crea las condiciones para la extinción de dicho vínculo ya que se espera que, después de un período de dependencia, el sujeto logre independizarse. Como menciona Pierella (2014), la autoridad es “fundacional en el proceso de constitución subjetiva y, al mismo tiempo, (...) (es) necesario desprenderse de ella para poder instaurar un proyecto propio” (2014, p. 29).

Coincidimos con la autora en que la autoridad no puede ser estudiada de forma abstracta, sino que debe ser analizada en el contexto de instituciones que conforman órdenes simbólicos, donde operan ciertos principios y sistemas de creencias. En este trabajo, al igual que en la

investigación de Pierella (2014), se busca especificar el problema de la autoridad en las instituciones educativas de nivel superior. Estas instituciones se caracterizan por articular el trabajo y las formas de organización en torno a la producción y transmisión del conocimiento, dentro del marco de la relación entre profesores y estudiantes, que otorga sentido a dichos procesos. Desde la perspectiva de las relaciones pedagógicas, surge una paradoja: el acto de pensar implica dejar de creer ciegamente en lo que dicen las autoridades. El pensamiento se despliega cuando los razonamientos de autoridad disminuyen. Sin embargo, creer en ciertas figuras y, por lo tanto, autorizar su palabra, posibilita la transmisión de las herencias culturales, a partir de las cuales pueden surgir novedades.

Es común que se piense en la autoridad de los profesores en términos individuales, como un atributo que poseen o no determinadas personas, lo cual lleva a perder de vista su carácter relacional. La autoridad parece derivar más del profesor en su rol de ejecutar una determinada actuación que del actor inmerso en una trama institucional que lo sustenta. Coincidimos con Pierella (2014), en sus dos características principales de la autoridad en la enseñanza: en primer lugar, se trata de un vínculo, una relación. Si reconocemos que la autoridad es una relación social e intersubjetiva en la que deben existir al menos dos personas, afirmaremos que no es algo que se localice en un sujeto en particular, algo que se posea o no. En este sentido, no se limita únicamente a atributos o principios, sino a principios reconocidos. En otras palabras, la autoridad no existe de facto, sólo existe si se la reconoce como tal. Por lo tanto, se requiere confianza y creencia para que una persona adquiera esa fuerza que la sitúa en

un plano superior. El reconocimiento atenúa el carácter autoritario que puede surgir de cualquier relación jerárquica o imposición. Sin el respaldo de la creencia en ella muchas de las prácticas que podrían considerarse autorizadas bajo el imperio del reconocimiento son percibidas como símbolos de arrogancia, maltrato, falta de respeto o abuso de poder. En otras palabras, carecen de una fuerza sólida y estable. Atribuir autoridad a los profesores, entonces, es una condición para que tenga lugar la transmisión del conocimiento. La relación asimétrica que se manifiesta en la interacción entre docentes y estudiantes, con diferencias notables en términos de roles y poder, se presenta de manera notable en el contexto del nivel educativo superior. Esta asimetría se refleja tanto en la desigualdad de roles entre el docente y los estudiantes con respecto al contenido, como en las disparidades existentes entre los propios estudiantes en esta dinámica. Al mismo tiempo, la confianza en las capacidades del estudiante para acceder al conocimiento y producir pensamiento tiende a respaldar el principio de reciprocidad en el reconocimiento.

Todos estos puntos pueden verse reflejados en la entrevista de Bedetti, en la cual la docente comenta que ella pretende ejercer la autoridad desde la responsabilidad que le compete como docente, a saber: la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos del conocimiento que busca dar. Por otra parte, se interesa en tender puentes con sus alumnos: “una autoridad que está centrada en el vínculo, en ir construyendo un vínculo que parta de una relación de respeto, de cuidado, de respeto al otro como un ser humano (...) y de respeto al otro por sus intereses, por sus

gustos, por sus características (...) la autoridad no es algo dado, sino que es una construcción” (Bedetti, 2023).

Este tipo de autoridad, en la cual el docente busca la independencia del alumno, pretende acercarse a él no desde un lugar superior sino a través de lo que la profesora entrevistada denomina “puentes” nos permite llevar a cabo una analogía con la filosofía de Lévinas. En su obra *Descubriendo la Existencia con Husserl y Heidegger* (1974) Lévinas representa la identidad occidental con la figura de Ulises, personaje protagónico de *La Odisea*. El trayecto del mismo se caracteriza por el enfrentamiento de diversos males, obstáculos y desgracias; el héroe parte de su hogar y realiza el camino odiseico que contextualiza sus aventuras. Mientras tanto, su esposa Penélope lo espera en su morada esquivando las propuestas de sus pretendientes. Tras haber enfrentado cada una de las dificultades que se le presentan, Ulises finalmente vuelve a su hogar, en donde lo espera su fiel enamorada. Con este personaje, el filósofo lituano simboliza uno de sus dos modos de representar la alteridad: con el trayecto mismidad-alteridad-mismidad, es decir, con la salida del “Yo” o de “Lo Mismo” para lanzarse hacia el “Otro” y posteriormente volver a la comodidad del ego. Lo que Lévinas denuncia con esta representación es que la filosofía occidental se ha dedicado a percibir el resto de las corrientes desde sus propias representaciones, es decir, como si su esencia se limitara a lo que el Yo occidental extrae de ella. En palabras del autor, “El pensador que tiene la idea de lo infinito es más que él mismo, y esta impostación, este excedente, no viene del interior, como en el famoso proyecto de los filósofos modernos, donde el sujeto se supera al crear” (2006; p. 247).

El segundo modelo de alteridad es representado mediante la figura bíblica de Abraham, quien se dirige hacia el desierto cargando a su hijo con él y sin considerar el retorno a su morada. El personaje, en este caso, se dispone a cumplir con el mandato de Dios, se lanza hacia ese abismo dispuesto a confrontar lo que allí le espera. El trayecto representado aquí es mismidad-alteridad: se trata de lanzarse hacia el Otro sin pensar en un posterior retorno al Yo, sin una vuelta hacia el ego. Ir hacia la alteridad, en ese sentido, representa una especie de salto al vacío. Este es el camino que Lévinas nos propone emprender; el filósofo enfatiza la necesidad de una suspensión del Yo para llevar a cabo un acercamiento al Otro como tal, sin intentar poner en él nuestras representaciones.

En relación con esto, el autor lituano trabaja dos conceptos fundamentales en *Totalidad e Infinito: Ensayo sobre la Exterioridad* (1961). Estos son, justamente, “Totalidad” e “Infinito”. El primero refiere a la ambición occidental de envolver todo lo real con la racionalización, es decir, el buscar abarcarlo todo mediante criterios occidentales. Esto, como vimos, conlleva silenciar otras voces, silenciar al Otro. Con “Infinito”, en cambio, el autor simboliza lo irrepresentable, no hay límites posibles en el infinito y, por ende, queda completamente por fuera de nuestras representaciones. En palabras del autor:

Lo infinito (...) garantiza y constituye dicha exterioridad. Ella no equivale a la distancia existente entre el sujeto y el objeto. El objeto, como sabemos, se integra en la identidad de lo Mismo. El Yo hace de él su tema y, desde ese momento, lo convierte en su propiedad, su botín, su presa o su víctima. La

exterioridad del ser infinito -por su epifanía-, opone a todas mis capacidades. Su epifanía no es simplemente la aparición de una forma en la luz, sensible o inteligible, sino el no arrojado a los poderes. (2006, p. 247)

En *Ética e Infinito* (1982), Lévinas representa lo infinito con la figura del rostro. Este último es algo tan particular del Otro, que nunca se puede abarcar completamente, siempre hay algo en él que el Yo no puede reducir a su ego. Además de ser impenetrable también representa la exposición, la vulnerabilidad. Es por esta razón que ante el rostro no podemos realizar un mero ejercicio de contemplación, sino que existe, necesariamente, una responsabilidad irrenunciable. En otras palabras, ante dicha vulnerabilidad, no podemos evitar una respuesta a pesar de que trascienda las fronteras de nuestro conocimiento representativo.

En relación con esto, el filósofo se pregunta en *Ética e Infinito*: “Lo social, con sus instituciones, sus formas universales, sus leyes, ¿proviene de que se han limitado las consecuencias de la guerra entre los hombres, o de que se ha limitado lo infinito que se abre en el seno de la relación ética de hombre a hombre?” (2000; p. 69). Varios autores han tomado a Lévinas para situar su filosofía a contextos particulares. Consideramos que, de la misma manera, podemos situar su teoría a contextos educativos. Los alumnos se encuentran cargados de subjetividades, particularidades o, en términos levinasianos, cada uno de ellos tiene un rostro irrepresentable, cargado de infinito para el Yo docente. Consecuentemente, este último se encuentra en un lugar de responsabilidad frente a cada uno

de los rostros de los alumnos, responsabilidad que consiste, en este caso, en la transmisión de conocimientos que se supone que el profesor tiene y el estudiantado no. A su vez, este vínculo de responsabilidad, esta afirmación del Otro como alumno, debe conciliarse con un modo específico de transmitir la autoridad. Evidentemente, esto no es tarea fácil; como vimos, el lanzamiento al desierto conlleva varias dificultades, pero es parte de la actividad que uno asume al transitar su camino como docente, y, agregamos, no tiene por qué ser vista como una desventaja o una desgracia como lo fue para Abraham. Como profesores debemos utilizar esta apertura del rostro del alumno a favor de la dinámica de las clases, de la transmisión del saber, del acercamiento al estudiantado. Puede, incluso, ser más disfrutable que reducir la clase a la figura del docente. En relación con este reconocimiento de la subjetividad, de la afirmación del alumno como Otro, podemos afirmar, desde Camilloni (1995), que la Didáctica para la educación superior es un campo complejo, que abarca tanto la didáctica de las distintas disciplinas como la formación personal y social de los estudiantes. Este campo educativo se ve afectado por la diversidad de instituciones, sus funciones y sus relaciones con otros niveles educativos, así como por la libertad y responsabilidad que se otorga a los docentes. Es importante destacar que la enseñanza en la educación superior está definida por los procesos de aprendizaje de los alumnos y la manera en que los docentes imparten sus enseñanzas.

Camilloni (1995) destaca dos modos de enseñar en el nivel superior. Por un lado, la Didáctica del Sentido Común, la cual conforma un conjunto de ideas que ofrece un soporte racional a las decisiones pedagógicas. Estas ideas

no conforman una teoría, pero se aceptan como una estructura conceptual que se explica cuando resulta necesario. Su funcionamiento se debe a que “cuentan, por una parte, con consenso entre los docentes y con la tradición institucional y, por la otra, presenta una cierta consistencia superficial” (1995, p. 5). Esta didáctica conlleva, entre otros, dos prejuicios: en primer lugar, la noción de estudiante joven y adulto a la vez, la cual consiste en que, por un lado, el estudiante posee una capacidad de aprendizaje ilimitada y tiene la habilidad de registrar, procesar, retener y evocar información en su memoria y, por otro lado, debe demostrar su capacidad como un individuo maduro, capaz de pensar y actuar de forma autónoma y competente. El docente decide cuándo el alumno debe ser joven y cuándo debe ser adulto según su conveniencia. El segundo prejuicio a evidenciar es la idea de que el profesor es un modelo para el alumno. Desde esta perspectiva, asumiríamos que el estudiante puede convertirse en un verdadero discípulo al adoptar al docente como un paradigma profesional o científico. De este modo, así como habría auténticos maestros, también existirían alumnos verdaderos que son los que mejor imitan a su profesor.

Con todo, podemos ver que la Didáctica del Sentido Común se fundamenta en representaciones sociales precientíficas, lo que la hace una postura dogmática, que carece de posibilidades de cambio y corrección de sus supuestos y conclusiones en virtud de nuevas evidencias empíricas y desarrollos teóricos. Toda autoridad que se ejerza desde esta perspectiva propone “uno de los sentidos que asume la noción de autoridad: el ser cadena que ata,

que aprisiona; vínculo de imposición que generaría sujetos dóciles a los mandatos exteriores” (2014; p. 35).

Por otro lado, la autora conceptualiza la Didáctica Científica, la cual permite trabajar con las ideas previas de los estudiantes y facilitar la construcción de ideas nuevas a partir del análisis crítico de las acciones pedagógicas, las nociones y valores involucrados en ellas. Esto permite enriquecer la teoría de la enseñanza, como también una crítica de fundamentos y conclusiones y, sobre todo, una situación de enseñanza más efectiva.

De esta manera, se pueden concebir dos posturas para ejercer la Didáctica del Nivel Superior: una centrada en el profesor, donde este decide sobre el alumno y el aprendizaje gira en torno a él, y la Didáctica Científica, que permite un proceso de independencia del alumno y le posibilita una revisión crítica de todos sus aprendizajes, independizándose de la figura del docente como máxima autoridad.

Si ponemos a estos tres autores en diálogo nos acercamos, cada vez más, al esbozo de una forma de autoridad éticamente funcional. Podemos decir, en principio, que el hecho de que las docentes de las instituciones observadas busquen formar su autoridad en el vínculo tiene que ver no sólo con las relaciones entre los alumnos, sino también que, en su trayectoria de enseñanza, se busca que los estudiantes se independicen de la figura del profesor. Para esto es necesaria una afirmación del Otro que reconozca las subjetividades individuales pero que, al mismo tiempo, busque conectar con ellas. Hemos visto que Bedetti hace mención al hecho de crear “puentes” entre ella y el estudiantado. Podemos

interpretar esto como un salto al vacío, como el lanzamiento al desierto de Abraham.

Ahora bien, nos resulta útil e interesante retomar la cuestión de que, por mucho que se busque establecer un vínculo efectivo, el hecho de suspender nuestras representaciones hacia el Otro implica aceptar que nunca vamos a terminar de conocerlo del todo. Lévinas habla, en este sentido, del asesinato al rostro. Este último conlleva un reconocimiento del Otro, una aceptación de la imposibilidad del Yo de encasillarlo total y absolutamente en sus representaciones. Ante la frustración o la incertidumbre consecuente, se opta por matarlo para no tener que verlo. Cuando optamos por una Didáctica del Sentido común, cuando buscamos un respeto basado en el miedo, cuando preferimos reafirmarnos en una autoridad autoritaria en lugar de autorizante estamos cometiendo un homicidio hacia el rostro del alumno, su silenciamiento, la suspensión de un mundo de subjetividades. Esta acción no sólo es violenta, sino que perjudica al docente y la transmisión del contenido más de lo que los aventaja.

Esta afirmación se fundamenta en el hecho de que, al no conocer la totalidad del mundo subjetivo del alumno, creemos que hay una apertura más grande al momento de pensar las actividades, en tanto que se planifican teniendo en cuenta el continuar conociendo al alumnado, como también los intereses del grupo en cuestión. Vimos cómo, por ejemplo, Bedetti daba ejemplos con jugadores de fútbol. Esto no sólo atrapa más al estudiantado, sino que permite a la docente construir un vínculo y fortalecerlo progresivamente. Los alumnos notan que ella les presta atención y que retiene sus intereses para luego llevarlo a la planificación de la clase. El hecho de nunca terminar de

conocer a los estudiantes del todo, en otras palabras, implica la construcción de una relación docente-alumno que puede hacerse cada vez más potente y efectiva en su proceso, como también en sus resultados.

Retomando la introducción de esta producción, entendemos que el hecho de que las instituciones en general permitan espacios de intervención y juego para el alumnado, favorece el reconocimiento y la puesta en práctica de las diferentes subjetividades de los estudiantes. Podemos ver, de esta manera, que un diálogo entre estos tres autores resulta enriquecedor tanto didáctica como filosóficamente: una autoridad efectiva sólo puede construirse a partir de un vínculo de confianza que configure la creencia en la figura del docente como capacitada para transmitir aquellos conocimientos que los estudiantes no tienen. Lo que se busca en el alumno a partir de esa autoridad es fundamental para la construcción del vínculo y, por eso, una autoridad autorizante que pretenda la independencia del estudiantado respecto al modelo del docente termina siendo más efectiva que una autoridad autoritaria en la cual el profesor se hace ver como superior y acaba, progresivamente, perdiendo contacto con el alumnado. A su vez, teniendo en cuenta que la construcción de ese vínculo implica la búsqueda de la autonomía de dicho alumnado será necesario el reconocimiento de subjetividades propias e individuales en cada uno de ellos; hablamos del reconocimiento del Otro como estudiante en términos levinasianos. Esto implica una ventaja en tanto que abre las puertas al docente para que continúe buscando nuevas formas de dar sentido a sus clases a partir de los intereses, ideas, sentimientos y contextos culturales,

sociales y particulares de los alumnos que nunca terminan de darse a conocer por completo. Así, en términos de Camilloni, una Didáctica Científica que permita trabajar con las ideas previas del alumnado y en la cual se ponga el foco en el grupo y en sus aprendizajes, permite dicha afirmación del Otro y la construcción de una autoridad autorizante.

Por otra parte, resaltamos la forma en la que Camilloni define la Didáctica científica como un “ir” todavía en proceso puesto que continuamente pone bajo crítica sus supuestos. Esta misma disposición de estar continuamente arribando, esta condición de camino siempre en construcción, es análoga a la dinámica que establece Lévinas en relación con su ética de la alteridad. El autor lituano invita a una apertura hacia el Otro que, como vimos, es un horizonte siempre infinito y, por lo tanto, inabarcable. El docente, en relación con la autoridad que consideramos pertinente en este trabajo, transita un camino siempre inacabado y siempre en construcción con el alumno. Este último irrumpe las representaciones del docente, como la visión crítica desmorona los supuestos dogmáticos de una Didáctica del Sentido Común.

En relación con la manera en la que se legitima esta última, el filósofo Derridá (2014) afirma que, en ciertos casos la costumbre funciona como el fundamento místico de la autoridad: ante la imposibilidad de registrar cómo determinada autoridad se constituyó en el tiempo, se asume que sus metodologías se dan así por naturaleza, por una necesidad ontológica, es decir, porque en esencia se constituye de esa forma, está ontológicamente determinada. “La diferencia entre los que mandan y los que obedecen, entre los que guían y los que son guiados,

entre los que enseñan y los que aprenden, ha sido constatada desde la antigüedad. Sin embargo, los fundamentos sobre los que se asienta no son fácilmente localizables” (2014; 30). Frente a esto, el autor argelino postula que quien devuelve la autoridad a su origen o principio, en realidad la aniquila.

Esto se relaciona con la postura de la Didáctica Científica; pues en el origen de cualquier autoridad, tenemos, en realidad, procesos históricos sociopolíticos que configuran determinados criterios y modos de autoridad, y no leyes naturales. Esto conlleva que todo orden o constitución de la autoridad puede ser siempre de una manera distinta. La Didáctica Científica, entonces, funciona como el desmontaje de un modelo didáctico que se enmascara detrás de una supuesta necesidad natural. Este proceso de desenmascaramiento de los acontecimientos históricos, nos invita a introducirnos en un camino que permanece siempre abierto y que, a su vez, permite el reconocimiento del Otro, y en el contexto de este trabajo, del alumno.

Conclusión

De esta manera, llegamos a la conclusión de que, para establecer un modelo de autoridad que sea ético y funcional, debemos apoyarnos en la base de que la autoridad se construye en una relación. En este caso será entre el docente y el alumno. A su vez, dicha relación se fundamenta en un reconocimiento del Otro en términos levinasianos, el cual otorga las bases para poner en práctica la autoridad autorizante que conceptualiza Pierella, así como también, en términos de Camilloni, una Didáctica

Científica que ponga el foco en la figura del alumno y sus aprendizajes.

Por otro lado, el mundo subjetivo del estudiante nunca llega a ser conocido total y absolutamente por el docente en tanto que cada joven es un rostro portador de infinito frente al cual el docente tiene una importante responsabilidad. Consideramos que esto es una ventaja en tanto que abre las posibilidades para seleccionar nuevos métodos de enseñanza y para generar nuevos aprendizajes. A su vez, permite establecer vínculos con y entre los alumnos que resultan ventajosos tanto para la autoridad que busca transmitir el docente como también para la relación entre los alumnos. Un diálogo entre la ética levinasiana y la didáctica superior, resulta enriquecedor en el campo de la filosofía como en el contexto de relación entre enseñanza y aprendizaje. Antes de finalizar nos gustaría exponer ciertas tensiones que pueden posibilitar nuevos caminos para seguir investigando sobre la autoridad en el nivel superior. Por un parte habría que prestar atención a la dinámica de la autoridad y el reconocimiento cuando estos se manifiestan en la relación alumno-alumno. Por otra parte, también sería interesante investigar cómo es la dinámica y qué complejidades trae a colación la autoridad autorizante en nuestro tiempo enmarcado políticamente en el neoliberalismo donde el sujeto es el hacedor de su propio destino y se pone en cuestión la necesidad de un lazo social o, dicho de otra manera, de reconocer y ser reconocido por otro.

Bibliografía

- 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.
- Lévinas, E. (2006) *Descubriendo la Existencia con Husserl y Heidegger*. Editorial Síntesis.
- Lévinas, E. (1991) *Ética e Infinito*. Titivillus.
- Lévinas, E. (2002) *Totalidad e Infinito*. Ediciones Sígueme Salamanca
- Pierella, M. P. (2014) “Cap. 1. La autoridad pedagógica en la institución universitaria” y “Cap. 2. Las trayectorias de los estudiantes y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro”, en *La autoridad en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Derridá, J. (1997) *Fuerza de ley: El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos.

Trayectorias estudiantiles y decisiones docentes en el nivel superior. Un enfoque comparativo entre gestión pública y privada en Bahía Blanca a partir del I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” y del Instituto Superior Juan XXIII *(Dana Rodríguez y Gonzalo Sánchez Calvo)*

Resumen

En este artículo se analizan, comparativamente, las trayectorias estudiantiles de alumnos/as del Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” (gestión pública) y del Instituto Superior “Juan XXIII” (gestión privada) ubicados en Bahía Blanca, Buenos Aires. El objetivo principal es mostrar que existen factores que afectan negativamente a las trayectorias académicas de los y las estudiantes y que los docentes, conscientes de estos factores, toman decisiones con el fin de mejorar la enseñanza y el desempeño de sus estudiantes. Para llevar a cabo este análisis se optó por realizar encuestas de forma

virtual a los y las estudiantes como así también entrevistas informales a los docentes de los institutos referidos. Además, se consideraron las observaciones de clases que realizamos como parte de nuestras prácticas docentes situadas.

Palabras claves: trayectorias académicas estudiantiles, decisiones docentes, nivel superior, Bahía Blanca.

Introducción

En este artículo pretendemos analizar algunos aspectos de la educación superior en clave comparativa, en específico del Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” (de gestión pública) y del Instituto Superior “Juan XXIII” (de gestión privada) tomando como puntos de referencia el segundo año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia y el segundo año del Profesorado en Educación Secundaria en Psicología, respectivamente. Es en estos cursos donde realizamos observaciones de clases y prácticas docentes en el marco de la cátedra “Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior”.

Nuestro interés se centra en averiguar cuáles son los factores académicos y extra-académicos que influyen (positiva o negativamente) en las trayectorias estudiantiles y cómo estos son consideradas esas trayectorias (y sus características) por los y las docentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza. En ese sentido, pensamos necesaria esta tarea comparativa entre ambas instituciones con diferentes tipos de gestiones (pública y privada) para visualizar mejor qué es lo que contribuye u obstruye el

recorrido de los y las estudiantes en cada tipo de gestión y cómo estos elementos son sopesados por los y las docentes para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. A la vez, buscamos aportar información más clara para que sea posible construir más herramientas y mejores políticas educativas que contribuyan al ingreso, permanencia y egreso de los y las estudiantes al nivel superior, ya sea en el ámbito público o privado. Del mismo modo, consideramos muy significativo conocer cómo las prácticas docentes son afectadas por las trayectorias de los/las estudiantes entendiendo esas injerencias en las decisiones docentes como elementos de la didáctica del nivel superior.

Continuando con lo explicado, los siguientes interrogantes guiaron nuestra investigación: ¿Qué elementos condicionan la trayectoria de los y las estudiantes? ¿Qué es lo que facilita y dificulta su permanencia en el nivel superior? ¿Cómo toman en cuenta esto los y las docentes a la hora de dictar sus clases y evaluar? ¿Qué es lo que cambian de su enseñanza para lograr que sus estudiantes puedan permanecer en las aulas?

Estado de la cuestión

En el marco de los estudios que abordan las trayectorias académicas/estudiantiles/escolares, existen diversos análisis que enfatizan distintos aspectos y características, así como también las estudian en los diferentes niveles educativos.

Podemos distinguir a continuación un par de enfoques que abordan diferentes aspectos de las trayectorias estudiantiles. El primer enfoque se centra en

los factores académicos y extra-académicos que influyen en las características de las trayectorias de los estudiantes, ya sea a nivel medio o superior. Este enfoque examina tanto los aspectos relacionados con el desempeño académico, como las circunstancias personales y sociales que pueden afectar el recorrido educativo de los alumnos.

Aquí Montes y Sendon (2006) analizan aspectos de las trayectorias educativas de alumnos de sectores sociales de clase alta y clase media del nivel medio de escuelas privadas y estatales del área metropolitana de Buenos Aires, atendiendo a factores extra-académicos como las elecciones y trayectorias familiares y las propuestas y ofertas institucionales existentes para ellos a comienzos del siglo XXI.

El segundo enfoque demuestra las estrategias propias desplegadas por los y las alumnas a la hora de permanecer en el sistema educativo superior y lograr la finalización de sus estudios. Aquí mencionamos el trabajo “Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina)” de Rodríguez y Ossola (2022) en el que llevan a cabo un análisis de las estrategias de permanencia que ponen en marcha jóvenes indígenas salteños en el marco de sus trayectorias escolares desde el nivel primario hasta el nivel superior universitario. Este aporte se centra en entender de qué manera las experiencias previas en la educación formal de estos jóvenes toman injerencia y condicionan su permanencia en la universidad.

En el mismo sentido, el artículo de Gago (2017) comenta acerca de los jóvenes becarios y becarias de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco y el análisis de sus trayectorias académicas y las estrategias que

despliegan estos estudiantes, esto con el fin de averiguar si la beca es un factor que influye o no en la graduación de estos jóvenes. A partir de ese análisis, la autora se propone indagar sobre las prácticas que se dan dentro de la institución en relación con el otorgamiento de estas ayudas económicas.

Ahora bien, creemos imperativo señalar que no hemos encontrado aportes que hagan hincapié en las políticas educativas que pueden llevarse a cabo para mejorar el paso de los y las estudiantes del nivel superior para superar los obstáculos que interfieren en sus estudios en nuestro país. Por el contrario, hemos encontrado trabajos interesantes sobre el sistema educativo chileno y el sistema educativo mexicano respecto del nivel superior.

Finalmente, también es necesario aclarar que no hemos encontrado escritos significativos que realicen comparaciones entre la educación superior pública y la educación superior privada.

Por lo tanto, esperamos que nuestro estudio pueda contribuir a diversificar los aportes realizados en nuestro país acerca de la educación superior y se enmarcará dentro del primer grupo mencionado en el cual abordaremos cómo influyen los factores académicos y extra-académicos en las trayectorias de los y las estudiantes del nivel superior, en instituciones de gestión pública y privada de Bahía Blanca

Marco teórico

A la hora de definir trayectoria es necesario realizar algunas consideraciones terminológicas con el fin de esclarecer a qué hacemos referencia cuando decimos

“trayectorias académicas estudiantiles”, descartar algunas categorías que suelen utilizarse como sinónimos de ésta y fundamentar el por qué de nuestra elección terminológica.

Si bien, como ya mencionamos, suelen utilizarse diferentes términos como sinónimos entre sí, como por ejemplo: trayectorias académicas estudiantiles, trayectorias educativas y trayectorias escolares; consideramos que en principio el término “trayectorias educativas” es un término demasiado amplio para nuestro aporte ya que incluye no sólo la educación formal adquirida y proporcionada en los distintos niveles educativos (primario, secundario y superior) sino también aquellos conocimientos que los y las estudiantes adquieren por fuera del ámbito estrictamente educativo en diferentes espacios o contextos en los que se brindan aprendizajes que contribuyen a su formación, que incluye la denominada educación informal (se consideran ejemplos de educación informal a la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, los cuales enriquecen las experiencias de aprendizaje y las posibilidades para la inclusión escolar) (Terigi, 2009). Asimismo, la categoría “trayectorias escolares” tampoco nos sería útil pues ésta surge originalmente a partir de los trabajos acerca del nivel primario y medio.

Dado lo mencionado anteriormente en el presente trabajo se utilizará el término "trayectorias académicas estudiantiles" para referirnos a los recorridos de los y las alumnas por la educación superior, es decir al ingreso, permanencia y egreso de estos y estas alumnas y a las características de esos recorridos (tanto a las complicaciones que se les puedan presentar, como a las ayudas que puedan brindárseles).

Por otra parte, Terigi (2009) diferencia entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales: “las trayectorias teóricas son las que expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” (p.19). Asimismo, la autora define a las trayectorias reales o no encauzadas como: "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo" (Terigi, 2009: 19).

Luego de lo expuesto, es imperativo aclarar que nuestra investigación se centrará en lo que refiere a la educación formal en tanto educación adquirida y proporcionada en el nivel superior y en las denominadas trayectorias reales como recorridos no lineales dentro del sistema educativo.

Metodología

En primer lugar, hemos realizado una serie de encuestas. El siguiente cuadro deja ver algunos datos:

Cuadro 1: Cantidad de alumnos y alumnas entrevistadas

Curso	Año	Alumnos/as entrevistados/as
Sociología	2do año	4
Antropología Social y Cultural	2do año	12

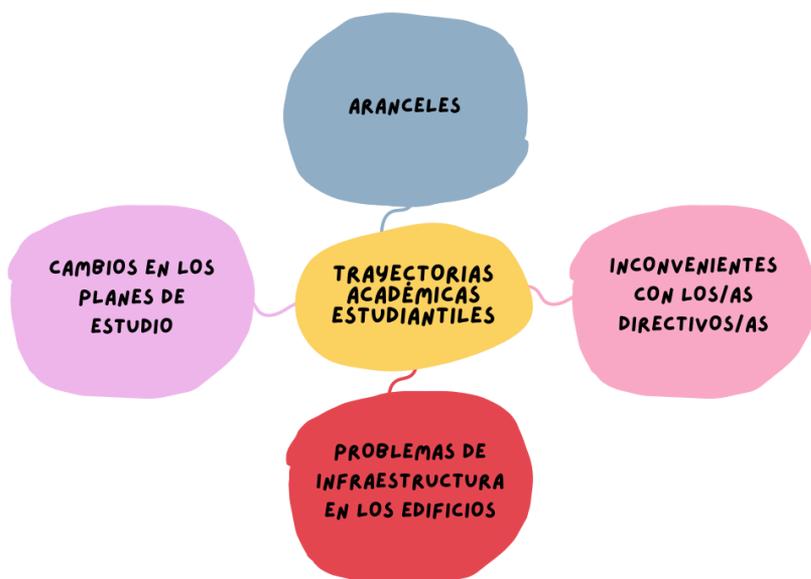
Total		16
-------	--	-----------

Las 16 encuestas fueron realizadas a través de un formulario de Google Documentos y fue autoadministrado por los alumnos y alumnas de forma online, se llevaron a cabo de manera voluntaria y anónima, con preguntas que incluyeron respuestas múltiples y una única pregunta abierta en la que se permitía que el/la encuestado/a desarrollara su respuesta. Estas decisiones se basaron en la intención de facilitar la síntesis de ideas y la rapidez a la hora de completar el formulario. Estas encuestas al ser anónimas, no distinguen particularmente en sus respuestas a los y las alumnos/as de los diferentes institutos con lo que estamos trabajando, excepto en una pregunta que tiene que ver con los aranceles de la carrera de Profesorado en Educación Secundaria en Psicología, que se dicta en el Instituto Superior Juan XXIII. Aunque de hecho, conocemos que 12 alumnos/as del Instituto Superior Juan XXIII respondieron la encuesta, mientras que los cuatro restantes pertenecen del I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza”.

Asimismo, tomamos datos que obtuvimos de entrevistas informales a través de intercambios con nuestros docentes co-formadores y alumnos y alumnas. Como parte de la información que obtuvimos, identificamos y construimos los factores académicos y extra-académicos que influyen en las trayectorias de los/as estudiantes.

En el siguiente esquema aparecen los factores académicos que influyen negativamente en las trayectorias académicas de los y las estudiantes:

Esquema 1: Factores académicos que influyen negativamente en las trayectorias de los y las estudiantes



De la misma manera, presentamos aquí los factores extra-académicos que perjudican las trayectorias de los/as alumnos/as:

Esquema 2: Factores extra-académicos que influyen negativamente en las trayectorias de los y las estudiantes



Resultados

A partir de las encuestas realizadas podemos observar que en las trayectorias académicas de los alumnos y alumnas de 2do año del Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza (Sociología) y del Instituto Superior de Formación Docente “Juan XXIII” (Antropología Social y Cultural) efectivamente existen factores académicos y extra-académicos que influyen negativamente en sus trayectorias académicas estudiantiles.

Es necesario aclarar que al tratarse de un estudio de dimensiones reducidas, la cantidad de personas que pudieron ser encuestadas (que recordemos, lo hicieron de

forma voluntaria y anónima) no es la misma que la cantidad total de alumnos/as de los cursos a los que asistimos en nuestra práctica docente, por lo que aquí se mostrará y analizará lo que hemos podido recoger a través de las herramientas mencionadas en el apartado anterior. En ese sentido, también debemos señalar que en nuestro análisis se unirán datos e interpretaciones surgidas tanto de nuestras entrevistas informales con los/as alumnos/as como de los resultados de las encuestas.

En una primera parte de nuestro análisis, nos enfocaremos en los factores académicos que influyen de forma negativa en las trayectorias académicas de los/as estudiantes. A partir del esquema 1 podemos visualizarlos.

Teniendo en cuenta la información recabada, en esta oportunidad, logramos diferenciar cuáles son los factores académicos que perjudican a las trayectorias de los/as alumnos/as en cada instituto. Por un lado, actualmente el I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” presenta graves problemas de infraestructura al estarse desarrollando una obra de refacción, lo cual implica que haya cursos que deban tener clases virtuales en lugar de presenciales (el desarrollo de estas distintas modalidades está previamente organizado en días y horarios por parte de los/as directivos y divididas según los cursos), ya que hay inconvenientes con la conexión de gas. Esto interrumpe el dictado normal de las clases, y aunque señalamos este factor como perjudicial para los/as estudiantes, hay quienes han manifestado que al encontrarse trabajando, los/as beneficia al evitar trasladarse hasta el instituto luego de la jornada laboral y poder ir directo a sus casas. En este mismo sentido, los/as estudiantes han señalado que han tenido inconvenientes con los/as directivos/as del establecimiento

al plantearles algunas problemáticas que se les presentan debido a los problemas de infraestructura que atraviesa el edificio. Estas problemáticas se relacionan con algunos cambios de horarios y días para el desarrollo de las modalidades virtuales o presenciales de las clases que los/as directivos/as realizaron sin previo aviso a los/as estudiantes. El siguiente es un mensaje enviado por ellos/as al grupo de WhatsApp que tienen con el profesor de la cátedra Sociología:

“Con el grupo decidimos unánimemente no asistir a las clases de mañana en reclamo por la falta de comunicación y planificación que el Equipo Directivo tiene con el Instituto. Sentimos que no se está valorando nuestra palabra ni se está trabajando en función de lograr que nuestra trayectoria por el instituto sea agraciada y contribuya en nuestra formación.”

Este mensaje es un reflejo del descontento de los alumnos y alumnas para con el Equipo Directivo a partir de los problemas de infraestructura que está sufriendo el edificio en relación a la conexión de gas en los últimos meses. Debido a esto, se decidió que las clases serían virtuales en la semana del 13 al 23 de junio de 2023. No obstante, el día 22 de junio los directivos notificaron a los alumnos y alumnas que se retomaría la presencialidad en el instituto. Esto ocasionó un gran descontento entre los estudiantes ya que no se respetó el plazo previamente establecido y varios de ellos, oriundos de otras localidades, no se encontraban en la ciudad por el fin de semana largo.

Siguiendo con nuestro análisis, varios/as alumnos/as

del I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” nos comentaron que algunos/as compañeros/as decidieron dejar sus estudios durante este año ya que durante el 2024 se producirá un cambio en el plan de estudios de su carrera (Profesorado en Educación Secundaria en Historia) para “arrancar desde cero” la carrera. Observamos que si bien, un cambio en el plan de estudios es siempre necesario para mejorar y modernizar el dictado de las carreras y se realiza en principio para favorecer a la comunidad educativa, en esta oportunidad (aunque por decisión propia de los/as alumnos/as y de manera indirecta y no intencional) acabó por perjudicar las trayectorias académicas de los/as estudiantes que se encuentran interrumpidas durante este año.

Por último, y como factor exclusivo del Instituto Superior Juan XXIII como parte de su tipo de gestión privada, a la hora de responder a la pregunta: “¿Se te dificulta pagar la cuota del Instituto?” (pregunta exclusiva para quienes asisten a tal instituto) 5 de 12 personas encuestadas respondieron que sí. Asimismo, en entrevistas informales durante las observaciones realizadas alumnos/as han comentado que si bien la cuota no es demasiado costosa (entre ocho mil y ocho mil quinientos pesos), se torna difícil pagarla sobre todo a quienes no son oriundos de Bahía Blanca y deben además, pagar alquiler.

En una segunda parte, haremos alusión a los factores extra-académicos, es decir, a elementos o circunstancias que existen por fuera de lo estrictamente académico, en este caso, por fuera de los institutos y las carreras, pero que de igual manera afectan o condicionan lo que pasa allí dentro.

En ese sentido, un primer factor que identificamos es el trabajo: varios/as alumnos/as (en su mayoría del I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza”) han comentado que por momentos se les dificulta combinar el trabajo con el estudio de su carrera, que deben dejar de lado materias, cursadas y lecturas por no contar con el tiempo necesario. Esto se verifica en comentarios realizados por los/as alumnos/as en las clases.

Del mismo modo, otro factor que visualizamos al analizar los datos que obtuvimos y que de alguna manera se relaciona con el anterior, es la situación socioeconómica. Además de la necesidad de trabajar para cubrir sus necesidades básicas e incluso los materiales de estudio (fotocopias, pasaje de colectivo, etc), nos comentaron que varios/as de ellos/as perciben una beca o subsidio de tipo estatal, y hemos encontrado que de los/as 16 alumnos/as que respondieron la encuesta, 3 de 9 poseen una beca o subsidio económico.

Asimismo, otra de las dificultades que se traducen negativamente en las trayectorias académicas de los/as estudiantes es la maternidad o paternidad. Encontramos que en su mayoría quienes son madres o padres pertenecen al I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” (por las entrevistas informales que existieron), y presentan dificultad para lograr mantener al día sus estudios, ya que deben ocuparse del cuidado de sus hijos/as, no pudiendo muchas veces dejarles al cuidado de un/a tercero/a.

Sostenemos que esta serie de factores extra-académicos que condicionan las trayectorias académicas de los/as estudiantes de los cursos que analizamos se agudizan en el contexto actual de crisis económica, con lo cual evidenciamos la necesidad de o la falta de políticas

públicas (más becas o subsidios, la posibilidad de que en los institutos existan guarderías o jardines maternos, por nombrar algunas ideas respecto de esta problemática) que realmente contengan la situación de emergencia que viven varios/as estudiantes que cursan en los institutos mencionados.

Por otro lado, a partir de los datos recogidos vislumbramos que las posturas y decisiones de los docentes contribuyen positivamente a las trayectorias académicas de los y las estudiantes contrarrestando de alguna manera aquellos factores que interpretamos, condicionan sus recorridos. Ante la pregunta, ¿sentís que los docentes tienen en cuenta las dificultades que podés atravesar como estudiante a la hora de dictar sus clases y tomar exámenes? (Falta de dinero, falta de tiempo para estudiar, dificultades para entender o aprobar una materia por la exigencia, etc), algunas de las opiniones vertidas por parte de los/as alumnos/as de ambos institutos son las siguientes:

-“Sí, están muy atentos a las condiciones de cada uno”

-“La mayoría de los docentes tienen en cuenta las dificultades que se puedan presentar, tratan de hacer llevadera las clases hasta dónde pueden”.

-“La verdad que en el instituto en el que me estoy formando, se nota mucho el acompañamiento de los docentes y si tiene en cuenta todos los aspectos”

En este sentido, algunas de esas decisiones docentes que se toman en base a las diferentes situaciones que presentan sus alumnos/as y fueron comentadas tanto por los/as docentes como por los/as estudiantes de ambos institutos son: la selección de contenidos relativos a la disciplina en la que se forman con los que puedan sentirse identificados/as los alumnos/as; la puesta en marcha de

estrategias didácticas que enriquezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas (ABP), el análisis de casos específicos, la utilización de diversos recursos audiovisuales. En nuestras observaciones de clases, hemos verificado cómo los/as estudiantes se muestran entusiasmados ante estas decisiones docentes, manifestando su contento por “tener profes comprensivos”.

Conclusión

Luego del análisis realizado en el apartado anterior, podemos sostener que al principio de nuestra investigación nos propusimos encontrar las similitudes y diferencias entre ambos institutos que nos recibieron para nuestra práctica docente, desde el punto de vista de las trayectorias académicas estudiantiles y de las decisiones docentes tomadas en base a ellas, y que encontramos mayores similitudes que diferencias.

En principio, estamos en condiciones de afirmar que las trayectorias académicas estudiantiles no son lineales, sino que son recorridos con características particulares para cada alumno/a, más allá de la diferente gestión que posea el lugar donde concurre a realizar sus estudios. Es decir, se parecen más a las trayectorias reales propuestas por Terigi (2009).

Asimismo, sostenemos que las dificultades socioeconómicas (ya sea derivadas de factores extraacadémicos o de factores académicos) existen para los/as estudiantes de ambos institutos.

Por otro lado, vemos que las decisiones docentes tomadas para contribuir favorablemente a sus recorridos

por las carreras existen en ambos institutos, y que quizás la diferencia aquí estriba en el por qué de esas decisiones: en el I.S.F.D N °3 “Dr. Julio César Avanza” las decisiones docentes están más relacionadas con la situación laboral de sus alumnos/as, mientras que en el Instituto Superior Juan XXIII están relacionadas con estrategias pedagógicas, aunque estas razones no son excluyentes de cada instituto.

Por último, quisiéramos expresar que confiamos en que esta investigación sea un aporte valioso al campo de los estudios sobre educación superior, proporcionando elementos que puedan ser utilizados en la formulación de políticas educativas. Esperamos que estos hallazgos puedan contribuir a mejorar el ingreso, la permanencia y la tasa de graduación en el nivel superior.

Referencias

- Gago, M.A. (2008). Trayectorias académicas de jóvenes estudiantes universitarios de dos facultades de la Universidad Nacional de la Patagonia. *V Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Departamento de Sociología, La Plata.
- Martínez- Sánchez, A. C. . (2018). Trayectorias escolares en el nivel medio superior, un análisis desde los factores académicos. *Atenas*, 2(42), 137-153. Recuperado a partir de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/148>
- Montes, N. y Sendon, M. A. (2006). Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI. *RMIE* [online]. 2006, vol.11, n.29, pp.381-402. ISSN 1405-6666.

- Pierella, M. P. (2014) “Cap. 1. La autoridad pedagógica en la institución universitaria” y “Cap. 2. Las trayectorias de los estudiantes y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro”, en *La autoridad en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, N. M., y Ossola, M. M. (2022). Trayectorias escolares y estrategias de permanencia entre jóvenes indígenas universitarios (Salta, Argentina). *Runa*, 43(1), 77-94. Epub 04 de febrero de 2022.<https://dx.doi.org/10.34096/runa.v43i1.9965>.
- Terigi, F. (2009). “Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa”. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

La pasión como factor clave en la formación docente: aproximaciones desde la perspectiva de docentes y alumnos/as (*Gastón Gallego y Lorena Espinoza*)

Resumen

El presente trabajo pretende comprender cuál es el perfil de un docente que genera pasión, que motiva y estimula a sus estudiantes a la hora de aprender. Así también, dar cuenta del impacto positivo de una enseñanza que pone de relieve lo emocional o el vínculo afectivo. En este sentido, resulta importante resignificar el concepto de “enseñar” y dejar atrás el presupuesto acerca de que es algo que se instruye y comenzar a pensar el proceso de enseñanza como un atraer a los estudiantes. Por ello, consideramos que es necesario pensar la educación como una co-producción del conjunto de actores involucrados (institución, docente, alumnos) (Panaia, 2015).

Conjuntamente, nuestro análisis busca contemplar el contexto de globalización y supercomplejidad, en donde

ciertas retóricas colocan la enseñanza en un segundo plano (Rodríguez, 2016), para dimensionar el modelo de un profesor que genera pasión en sus estudiantes a la hora de aprender. Para ello, analizaremos dos dimensiones del perfil docente: por un lado, la dimensión pedagógica y didáctica entendida como el “*saber-hacer*” y, por otro lado, la dimensión interpersonal acerca de cómo se relaciona con los estudiantes. Para estos fines, nuestra investigación será abordada metodológicamente a partir de la observación participante realizadas en las clases de nuestras prácticas docentes situadas, junto con el análisis de los datos obtenidos en encuestas y entrevistas no formales hechas a los estudiantes y las profesoras de la cátedra de “*Filosofía II*” del Profesorado en Psicología dictado en el Instituto Juan XXIII y la cátedra de “*Filosofía I*” del Profesorado de Educación Especial dictado en el Instituto Superior de Formación Docente “Dr. Julio César Avanza”.

En conclusión, entendemos que la pasión no lo es todo en la tarea docente, sin embargo, es una condición esencial de las prácticas educativas. De esta forma, lo académico toma otra configuración al distanciarse de abordajes exclusivamente técnicos al poner en juego los sentimientos y la afectividad.

Palabras clave: educación superior, perfil docente, pasión, enseñanza, co-producción.

Introducción

El presente escrito tiene como objetivo comprender cuál es el perfil de un docente que genera pasión, que motiva y estimula a sus estudiantes a la hora de aprender. Así también, dar cuenta del impacto positivo de una enseñanza que pone de relieve lo emocional, el vínculo afectivo, el carisma como condición de posibilidad de un aprendizaje significativo. La pasión aquí es entendida como una herramienta didáctica esencial para la práctica docente, donde lo académico toma otra configuración al distanciarse de abordajes técnicos y científicos exclusivamente, al poner en juego los sentimientos y la afectividad, pero que a su vez potencian y vehiculizan aquellos saberes.

A partir de lo mencionado, el trabajo se enmarca dentro del eje: *“Los actores y las instituciones en la formación docente en el Nivel Superior”* y surge de una inquietud que se genera en nuestra experiencia como estudiantes del Profesorado de Filosofía en la Universidad Nacional del Sur. En vistas de estos intereses, nuestros espacios de observación y práctica están radicados en instituciones de nivel terciario de la ciudad de Bahía Blanca. Estas instituciones son el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” de gestión pública y el Instituto Juan XXIII de gestión privada. Para explorar en profundidad el tema que aquí nos inquieta, hemos utilizado un enfoque metodológico cualitativo basado en el análisis de entrevistas no formales que fueron

realizadas tanto a los alumnos y las docentes de la cátedra de “*Filosofía II*” del Profesorado en Psicología dictada en el Instituto Juan XXIII, como también de la cátedra de “*Filosofía I*” del Profesorado en Educación Especial dictada en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza”.

La recopilación de los datos fue llevada a cabo en el transcurso de nuestras prácticas docentes situadas realizadas en el mes de mayo y junio de 2023, por lo tanto, las observaciones participantes como también las clases a nuestro cargo han sido de gran contribución para el desarrollo del presente escrito debido a la riqueza de las experiencias vividas.

Para llevar a cabo lo dicho anteriormente y organizar la información obtenida, proponemos dos ejes de análisis para indagar el perfil docente. El primero se titula: “La actitud de un profesor apasionado es esa emoción que irradia al explicar algo”: la dimensión pedagógica entendida como el “saber-hacer”, y aborda la habilidad de traducir los conceptos y teorías pedagógicas en acciones concretas y efectivas para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que el segundo se titula: “Un docente apasionado te hace sentir parte, te da lugar, y te valida”: la dimensión interpersonal y la relación del profesor con los estudiantes” y focaliza en la importancia de la socialización en el tramo formativo de los estudiantes.

Finalmente, se presenta una reflexión en torno al impacto de la pasión en la actividad docente, la importancia de la emoción, el afecto durante la práctica y

en cómo estos influyen en la satisfacción tanto de los alumnos como de los docentes.

Consideramos de suma relevancia analizar el perfil docente, no solo porque permite recopilar información sobre el actuar de los profesores y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, sino también porque dicha información puede utilizarse tanto para proporcionar una retroalimentación y apoyo a los futuros docentes, como para implementar estrategias de mejora continua en la enseñanza. Así, deseamos poder contribuir en la construcción de conocimientos teóricos valiosos para la enseñanza del nivel superior, en el cual estamos abocados, siguiendo a Camillioni (1995): “Si pretendemos que los docentes adopten normativas ofrecidas por una didáctica científica, es preciso explorar (...) las ideas previas de los sujetos del aprendizaje para trabajar con ellas y facilitar la construcción de nuevas ideas por sustitución, recomposición, enriquecimiento o reafirmación” (p. 6).

Algunos planteos teóricos

Solemos escuchar afirmaciones y/o cuestionamientos que parecen estar asociadas a percepciones negativas en torno al ambiente universitario. Generalmente, se mencionan términos como “frío”, “distante” y “poco acogedor”, que indican una falta de vínculo afectivo y cercanía entre alumnos y profesores. Esta carencia de un ambiente colaborativo y de relaciones interpersonales, se asocia a menudo con los altos estándares académicos, pero

rara vez se relaciona con el perfil docente y esto es lo que nos preocupa.

Al examinar la Ley 24.521 de Educación Superior (1995), encontramos que, si bien tiene por finalidad ofrecer una educación de excelencia en los campos científicos, profesionales, técnicos y humanísticos, estos últimos a menudo no son considerados como un fin relevante por la mayoría de los profesores universitarios. A nuestro entender, se deberían sopesar o intuir también dentro de la formación profesional, si se quiere entendida holísticamente.

En este sentido, los aportes de Rodríguez (2016) nos sirven para pensar y reflexionar acerca de las prácticas del nivel superior, en un contexto de supercomplejidad y burocratización. Un autor que problematiza las retóricas que priorizan y marcan la agenda de la innovación y el progreso tecnológico, pero que en ocasiones, dejan la enseñanza en un segundo plano. Buscaremos, de este modo, cuestionar los procesos de formación, analizarlos, tratando de no caer en la ilusión del a-didactismo propio de didácticas del sentido común, retomar aquel lenguaje complementario al discurso tecnicista, ligado a la esfera y registro de lo emocional.

De este modo, nos servimos de los estudios de distintos autores y autoras que han provocado un interés de nuestra parte, que nos interpelan a querer integrar este impulso que recupera e intenta resaltar el papel y el impacto del sentimiento, el amor, la pasión en las relaciones de co-producción entre docentes y alumnos.

Porta y Yedaide (2013), Bain (2007), Panaia (2015), dan muestras de ello. Por su parte, también nos nutrimos de las investigaciones llevadas a cabo por Pierella (2014) en torno a las implicancias de la autoridad en la educación superior en tanto presenta un docente que, alejado de posiciones autoritarias, construye espacios en donde se habilita y autoriza al estudiante a formar parte de la construcción de conocimiento.

“La actitud de un profesor apasionado es esa emoción que irradia al explicar algo”: la dimensión pedagógica entendida como el “*saber-hacer*”

En el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje del nivel superior que emprendemos, concebimos la formación docente no sólo en términos de cualificación científica sino además pedagógico-didáctica. En este eje, nos centraremos en este saber-hacer para desandar y comprender las actitudes, valores, conocimientos y prácticas que observamos a partir de la incursión en los espacios de enseñanza detallados en los primeros párrafos. Aquí también, se incluyen las formas de abordaje y el tratamiento de los contenidos por parte de los docentes a la hora de desarrollar sus clases. Averiguaremos además, qué piensan los estudiantes acerca de lo que consideran que les ha ayudado y animado a aprender. Como anticipamos, estas son algunas de las respuestas recopiladas en los cuestionarios, como también

información extraída a partir de las observaciones de clase:

- “He tenido profesores que si bien mostraban pasión e interés por los temas que dictaban en sus clases, con mucha efusividad e incluso apartándose de los planes de clase para mostrarnos algo que él consideraba importante que supiéramos. Por otra parte, era muy poco tolerante ante faltas de atención, respuestas imprecisas o inadecuadas. Mostraba una posición dura, distante que no genera un buen clima, ni confianza. Creo que, en contraste, tengo interés por algún tema en particular o disciplina porque he tenido docentes que en sus clases eran agradables. Porque trataba de mostrar la simplicidad en la complejidad, presentaba muchos ejemplos, analogías. No había tanto temor a equivocarse y nos animamos a participar con tranquilidad”. (Alumno 1)
- “Es importante porque te transmite interés, el que tiene pasión te muestra siempre lo interesante o lo hace interesante, te atrapa”. (Alumno 2)
- “Un docente serio poco emotivo hace que te cueste más la materia, uno piensa que tienen poco interés, también para resolver inquietudes o tampoco te las generan”. (Profesora 1)
- “El entusiasmo que pone, como se mueve por el aula jaja, la expresión corporal, habla con las manos, camina, busca transmitir energía, te contagia”. (Alumno 3)

- “Siempre busca dialogar, nos da muchas ejemplificaciones, gesticula mucho, a mí me ayuda a mantener la atención no sé. Con otros a esa hora me duermo”. (Alumno 4)
- “Hoy se trabaja mucho la posición en que se coloca al estudiante, hay una idea clara de lo positivo que resulta darles protagonismo, hacerlos más conscientes de su responsabilidad en cuanto a su papel en el propio aprendizaje. En mi caso yo amo lo que hago y es más fácil trabajar cuando uno se siente a gusto con lo que hace. Pero después está esto de ser cuidadoso con cómo nos relacionamos, reconocer al alumno, darle lugar a sus dudas, que se anime a expresarse, sin forzar obvio, pero hacer el espacio”. (Profesora 2)

En esta primera serie de datos surgidos de los cuestionarios, nos urge remarcar no solo el interés y la pasión como motivación y estímulo, sino por sobre todo el ambiente generado en el cual se van a presentar y tratar los contenidos. Cuando estos alumnos expresan el contagio, esto que atrapa y llama la atención, que despierta el interés e invita a formar parte, es el resultado de una intención docente que ubica al alumno como protagonista. El concebir al alumno como sujeto responsable de su propio aprendizaje, implica invitarlo a la construcción de conocimiento para modificar y reelaborar sus propios esquemas, que reflexione sobre sus conocimientos previos y formule conclusiones. En virtud de lo que aquí marcamos, Bain (2007) sostiene que una de las

características que él ha detectado en los mejores profesores, ha sido el esfuerzo por crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. Es decir, el espacio o ambiente en el cual se van a desplegar los contenidos, potenciará o no los resultados y las capacidades de aquellos que intervienen en la acción educativa.

La importancia dada a la atmósfera generada por las emociones actitudes y disposiciones, vehiculizan los contenidos y como decíamos alientan o aplacan la expresión y participación de los actores presentes. No solo de los alumnos, sino además del propio docente que podrá retroalimentarse del efecto que produce en sus estudiantes, al sentir la recompensa que deviene de la valoración y el reconocimiento del otro. Así, uno de los ejemplos más claros que pudimos presenciar en nuestras observaciones se dio en el tratamiento conjunto de textos y su posterior puesta en discusión. Exposiciones dialogadas fluidas, con buena participación, ejemplos personales de vivencias, experiencias relacionadas que denotan el hecho de haber alcanzado ciertas fibras emocionales. En relación a esto, Panaia (2015) es muy explícita al hablarnos de la relevancia de la co-producción, de la necesidad de empezar a pensar la educación como proceso de trabajo, de interacción entre docente y alumno. Ella misma, evita pensar la educación superior en términos de servicio en donde habría proveedores y clientes. “Este hecho, esta particularidad implica que la calidad educativa es ella misma co-producida y entonces no es suficiente definir los

estándares, las normas y las reglas para tener la seguridad de un buen servicio educativo” (Panaia, 2015, p. 219).

La educación es un proceso complejo que involucra a múltiples actores, incluyendo a los docentes, estudiantes, padres y la comunidad en general. En el pasado, en ciertos modelos educativos más tradicionales, la responsabilidad principal de la educación recaía en el docente. En este enfoque unidireccional, el docente era visto como el portador del conocimiento y se centraba en transmitir información a los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas, ha habido un cambio hacia enfoques más interactivos y participativos en la educación. Se ha reconocido que la educación efectiva no se trata simplemente de transmitir información, sino de fomentar la comprensión profunda, el pensamiento crítico, así como habilidades relevantes para la vida y el mundo laboral actual.

Continuando con la muestra de información que consideramos más relevante a nuestro propósito, presentamos otro conjunto de respuestas en donde encontramos los siguientes resultados:

- “Creo que hay disposiciones naturales es cierto, pero después está también, esto que es del orden de la conciencia que uno tiene de su propio recorrido, de verse reflejado en docentes que a uno lo han motivado o no. La emulación, uno imita, reproduce ciertos modelos de docentes. Son actitudes, disposiciones, formas que dejan huellas”. (Profesora 1)

- “Creo que es muy importante la pasión, nada mejor que un profesor que demuestra ganas, interés, etc., en lo que hace. Los profesores que enseñan de manera divertida, buena, entretenida y con ganas son los que verdaderamente dejan enseñanzas en sus alumnos (ya sea de contenidos o valores)”. (Alumno 5)
- “La importancia que tiene un profesor apasionado es poder transmitirle al otro esa pasión, que el alumno se sienta importante en eso que vos le estás enseñando, que se sientan parte y que le interese la materia”. (Alumno 6)
- “Cuando un profesor explica con pasión, es decir, con interés en el tema, es más fácil entenderlo, por lo general, explica con ejemplos, su manera es “exagerada” en el buen sentido, se le nota en la cara la pasión y eso contagia a los alumnos”. (Alumno 7)
- “Un profesor que demuestra pasión es importante porque motiva a los alumnos y fomenta un aprendizaje real y duradero”. (Alumno 8)
- “Un profesor apasionado te ayuda a llevar adelante la materia, que te guste la materia y aprendas también, no solo que tengas el pensamiento de que tenés que aprender”. (Alumno 9)

A partir de estos testimonios, se observa como docentes y alumnos reconocen y pueden precisar una serie de aspectos que han marcado sus experiencias y trayectorias en los espacios de la educación superior. Vivencias que resaltan la contención, el amor, la emoción,

el interés, el entusiasmo, la empatía, el contagio, etc. Pero también un registro emocional que detecta sus huellas negativas, el disgusto y la dificultad para desarrollarse y aprender en espacios poco alentadores. Si queremos resignificar el concepto de enseñanza en la formación docente, necesitamos prestar más atención a estos signos propios de los afectos, que hacen la diferencia a la hora de interactuar con los alumnos y favorecer sus aprendizajes. En este sentido algunos autores sostienen que:

“Los relatos de grandes maestros o profesores memorables están inundados por palabras relacionadas con la pasión, entendida como una fuerza motivadora, manifestada en entusiasmo, con capacidad de convocar al otro. Aquello que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes” (Porta y Yedaide, 2013, p. 47).

Si bien, como afirma Lucarelli (1998) las instituciones superiores no se pueden uniformar, ya que cada una tiene su propia idiosincrasia. Los establecimientos que nos ocupan presentan problemáticas propias de nuestro tiempo. A las circunstancias inherentes al ámbito educativo, se le suman otras particularidades que afectan la enseñanza y el aprendizaje del alumno. Se observó y surgió en el diálogo con las docentes, no ya como novedad sino como una constante, la falta de atención, el desinterés o la apatía. El uso regular de celulares o tecnologías en el aula, que favorecen la dispersión y complejizan el proceso de

enseñanza. Más allá de considerar que el nivel superior se caracteriza por no ser obligatorio y depender de la voluntad y elección de los estudiantes, el docente cuenta con ciertas herramientas para contrarrestar este escenario. La pasión y emocionalidad, el tratamiento de los contenidos bajo ciertos procedimientos y actitudes como apuesta didáctica configuran una gran posibilidad frente a dichas cuestiones.

Como expresamos líneas arriba, los aportes de Rodríguez (2016) nos sirven para pensar y reflexionar acerca de las lógicas que atraviesan las prácticas y el sistema de la educación superior. Este autor se refiere a las distintas retóricas que circulan hoy en las instituciones educativas y que están emplazadas en el contexto de globalización tecnológica. Retóricas que lo impregnan todo e imprimen una inclinación al recambio, al progreso, una impronta hacia lo nuevo, pero abandonan lo importante y permanente. Son discursos ligados al mundo empresarial, al capital financiero, que sustentan sus intereses productivos en detrimento o con total desinterés en facilitar y promover verdaderos lazos comunitarios. En este sentido vemos oportuno reconocer como elemento invariable de la condición humana este lado afectivo y emocional como potenciador de toda práctica social. A pesar de que toda forma de enseñanza entusiasta, interesante, compartida no implique necesariamente que los alumnos aprendan, sin embargo, genera el escenario propicio para que se concrete un aprendizaje e influencia duradera.

“Un docente apasionado te hace sentir parte, te da lugar, y te valida”: la dimensión interpersonal y la relación del profesor con los estudiantes

La presencia de un docente entusiasta puede marcar una diferencia significativa en el entorno educativo. Esta pasión no solo se trata de transmitir información, sino de infundir un sentido de emoción y compromiso hacia el proceso de enseñanza- aprendizaje. Ahora bien, como hemos mencionado en el eje anterior, la práctica docente requiere de conocimientos, actitudes y habilidades, sin embargo, no solo necesita del saber- hacer sino también de tener cualidades de carácter ético- moral. La responsabilidad de un educador va más allá de simplemente impartir información; también sus acciones y decisiones son fundamentales para los alumnos dado que, a menudo, se convierten en “modelos a seguir”.

En este eje, nos centraremos en explorar cómo un docente que experimenta pasión por su labor puede generar un impacto significativo en la experiencia de los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia, brindándoles un espacio donde se sientan valorados y validados en su proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, analizaremos cómo la pasión del docente se manifiesta en la construcción de relaciones significativas y en la generación de un espacio de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.

Siguiendo esta línea, Bain (2007) nos dice que “Los mejores profesores no muestran poder alguno, sino que invierten en los estudiantes. Sus prácticas resultan de una preocupación por el aprendizaje que sienten intensamente y comunican con convicción.” (p. 155). Cuando un docente muestra pasión por su materia y por enseñar, esto se refleja en su interacción con los estudiantes. Su entusiasmo contagia, su compromiso se percibe y su dedicación se hace evidente en cada clase, en este sentido, uno de los alumnos expresó que un profesor apasionado: “Se “involucra” con los alumnos, buscan diversos ejemplos y distintas herramientas para que los alumnos se interesen por la materia, no se preocupa solo por “escupir el conocimiento” quiere que de verdad aprendamos”. De esta manera, vemos cómo un docente apasionado no solo se limita a impartir conocimientos, sino que también se preocupa por establecer un ambiente acogedor y empático, donde los estudiantes se sientan cómodos para participar, expresarse y ser ellos mismos.

Un profesor exitoso “explora sus vidas y sus ambiciones, se maravilla de sus logros, comparte sus preocupaciones y se mete en la conversación que mantienen sobre los asuntos que animan la clase” (Bain, 2007, p. 165), en relación a esto, una de las profesoras entrevistadas dice: “Creo que la pasión ayuda sí, pero es un todo, es más amplio. Es el trato que dispensamos a lo largo de un periodo, es como empatizar con cada uno, no es fácil, pero uno debe tenerlo en cuenta. Algunos alumnos son más introvertidos que otros y uno debe poder

adaptarse a cada caso en particular”. (Profesora 1), así, este tipo de profesores/as exitosos reconocen la importancia de la individualidad de cada estudiante y valora sus aportes y perspectivas, fomentando un diálogo abierto y respetuoso. Desde nuestras experiencias particulares como estudiantes de la Universidad Nacional del Sur, podemos afirmar que no es común encontrar profesores que se involucren tanto con sus alumnos porque como dice Pierella (2014): “Los estudiantes conciben la universidad pública como un espacio en el cual ciertas marcas “personales” quedan invisibilizadas” (p. 69), estas cuestiones generalmente producen una sensación de angustia y falta de contención, sin embargo, estas afirmaciones y prejuicios que los estudiantes traen de la universidad pública, no es con lo que nos hemos encontrado en los institutos a los que hemos concurrido a realizar nuestras prácticas docentes.

En una entrevista con una de las profesoras se ha destacado la importancia de los vínculos que existen dentro de los institutos, en este caso particular, del Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza”, ella mencionó que: “En una institución como esta, es más fácil establecer lazos, las relaciones son más personales, enseguida nos conocemos. Hay otra familiaridad diferente a otras instituciones con otras matrículas y otras realidades” (Profesora 2), hemos tenido la oportunidad de notar y presenciar la dedicación y el gran compromiso para con su trabajo, y el deseo de ayudar a sus estudiantes a crecer y aprender.

En este sentido, el concepto de la autoridad desarrollado por Pierella (2014), contribuye en nuestro caso al planteo de ciertas formas de autoridad que reestructuran las relaciones pedagógicas. Aquí nos referimos a modelos de profesores que motivan, atraen a los estudiantes, profundizan sus lazos por medio de aptitudes y características ligadas a la persuasión, la seducción y el carisma, de docentes que explotan la dimensión afectiva. La autoridad es una relación social e intersubjetiva en la que es preciso que existan por lo menos dos personas, sin embargo, la autoridad sólo existe si es reconocida. Entonces, “la autoridad es una cuestión de vínculos, formas de interpretación de esos vínculos atravesados por el poder, pero un poder un tanto extraño en la medida en que descansa en el reconocimiento” (Pierella, 2014, p. 38).

A diferencia de otros tipos de autoridad analizados por Pierella (2014), como la autoridad tradicional (basada en la costumbre y la herencia) o la autoridad legal-racional (basada en leyes y reglamentos), la autoridad carismática no se sustenta en estructuras institucionales o en un estatus social formal, sino que se basa en la influencia personal y carismática que ejerce una persona sobre un grupo, en este caso, los profesores sobre sus alumnos, por lo tanto, esta última tiene un peso importante en la relación entre profesores y estudiantes. Como muestra, en una de las encuestas realizadas a los estudiantes, una alumna plasmó lo siguiente: “La profesora es muy atenta con nosotros, se preocupa, a veces nos ha mandado mensajes personales

para saber cómo vamos, no es tan normal esto. Además, ha hecho varios talleres para repaso, no tiene drama en dar las clases de consulta que necesitamos, se pone en nuestro lugar, siempre está bien predispuesta. Nos ha ayudado a trabajar con otras materias”. (Alumna 10), aquí podemos ver cómo estas iniciativas demuestran un gran nivel de atención y cuidado adicional por parte de la profesora hacia sus alumnos ya que dispone de su tiempo y apoyo tanto dentro como fuera del aula. La empatía es una cualidad valiosa en un educador, ya que fomenta un ambiente de confianza y apoyo mutuo.

Una de las alumnas nos comentó un caso particular donde tuvo una experiencia con un docente que no parecía en lo absoluto estar apasionado por enseñar, en sus propias palabras nos dice que: “una docente se consideraba como el único saber dentro del aula, ella se creía “superior” y hasta ha llegado a rebajar a algunos alumnos como “inútiles”. Como consecuencia no rendí parciales, pero la recuse porque me dejó traumas, no la podía ver ni escuchar” (Alumna 11), a raíz de este comentario tan perturbador y por el cual gran parte de los estudiantes ha experimentado una situación similar, es fundamental que los docentes sean conscientes de su influencia en la vida personal de cada alumno/a y actúen de manera profesional y respetuosa en todo momento ya que la educación debe ser una experiencia enriquecedora, inspiradora y positiva para todos los involucrados. Bain (2007) nos dice que en aquellas ocasiones inciertas o conflictivas, los profesores exitosos deben intentar tomar seriamente a sus estudiantes

como seres humanos, y tratarlos “de la misma forma como podían tratar a cualquier colega: con justicia, compasión y preocupación” (p. 161), en este sentido, cabe pensar a la autoridad en clave de regulación habilitadora, en la medida en que alguien se presenta como imagen real, imperfecta, mostrando lo que ha hecho para llegar a ser lo que es hoy.

Porta y Yedaide (2013) dan cuenta que “(...) el contacto del estudiantado con experiencias y referentes apasionados puede resultar inspirador y enriquecedor para la propia formación, especialmente cuando es propuesta como un trampolín hacia la realización personal con final abierto”. (p. 48), entre las actitudes que demuestra un profesor apasionado, en las encuestas realizadas a los estudiantes, la mayoría de las actitudes plasmadas fueron las siguientes: la predisposición, la igualdad con sus alumnos, escuchar a los alumnos y validarlos, la energía de un profesor apasionado es contagiosa, el interés en los contenidos, la retroalimentación con los alumnos, el uso de acontecimientos diarios para conectar con los temas, la gesticulación y el lenguaje corporal.

Por su parte, Tenti Fanfani (2005) examina dos dimensiones de la condición docente: vocación y profesión. Mientras la primera implica “un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad docente” (p. 263), la profesión alude al uso de conocimientos científicos garantizados por una formación en instituciones especializadas. Pese a la tensión que ha existido entre ambas nociones, el autor destaca que no puede haber profesión sin vocación, ni vocación sin

profesión porque “ambos son importantes para garantizar la calidad y excelencia del servicio educativo” (Tenti Fanfani, 2005, p. 268). En este sentido, esta inclinación por educar, si se quiere, favorece que exista una gran convicción y que el docente ejerza una influencia positiva en sus alumnos. La figura de un “buen docente” se presenta como alguien que sabe y al mismo tiempo sabe enseñar, una de las profesoras recalcó que “El tema del vínculo, es algo que se viene trabajando fuertemente en los últimos años. Sin duda que es fundamental, los buenos docentes siempre lo han entendido así”. (Profesora 2)

Estas características, que menciona el autor, las hemos notado en el transcurso de nuestras observaciones como también en las encuestas realizadas a los estudiantes, donde uno de ellos hizo hincapié en que “el tener vocación en lo que haces demuestra una clase mucho más entretenida” (Alumno 12). Ser profesor/a implica reconocer la importancia de que la vocación es un factor importante para el desarrollo de la profesión, se trata de un gusto y voluntad por querer enseñar algo, donde el compromiso y la pasión son factores que se dan naturalmente y no de una manera forzada. La formación docente debe motivar, descubrir, desarrollar y fortalecer esta vocación, de manera tal que el docente se identifique con la tarea de que ser docente no implica solo el ámbito intelectual sino también el emocional.

Conclusiones

La importancia de la pasión en la tarea docente no puede ser subestimada y aunque la pasión por sí sola no lo es todo, a pesar de que toda forma de enseñanza entusiasta, interesante, compartida no implique necesariamente que los alumnos aprendan, genera el escenario propicio para que se concrete un aprendizaje e influencia duradera. Es una condición esencial que le da sentido a las prácticas docentes, en tanto lo académico toma otra configuración al distanciarse de abordajes academicistas exclusivamente y poner en juego los sentimientos, la afectividad y trascender lo puramente académico. Bajo estas consideraciones, este trabajo permite reconocer el estatus de la esfera emocional como ámbito categórico de la condición humana, que imprime un salto de calidad en las prácticas educativas, otorgándoles un sentido y sustento al resto de las actividades que caracterizan a la enseñanza en el nivel superior.

Los relatos de grandes maestros y profesores memorables están impregnados de palabras relacionadas con la emoción, de esta manera, la pasión se manifiesta en el entusiasmo y tiene la capacidad de convocar e inspirar a los alumnos. Es ese sentir, el que deja huellas indelebles en las trayectorias profesionales de los estudiantes, como también determina el aprendizaje de los mismos. En este sentido, consideramos que es una herramienta poderosa en la labor docente. La presencia omnipresente de las

emociones y los sentimientos en el entorno educativo, valida y legitima el tratamiento de los afectos. Por lo tanto, la incorporación de estas perspectivas en la formación y construcción de las identidades profesionales es fundamental. Como mencionó un alumno, "la pasión determina el aprendizaje de los alumnos" y por este motivo, concluimos que, como dice Porta y Yedaide (2013): "la pasión educa".

Surge entonces, la pregunta acerca de ¿Cómo se podría fomentar una mayor atención a las dimensiones emocionales en la formación docente y en la construcción de nuevas identidades profesionales? Este cuestionamiento nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de repensar los currículos, promover la reflexión personal, establecer tutorías emocionales y continuar investigando en el campo de la educación emocional. En última instancia, la respuesta a esta pregunta puede desencadenar un cambio transformador en la educación, permitiendo que los futuros profesores cultiven la pasión y la emoción como herramientas poderosas para educar no solo las mentes, sino también el interior de sus estudiantes.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- 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.

Ley 24.521 - Ley Nacional de Educación Superior, 1995 y modificatorias.

Lucarelli, E. (1998) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.

Martínez Rodríguez, J. B. (2016). *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

Panaia, M. (2015) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Pierella, M. P. (2014) *La autoridad en la universidad*. Buenos Aires, Paidós.

Porta, L. y M. M. Yedaide (2013) “*La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios*”, en: RAES N° 6, Año 5, junio 2013.

EJE 2. LA CUESTIÓN DEL CURRÍCULUM EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Aproximaciones a la estructura curricular y perfil profesional en dos propuestas educativas del nivel superior *(Ana Paula Andrieu y Albertina Inés Popp)*

Resumen

Este artículo fue realizado en el marco de la cátedra de *Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior* (Universidad Nacional del Sur). Al finalizar la educación media, llega el momento de decidir entre "ser" y "hacer". Si se elige "ser", generalmente implica continuar estudios en el nivel superior. Barreno Salinas (2011) expone que la búsqueda de la carrera debe relacionarse con los intereses personales, y responder al perfil que ofrece la carrera, pudiendo éste brindar diferente información. Aunque parece coherente definir primero el tipo de profesionales y el campo laboral donde actuarán, para luego pensar en las propuestas, en los planes de estudio se encuentran situaciones diversas respecto a la definición del perfil profesional (Follari y Berruezo, 1981). El objetivo de este

trabajo fue analizar diseños curriculares de dos carreras del nivel superior (Profesorado en Educación Secundaria en Biología y Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud), analizando aspectos estructurales-formales, particularmente en cómo se define y manifiesta el perfil profesional. Se identificó el perfil profesional, las prácticas profesionales y los ámbitos de trabajo específicos (Follari y Berruezo, 1981), como la cantidad de asignaturas y su relación, la presencia de ciclos comunes o diferenciados, y la existencia de asignaturas electivas (Camilloni, 2001). Se realizó una encuesta a estudiantes del profesorado (n=4) y la tecnicatura (n=5) para acercarse a la idea que tienen respecto del perfil profesional de sus carreras. Se encontraron diferencias respecto de las estructuras de los diseños curriculares, presentándose el perfil profesional solo en el de la tecnicatura. Los documentos anteriormente analizados constituyen un fragmento del conocimiento que debe tenerse en cuenta a la hora de ejercer la práctica docente, puesto que la formación de los profesionales no es simplemente la acumulación de contenidos teóricos, sino la puesta en juego de habilidades, herramientas, prácticas, valores y saberes.

Palabras clave: Perfil profesional - Profesorados - Tecnicaturas - Prácticas docentes - Diseños Curriculares.

Introducción

En el presente artículo se expone un trabajo realizado en el marco de la propuesta de la cátedra “Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior”, del Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Sur.

Cuando está finalizando el tiempo obligatorio de la educación media, se aproxima el momento de decidir qué camino seguir. Elegir entre trabajar o estudiar, es una dicotomía bastante popular y cotidiana, que no siempre es fácil de dilucidar¹. Existen casos en donde las personas saben qué quieren “ser”, o saben lo que no quieren “hacer”. Quieren ser abogadas/os, médicas/os o científicas/os, o no quieren trabajar en una oficina ni hacer papeleo. Ser y hacer son dos cosas diferentes. La palabra “ser” se usa para atribuir al sujeto de cualidades o condiciones, para hacer propio el oficio o profesión, mientras que la palabra “hacer” conlleva a la acción, a la práctica.

Si se elige el camino del “ser”, generalmente implica continuar los estudios en el nivel superior. Respecto de la búsqueda de la carrera adecuada para cada individuo, Barreno Salinas (2011) expone que debe relacionarse con los intereses y la personalidad propia de cada persona, y responder al perfil que toda carrera ofrece. Este perfil puede presentarse en varios formatos, ya sea como un

¹ Si bien no se tratarán en este artículo, no desconocemos los factores socioeconómicos y culturales que influyen en las elecciones de esta etapa de acuerdo al contexto de cada individuo.

apartado en el diseño curricular de la carrera, una aclaración en el plan de asignaturas o materias, o simplemente el listado de incumbencias en el perfil del egresado. Cada uno de estos documentos, brinda información diferente para tomar la decisión que, si es equivocada, puede conllevar a frustraciones e impedimentos para el desarrollo de los proyectos de vida (Barreno Salinas, 2011). Es por ello, que la construcción de estos documentos es clave al interior de las instituciones. Ser claros y transparentes en sus propuestas, debería allanar el proceso de elección de una carrera, con miras a evitar la deserción o las frustraciones.

Términos como planes de estudio o diseños curriculares hacen referencia a la documentación que conforma los aspectos formales del currículum. El término "currículum", según De Alba (1995), se refiere a la "síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa" (p. 59). La autora, al diferenciar los documentos en los que se encuentran escritas dichas propuestas de lo que ocurre cuando se llevan a la realidad de las aulas, distingue entre "aspectos estructurales-formales" y "aspectos procesales-prácticos", reconociendo las particularidades que surgen en la implementación de un programa de formación.

Barco (2005) señala que en la elaboración de diseños curriculares para la educación superior, "la incorporación de especificaciones respecto de incumbencias y perfiles se asume como una imposición no cuestionada, casi como

una necesidad burocrática” (p. 3). Aunque puede parecer coherente definir primero el tipo de profesionales que se desea formar y el campo profesional al que se dirigirán, para luego pensar en el diseño y estructuración de las propuestas, en los planes de estudio se encuentran situaciones diversas en cuanto a la definición del perfil profesional. Hay un espectro de opciones que va desde la ausencia total de definición hasta una identificación de las necesidades que el graduado profesional cubrirá (Follari y Berruezo, 1981). Es importante destacar que tanto el diseño como la implementación de propuestas curriculares están influenciadas por la corriente filosófica denominada positivismo. Luego de su surgimiento en el siglo XIX, ejerció una notable influencia en el ámbito educativo, con la premisa de que el conocimiento debe basarse en la observación empírica y en la aplicación de métodos científicos rigurosos. Este paradigma de cientificidad, objetividad y neutralidad conllevó a privilegiar la teoría sobre la práctica, donde el alumno debe primero dominar el campo de la teoría, para luego poder aproximarse a la práctica y aplicar todo aquello que aprendió, fomentando el diseño de propuestas curriculares lineales y fragmentadas (Da Cunha, 2001). Primero saber para después hacer.

Con esto en mente, el objetivo de este trabajo es analizar los diseños curriculares de dos carreras del nivel superior que se ofrecen en Bahía Blanca, atendiendo a sus aspectos estructurales-formales, en particular interesa

analizar cómo se define y manifiesta el perfil profesional en cada carrera.

Materiales y métodos

Se examinaron los diseños curriculares de dos carreras con perfiles profesionales diferentes: el Profesorado en Educación Secundaria en Biología (de ahora en más profesorado) y la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud (de ahora en adelante tecnicatura), impartidos en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Dr. Julio César Avanza" (ISFD N°3) y en el Instituto Superior Juan XXIII (Juan XXIII), respectivamente.

Para cada diseño curricular, se identificaron sus componentes, entre ellos, si se definía el perfil profesional. También se analizó la existencia de la definición de prácticas profesionales y ámbitos de trabajo específicos (Follari y Berruezo, 1981), como la cantidad de asignaturas, la relación entre ellas, la presencia de ciclos comunes o diferenciados, y la existencia de asignaturas electivas u orientaciones (Camilloni, 2001).

A su vez, se realizó una encuesta entre los estudiantes del profesorado y la tecnicatura, para acercarse a la idea que tienen respecto del perfil profesional de las carreras que están cursando. Se les realizaron las siguientes preguntas:

- ¿De qué carrera sos? ¿En qué año de la carrera estás? (Considerá el año de la materia más avanzada)

- ¿Conocés el perfil profesional de tu carrera? ¿Qué crees que figura en el perfil profesional de tu carrera?
- ¿Crees que tu carrera te prepara para el perfil profesional?
- ¿Qué crees que faltaría en tu carrera, para alcanzar el perfil profesional?

Por último, analizamos la incidencia del perfil profesional en las prácticas docentes situadas, con miras a reflexionar sobre los saberes construidos y por construir.

Resultados

Las instituciones

El Instituto Superior de Formación Docente N° 3 remonta sus orígenes al 1 de agosto de 1950, cuando nacía el “Instituto Superior de Pedagogía”, con la carrera denominada “Profesorado en Pedagogía”. Tres años más tarde, amplía su oferta convirtiéndose en el “Instituto Superior de Especialización y Perfeccionamiento Docente” (1955-1969).

Entre 1970 y 1974, el nombre de la institución fue “Instituto Superior de Formación Docente y Enseñanza Diferenciada”, debido al crecimiento y expansión de la oferta educativa, producto de la supresión de las Escuelas

Normales, por medio del Decreto Ley N° 18001² de 1968 del presidente de facto Onganía (Rodríguez, 2019). Para ese entonces, el Instituto tenía la carrera de “Maestra Normal Superior”. En 1975 pasó a llamarse “Instituto Superior de Formación Docente en Educación Pre-escolar y Enseñanza Diferenciada Dr. Julio Avanza”, para que al año siguiente, en 1976 adquiriera el nombre con el que se conoce a la institución en la actualidad.

Unos 10 años después de la inauguración del Instituto Superior de Pedagogía, nació el 29 de marzo de 1960 el “Instituto de Profesorado”, que hoy en día lleva el nombre de Instituto Juan XXIII. Hasta ese año, los egresados del Colegio Don Bosco y del Colegio María Auxiliadora, salían con títulos docentes habilitantes. Pero Arturo Frondizi, Presidente de la Nación Argentina, decretó la extinción de los títulos docentes expedidos por Congregaciones religiosas, por lo que tuvieron que cambiar la estructura con la que venían trabajando.

Para la planificación del nuevo instituto, se pensó que fuera mixto, y que pudieran asistir tanto religiosos como laicos. En sus orígenes, funcionó en dependencias del Colegio María Auxiliadora, con 3 carreras y una matrícula de 145 estudiantes. El 11 de julio de 1961 fue incorporado a la enseñanza oficial, en virtud del Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 5796/61, siendo el primer instituto para el nivel medio y superior del sur argentino.

² Decreto que suprimía el ciclo de magisterio en los planes de estudio del nivel medio de la enseñanza. 13 de diciembre de 1968.

Profesorado en Educación Secundaria en Biología

Tomo I- Primera Parte

Estructura general

Caracterización del nivel

Entidad de la Formación Docente de Grado. Propósitos y Funciones

Caracterización del alumno

Caracterización de las Instituciones

Articulación del Nivel Superior con los Niveles Implicados

Estructura curricular

Requisitos para la Prosecución de las Carreras

Curso Inicial

Formación Básica

Aptitud Fonoaudiológica

Componentes Curriculares

La Práctica Docente como Eje Vertebrador

Principios Organizadores

Espacios Formativos

Fundamento de los Espacios Formativos

Espacio de la Práctica Docente

Espacio de la Fundamentación Pedagógica

Espacio de la Especialización por Niveles

Espacio de la Orientación

Formación Ética, Campo Tecnológico y Mundo Contemporáneo

Consideraciones para el Proyecto Curricular Institucional

Marco Pedagógico-Didáctico

Primer y segundo año: Contenidos y Expectativas de logro

Tomo II- Séptima Parte

Introducción

Estructura curricular- ciclo común 1 año

Estructura curricular- ciclo común 2 año

Correlatividades

Biología- Con trayecto en Ciencias Naturales

Estructura curricular

Correlatividades

Figura 2. Estructura del Diseño Curricular del Profesorado en Educación Secundaria en Biología

En 1994, con la Ley N° 24.049/92³, ambos institutos pasaron a depender de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Los diseños curriculares

Al observar los diseños curriculares de las dos carreras, una de las diferencias destacables radica en su estructuración. Mientras el diseño curricular del profesorado está conformado por dos tomos de 30 y 26 páginas (Res. N° 13271/99⁴ y Res. N°13259/99⁵ respectivamente), el de la tecnicatura (Res. N° 442/08⁶) presenta un solo documento de 37 páginas.

³ Ley sancionada por el Congreso, el 06 de diciembre de 1991, promulgada el 02 de enero de 1992: “Facúltase al P.E.N. a transferir a las provincias a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica y las facultades y funciones sobre los establecimientos privados reconocidos”.

⁴ Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Aprobación del Tomo I del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. 07 de diciembre de 1999.

⁵ Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Aprobación del Tomo II del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado. 07 de diciembre de 1999.

⁶ Resolución de la Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Aprobación del Diseño Curricular de la Carrera Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud, Modalidad presencial. 27 de marzo de 2008.

Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud

Fundamentación

Finalidad de las tecnicaturas superiores

Fundamentación de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud

Perfil profesional del Técnico Superior en Gestión Ambiental y Salud

Competencia general

Áreas y subáreas de competencia

Area ocupacional

Organización curricular

Eje de la práctica instrumental y la experiencia laboral

Formación ética y mundo contemporáneo

Espacio de Definición Institucional

Equipamiento e infraestructura

Cuadro de correlatividades

Estructura curricular

Espacios curriculares

Años: Asignaturas: Carga horaria, expectativas de logro, contenidos y perfil docente.

Figura 1. Estructura del Diseño Curricular de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud

Si miramos al interior del diseño de la tecnicatura (Figura 1), del año 2008, podemos ver que existe una fundamentación general que detalla la finalidad de las tecnicaturas superiores, como así también la fundamentación de la carrera. Luego aparece el perfil profesional de los egresados, distinguiendo las competencias generales, las áreas y subáreas y el área ocupacional. Continúa con la organización curricular, donde hace hincapié en el eje de la práctica instrumental y la experiencia laboral, la formación ética y el mundo contemporáneo, y el espacio de definición institucional. Posteriormente, brinda información respecto del equipamiento e infraestructura, las correlatividades entre

las asignaturas y la estructura curricular general. Finaliza indicando la carga horaria, las expectativas de logro, los contenidos y el perfil docente de cada asignatura, ordenada por año.

En el otro extremo, el diseño curricular del profesorado (Figura 2), del año 1999, establece en el primer tomo la caracterización del nivel, detallando las características del alumno, las instituciones y la articulación del nivel superior con los niveles implicados. Continúa con la estructura curricular, donde figuran los requisitos para la prosecución de la carrera, los componentes curriculares (donde expresa que la práctica docente es un eje vertebrador de la configuración de la carrera), y los fundamentos de los espacios formativos (divididos en práctica docente, fundamentación pedagógica, especialización por niveles y de la orientación). Termina con los contenidos y expectativas de logro para cada asignatura de los primeros dos años, detalladas cronológicamente. En el segundo tomo, retoma la estructura curricular establecida en el tomo anterior, agregando las asignaturas correspondientes al espacio de la especialización por niveles y al espacio de la orientación. También se detallan las correlatividades, los contenidos mínimos y las expectativas de logro para cada asignatura, también en orden cronológico.

Con respecto a este diseño, dos aclaraciones se deben mencionar. En primer lugar, la estructura general definida en el Tomo I, es la misma para tres profesorados distintos: biología, química y física. La estructura general

del Tomo II, se diferencia a nivel de las asignaturas correspondientes al Espacio de Orientación. En segundo lugar, este diseño curricular corresponde al título de Profesor de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología. Con la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195⁷ y el fin de la educación Polimodal con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206⁸, los Institutos Superiores de Formación Docente mantuvieron el diseño curricular, pero se produjo un cambio en la denominación del título. Hoy en día, el título es Profesor en Educación Secundaria en Biología. Cabe mencionar, también, que en el año 2022 cambió el diseño curricular de la carrera, cuya implementación comenzó en 2023.

Eje vertebrador de las carreras

En ambos diseños curriculares hay ejes que atraviesan todos los espacios de formación durante todos los años de cada carrera. En la tecnicatura encontramos “Práctica Instrumental y Experiencia Laboral” y “Formación Ética y Mundo Contemporáneo”, mientras que en el profesorado se denominan “Práctica Docente”, y

⁷ Ley Federal de Educación. Congreso de la Nación Argentina. Sancionada el 14 de abril de 1993.

⁸ Ley de Educación Nacional. Congreso de la Nación Argentina. Aprobada el 14 de diciembre de 2006

“Formación Ética, Campo tecnológico y Mundo Contemporáneo”.

El eje “Práctica Instrumental y Experiencia Laboral” presenta a la práctica como eje vertebrador del diseño, estableciendo una conexión significativa entre la formación teórica y la experiencia laboral, promoviendo una educación más completa y relevante para los estudiantes. Fomenta el desarrollo de propuestas educativas con abordajes pluridisciplinarios que permitan el desarrollo de competencias profesionales complejas y acorte la diferencia entre el saber y el hacer exigido en el campo laboral. Para eso, propone que cada asignatura realice actividades que contextualicen los contenidos y que definan expectativas de logro que contribuyan a la formación de las competencias expresadas en el perfil profesional. Queda a cargo de cada Proyecto Curricular Institucional expresar las características de las actividades y su articulación entre diferentes espacios y asignaturas. Además, a través de la inclusión de espacios de Práctica Profesional desde el primer año se busca que los alumnos estén en contacto directo con las tecnologías y procesos que hacen a su futura inserción laboral. Este mismo posicionamiento atraviesa el diseño curricular del profesorado, ya que también presenta a las prácticas como eje vertebrador del diseño, incluyendo Espacios de la Práctica Docente en cada uno de los cuatro años de formación.

La “practica como eje vertebrador del diseño” tal vez sea la característica más novedosa de ambas

propuestas de formación. Históricamente las reformas curriculares apuntaron al aumento del corpus teórico con el consecuente aumento de la carga horaria (Da Cunha, 2001), reemplazo de materias que afectan a pocas cátedras (Camilloni, 2001), o bien variaciones en relación al tiempo destinado a la formación disciplinar en contraposición a la formación pedagógica y el orden en que deberían enseñarse, pero no hubo modificaciones en cuanto a concebir la práctica como apéndice final del curso (Sanjurjo, 2016). Es por ello, que estos diseños curriculares representan un cambio y un avance para dejar atrás el carácter aplicacionista de las prácticas profesionales. Según Sanjurjo (2016), los enfoques hermenéuticos reflexivos-críticos, tienen en cuenta la complejidad y singularidad de las prácticas profesionales en contextos reales, mientras que los enfoques tecnocráticos consideran la práctica como una simple aplicación mecánica de la técnica. Los primeros, resaltan la importancia de reflexionar sobre la práctica, ya que genera conocimiento que debe retroalimentar y transformar la propia práctica, permitiendo tomar decisiones a la luz del conocimiento profesional (Sanjurjo, 2016). En el diseño del profesorado, se retoma esta idea recordando las palabras de Freire (1969) y su enfoque crítico para la relación entre teoría y práctica: “Al futuro docente se lo forma para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en dialéctica constante: ésta es la concepción de la práctica como praxis” (Tomo I, p. 12).

Ambos diseños también comparten los ejes de “Formación Ética” y “Mundo Contemporáneo” que, por un lado, propone la inclusión de espacios de reflexión sobre los aspectos éticos del campo laboral para que el futuro profesional tenga competencia para actuar de modo consciente y consecuente; y por otro lado, abordar los contenidos a la luz de la realidad actual para formar a los futuros profesionales como actores de su época. El diseño del profesorado agrega “Campo tecnológico” como contenido transversal y apunta a que el futuro docente adquiera competencias para promover en sus propuestas de enseñanza el uso consciente y activo de la tecnología, conociendo sus alcances, consecuencias e implementaciones (Maggio, 2018).

Los Espacios de Definición Institucional

Tanto el diseño del profesorado, como el de la tecnicatura, presentan un Espacio de Definición Institucional (EDI) en su estructura. En el diseño del profesorado, explicita que las temáticas abordadas son determinadas por el Equipo Docente, con el objetivo de poder contextualizar el curriculum “según las demandas institucionales, locales y regionales de la comunidad” (Tomo I, p. 16). En el de la tecnicatura también habla de la contextualización de los contenidos, pero amplía la definición del espacio al decir que “constituye un ámbito diferenciado de aplicación, profundización y contextualización de los contenidos de la formación básica

y específica” (Res N° 442/08, p. 10). En este caso, la inclusión del EDI responde a la Resolución N° 3804/01⁹, en cuyos considerandos expone que se “debe brindar posibilidades de acceso a carreras de corta duración con un diseño abierto y flexible que permita la inserción laboral en el ámbito regional de origen” (p. 1).

En el diseño curricular de la tecnicatura, el EDI aparece durante los tres años, pero no como un espacio único, sino conformado por dos asignaturas de carácter anual. Para el primer año, el espacio está conformado por Energías Renovables y Cosmovisión Cristiana I; en el segundo año aparece Recursos Tecnológicos y Académicos y Cosmovisión Cristiana II; y en el tercero Espacio de Definición Institucional III y Cosmovisión Cristiana III. La presencia de la asignatura Cosmovisión Cristiana en la totalidad de la carrera, está en línea con la visión de la institución como un instituto confesional católico, que pertenece a la Inspectoría Salesiana Don Bosco Argentina Sur “Ceferino Namuncurá”. Asimismo, se remonta a la Declaración de Principios y Objetivos del Instituto, redactada por el Padre Benito Santecchia, en la que se proponen “una formación humanista integral y una práctica cristiana de la educación”¹⁰.

⁹ Resolución de Aprobación de la Estructura Básica de Organización Curricular de las Tecnicaturas Superiores y sus Títulos Intermedios y los Fundamentos y Pautas para su implementación. Dirección General de Cultura y Educación, del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. 31 de agosto de 2001.

¹⁰ <https://www.juan23.edu.ar/perfil-y-proyecto-educativo/>

En el profesorado, los EDI se asocian al tercer y cuarto año de la carrera, y se denominan “Ambiente y Sociedad” y “Configuraciones socioculturales de la subjetividad adolescente”, respectivamente.

La estructura de las asignaturas

En ambos diseños observamos que las propuestas curriculares están organizadas por asignaturas (Tabla 1) que presentan correlatividades, donde la materia del año avanzado refiere a algún contenido trabajado en la materia previa. Por eso, cada cátedra o cada docente conserva la libertad respecto de cómo formular su propuesta de enseñanza, y el diseño “no le exige” modificar ni la secuencia de contenidos, ni la metodología ni las formas de evaluación en relación con otra materia. Si bien la relación es tan baja, se espera el docente sienta la obligación de correlación, de establecer conexiones y recuperar el contenido que el alumno aprendió o aprende en otras materias (Camilloni, 2001).

En el diseño curricular del profesorado encontramos una primera instancia dedicada a la formación general con énfasis en aspectos pedagógicos, didácticos, psicológicos y sobre los conocimientos científicos básicos para luego adentrarse en la formación específica de cada disciplina. Dado que los dos primeros años son compartidos con los profesorados de Química y Física, se conforma un Espacio de la Orientación que está asociado al área de las Ciencias Naturales. Así, la fragmentación entre formación

disciplinar general (ciencias naturales) y la específica (ciencias biológicas) fue pensada para que primero se trabaje sobre las interrelaciones entre los contenidos provenientes de las distintas disciplinas, y luego dichos contenidos sean retomados con un nivel mayor de profundidad, en los últimos dos años de la carrera. En este sentido, podemos decir que la secuencia de contenidos a nivel de la totalidad del currículo está pensada como una programación concéntrica (Camilloni, 2001), que también se refleja en el aumento de dedicación horaria que se realiza, al comenzar el tercer año, sumado a la distinción entre las disciplinas de especialización y las disciplinas complementarias (Tabla 1).

Tabla 1: Detalle de las asignaturas, por año y carrera, y cantidad de horas totales por espacio curricular.	
Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental y Salud	Profesorado en Educación Secundaria en Biología

1 año	<p>Espacio de formación básica (352 hs): Biología, Matemática y Estadística, Química, Física, Metodología de la Investigación</p> <p>Espacio de la formación específica (256 hs): Derecho ambiental, Salud y problemática ambiental I, Práctica Profesional I</p> <p>Espacio de definición Institucional (32 hs)</p>	<p>Espacio de la fundamentación pedagógica (192 hs): Perspectiva filosófica-pedagógica I, Perspectiva pedagógica-didáctica I, Perspectiva social-política</p> <p>Espacio de la especialización por niveles (64 hs) Psicología y cultura de la educación</p> <p>Espacio de la orientación (384 hs): Física y elementos de astronomía y laboratorio I, Química y laboratorio I, Biología y laboratorio I, Integración areal I, Matemática instrumental I</p> <p>Espacio de la práctica docente I (144 hs)</p>
2 año	<p>Espacio de formación básica (160 hs): Ecología, Inglés técnico</p> <p>Espacio de la formación específica (448 hs): Geología e hidrología, Química del ambiente, Epidemiología, Derecho ambiental, Salud y Problemática Ambiental II, Práctica Profesional II.</p> <p>Espacio de definición Institucional (32 hs)</p>	<p>Espacio de la fundamentación pedagógica (128 hs): Perspectiva filosófica-pedagógica II, Perspectiva pedagógica-didáctica II</p> <p>Espacio de la especialización por niveles (64 hs) Psicología y cultura del alumno de EGB 3 y nivel polimodal</p> <p>Espacio de la orientación (448 hs): Física y elementos de astronomía y laboratorio II, Química y laboratorio II, Biología y laboratorio II, Ciencias de la tierra, Integración areal II, Matemática instrumental II e informática aplicada</p> <p>Espacio de la práctica docente II (160 hs)</p>

3 año	<p>Espacio de formación básica (64 hs): Sociología de las organizaciones</p> <p>Espacio de la formación específica (512 hs): Control ambiental, Seguridad e higiene en el trabajo, Gestión ambiental, Salud y Problemática Ambiental III, Práctica Profesional III.</p> <p>Espacio de definición Institucional (32 hs)</p>	<p>Espacio de la fundamentación pedagógica (128 hs): Perspectiva filosófico-pedagógico-didáctica, Perspectiva político-institucional</p> <p>Espacio de la orientación (544 hs): <i>Disciplinas de Especialización:</i> Biología celular y molecular, Biología humana, Biología de los organismos celulares y plantas, Biología de los animales, Ciencias naturales y su enseñanza. <i>Disciplinas Complementarias:</i> Física y laboratorio, Química biológica y laboratorio, Espacio de definición institucional.</p> <p>Espacio de la práctica docente III (102 hs)</p>
4 año		<p>Espacio de la orientación (672 hs): <i>Disciplinas de Especialización:</i> Biología del desarrollo animal, Evolución, Anatomía comparada, Genética molecular, Ecología, Biología y su enseñanza. <i>Disciplinas Complementarias:</i> Metodología de la investigación, Antropología, Espacio de definición institucional.</p> <p>Espacio de la práctica docente IV (96 hs)</p>

Si bien este diseño estructura los espacios curriculares separando los aspectos didácticos, pedagógicos, disciplinares y prácticos, se contempla la inclusión de “Integración Areal I” e “Integración Areal II” durante el primer y segundo año, respectivamente. Para estos espacios curriculares están previstas propuestas con enfoques multidisciplinares que permitan la formación en

aspectos que las disciplinas aisladas darían una visión parcial o insuficiente en cuanto a sus alcances y relevancia.

Además de los espacios de integración mencionados, el diseño contempla la inclusión de un principio organizador por cada año de la carrera (mencionado como componente curricular en la Figura 2), con la idea de que los mismos crezcan en complejidad y nivel de abstracción a lo largo de la formación. Si bien son 4 años de formación, el diseño describe solo tres principios (“La escuela y su contexto”, “La práctica docente” y “La educación como Práctica Social”) sin realizar una mención al respecto de qué principio se asocia a qué año. Se espera que la función de estos principios sea la de estructurar los contenidos curriculares de cada año, en el sentido que delimita el abordaje desde el cual deben trabajarse los contenidos de todos los Espacios Curriculares.

En el diseño curricular de la tecnicatura, para cada año la carga horaria está dividida en tres partes: espacio de formación básica, espacio de formación específica y espacio de definición institucional (EDI). Durante el primer año, la carga horaria destinada a la formación básica y a la específica es aproximadamente equivalente (Tabla 1), mientras que en los dos años subsiguientes se dedica cada vez mayor carga horaria a la formación específica. Según Camilloni (2006) este diseño curricular resulta pertinente para las carreras cortas, que “deben proveer desde el inicio, las competencias técnicas que necesita el graduado. El esquema, primero formación general y básica y, luego, formación profesional, no es adecuado” (p. 5).

En ambas carreras, la enseñanza tubular que plantea Ornelas Navarro (1982) se ve claramente, con asignaturas encasilladas por las correlativas que admiten un camino unidireccional hacia la obtención del título, y sin posibilidad de flexibilizar el curriculum, eligiendo materias optativas o sus propios trayectos educativos. Los EDI, que constituyen espacios pensados para los intereses de los estudiantes y las necesidades o problemáticas locales y regionales, con los que se podría expandir el área de conocimiento de los estudiantes, se encuentran acotados a programas fijos, conformándose como una asignatura más.

Perfil profesional

Como mencionamos anteriormente en el diseño curricular de la tecnicatura, aparece explícitamente la sección que define el perfil profesional de esta carrera. Aunque este documento podría ser ajeno a los estudiantes e incluso puede ser que los graduados nunca lo hayan leído, el perfil profesional es difundido por diferentes medios y formatos. En la página web de la carrera¹¹, de acceso público, se informa y promociona la misma, teniendo a disposición el plan de estudios junto a un breve video informativo¹² acerca de qué herramientas brinda la

¹¹ Link a la página de la carrera: <https://www.juan23.edu.ar/carreras/tecnicatura-en-gestion-ambiental-y-salud/>

¹² Link al video promocional de la carrera: <https://www.youtube.com/watch?v=gD8XpKCrHcA>

carrera y qué actividades podrá desarrollar el graduado. Ese mismo video, aparece como “video de bienvenida” en las aulas virtuales que son de acceso privado. De este modo, la información estará disponible tanto en la etapa de búsqueda y decisión de una carrera a estudiar, como para los alumnos que ya la hayan elegido y quieran conocer a qué prácticas y/o empleos los habilita su formación.

Retomando la información que se brinda en el diseño curricular resulta valioso que no solo se incluya la definición de la profesión, sino que también se informe la determinación del campo profesional; es decir, que se muestre la heterogeneidad de la práctica profesional, discriminando los diferentes tipos de prácticas que el profesional podrá realizar dentro su campo (Follari y Berruezo, 1981). Bajo el subtítulo de “áreas y subáreas de competencia” se describen detalladamente actividades de diseño, coordinación, ejecución y evaluación. Entre ellas aparecen las prácticas dominantes y que intuitivamente se asocian a técnicos ambientales, como: realización de informes sobre problemas ambientales, ejecución de monitoreos ambientales, control de la calidad de afluentes líquidos, residuos sólidos y semisólidos, emisiones gaseosas. También es importante recalcar que se agregan prácticas que podrían pensarse como ajenas al mundo de lo ambiental, como la organización de recursos humanos y materiales, gestión de programas de educación ambiental y sanitaria, y control de la aplicación de la legislación ambiental y sanitaria. Además, se señalan los potenciales ámbitos y áreas de trabajo, aclarando que el profesional

podrá desempeñarse de manera autónoma o en relación de dependencia. Podrá insertarse en instituciones públicas y/o privadas de jurisdicción Nacional, Provincial y Municipal, e interjurisdiccional del área de la salud y del ambiente; establecimientos industriales, parques industriales y Aseguradoras de Riesgos del Trabajo (ART).

Considerando los criterios que exponen Follari y Berruezo (1981) para el análisis de la definición del perfil y el campo profesional, diremos que hay un bajo grado de discriminación en la definición, es decir, una débil diferenciación entre profesiones relativamente afines. En este caso en particular, podría generarse confusiones acerca de las incumbencias que le son propias al técnico y que lo diferencian de una vasta oferta académica de universidades e institutos de nuestro país, como: Ingeniería Ambiental, Licenciatura en Ciencias Ambientales, Higiene y Seguridad Ambiental, Licenciatura en Análisis Ambiental, Licenciatura en Gerenciamiento Ambiental, Licenciatura en Información Ambiental, Licenciatura en Salud Ambiental y Licenciatura en Saneamiento Ambiental. En este mismo sentido, también están ausentes los campos de superposición con éstas y otras profesiones. Es necesario determinar los elementos que la acercan y relacionan con los campos de actividades de las otras profesiones.

En lo que respecta al diseño curricular del Profesorado, el perfil profesional no aparece como un apartado definido o aclaratorio. Al interior del Tomo I (Res. N° 13271/99), podemos encontrar tres oraciones:

- “La tarea implica alto compromiso social, ya que está destinada a los futuros responsables de la educación de niños, jóvenes y adultos, mediante la cual se posibilitará que estos se inserten con actitud reflexiva, crítica y participativa en un mundo complejo, signado por constantes cambios” (p. 2)
- “el Diseño Curricular debe ofrecer a los aspirantes a la docencia una formación integradora de los saberes necesarios para desarrollar las competencias requeridas por el rol de educador” (p. 2)
- “El ejercicio de la profesión de educador es la Práctica Docente, entendida como el trabajo que se desarrolla cotidianamente en particulares condiciones históricas, sociales e institucionales” (p. 10)

En estos tres momentos, podría inferirse que la tarea que desarrollarán los futuros egresados, se asocia exclusivamente con la práctica docente. Debemos recordar, que el Tomo I del diseño curricular está enfocado en el ciclo común para 3 profesorado diferentes (química, física y biología), lo que hace a esta mera definición profesional, una común a tres carreras diferentes. En la página de la carrera¹³, solo figura el nombre de las asignaturas por año, el link al nuevo diseño curricular de la carrera, y los números de las resoluciones referidas al diseño curricular

¹³ Link a la página del Instituto: <https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-secundaria-en-biologia/>

que estamos analizando. Los estudiantes y egresados del plan 1999, no tienen acceso directo al diseño, ni al perfil profesional de su carrera.

Cuando miramos la encuesta realizada sobre el perfil profesional de cada carrera, cuatro personas respondieron del profesorado y cinco de la tecnicatura.

En el profesorado, dos personas dijeron conocer el perfil profesional de la carrera (segundo y cuarto año) y otras dos no (de primero y cuarto año). Frente a la pregunta “¿Qué crees que figura en el perfil profesional de tu carrera?”, la persona que está cursando cuarto año dijo que no lo sabía, la de primero que hablaba de los planes de clase, la de segundo sobre los objetivos, entre ellos la formación, y la otra persona de cuarto dijo que sería importante que les informen sobre las funciones y tareas, “porque a veces se dan por supuesto”. Aun así, cuando se les preguntó si creían que este plan de estudios los preparaba para el perfil profesional, tres personas dijeron que sí y una que tal vez (de cuarto año, que dijo que conocía el perfil). Cuando se les preguntó que le faltaría a la carrera, el estudiante de primero dijo que faltaba más dedicación por parte de los docentes a la explicación de los temas a abordar, y un estudiante de cuarto dijo que faltaba trabajar el perfil profesional en relación con la institución.

En la encuesta para la tecnicatura, contestaron una persona de primer año, dos de segundo año y dos de tercer año. En este caso, todos dijeron conocer el perfil profesional de su carrera, salvo un participante de tercer año. Quienes dijeron conocerlo, expresaron que en el perfil

profesional aparecían “las actividades que puedo desempeñar como técnico en gestión ambiental y salud” (estudiante de segundo año); o que el perfil profesional apuntaba a “(...) formar profesionales capaces de identificar problemáticas ambientales y dar un correcto análisis de la situación, cooperando con distintos profesionales para dar posibles soluciones” (estudiante de tercer año). También, que en el mismo figuraba “la responsabilidad de ejecutar una evaluación de impacto ambiental de manera correcta, teniendo en cuenta las características del ambiente, el marco jurídico y lo que generará la obra también diseñar, organizar y ejecutar acciones de gestión ambiental sea cual sea el ámbito” (estudiante de segundo año).

Respecto de las dos últimas preguntas, 3 estudiantes dijeron que creen que la carrera que están haciendo los prepara para el perfil profesional, aunque agregarían más trabajos de campo, matemática enfocada a la estadística y herramientas asociadas a los recursos humanos. De las personas que expresaron que la carrera no los preparaba, un estudiante de segundo año dijo que era necesario agregar más prácticas orientadas a lo que podían realizar, y un estudiante de tercero dijo: “Nos preparan teóricamente, que es una parte fundamental, pero en cuestiones de trabajo de campo hace falta más práctica”.

De estas encuestas, se desprende que la información del perfil profesional no circularía entre los estudiantes, y en el caso que lo hace, está fragmentada. Ninguno de los participantes, aunque reconocemos la baja cantidad de

respuestas, pudo dar una definición abarcativa de su perfil profesional. Para el profesorado, las actividades relacionadas con la profesión están vinculadas con la docencia, dejando de lado las posibilidades asociadas a la gestión, el análisis de propuestas educativas o la participación en órganos de decisión del ámbito educativo. En el caso de la tecnicatura, existiría una mayor definición, que podría deberse a la disponibilidad del perfil que mencionamos previamente. Pero en ambos casos, donde los espacios de la práctica aparecen a lo largo de todos los años del plan de estudio, no estarían sirviendo como espacios de articulación entre la teoría y la práctica, ya que estudiantes de distintos años, no logran identificar su perfil profesional o, como mencionamos, tienen una idea fragmentada.

Reflexiones para empezar a “hacer”

Los documentos anteriormente analizados constituyen un fragmento del conocimiento que se debe tener en cuenta a la hora de ejercer la práctica docente.

A la hora de pensar una propuesta de enseñanza, como docentes nóveles deseamos que estos documentos sean lo más detallados posibles para encontrar “algo de dónde aferrarse”, algo que funcione como “una piedra fundacional”. Conservábamos la esperanza de que sirvan de guía en un escenario en donde, la inexperiencia profesional en un contexto complejo como lo es el aula, puede resultar abrumadora. Si bien la situación de

enseñanza que se da al interior de cada aula, en cada curso y año, no puede contemplar meramente los contenidos a abordar según el diseño curricular ni las características del grupo, quienes están a cargo de las asignaturas, como los propios estudiantes, tendrían(mos) que estar implicados en el conocimiento del diseño curricular. Tener presente el porqué, para qué y cómo se van a alcanzar los objetivos, siempre teniendo en cuenta que la formación de los profesionales no es simplemente la acumulación de contenidos densamente teóricos, sino la puesta en juego de habilidades, herramientas, prácticas, valores y saberes. En relación con esto último, también resulta necesario correrse del carácter prescriptivo propio de los documentos y las fórmulas tradicionales, dando lugar a prácticas reflexivas y que, como expresó Perrenoud (2007) permitan a cada docente “convertirse en el cerebro de su propia práctica para plantar cara eficazmente a la variedad y a la transformación de sus condiciones de trabajo” (p.192).

“Uno aprende haciendo las cosas; porque aunque piense que lo sabe, no tendrá la certidumbre hasta que lo intente” Sófocles (496 a.C.-406 a.C.)

Bibliografía

- Barco, S. (Coord.) (2005) “Cap. 2. Del orden, poderes y desórdenes curriculares”, en: Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO. Neuquén, Educo.
- Barreno Salinas, Z. (2011) La Orientación Vocacional y Profesional en la selección de carreras. Revista Ciencia UNEMI (6),97 - 101. ISSN: 1390-4272.
- Camilloni, A. (2006) “Las carreras cortas en la Argentina”, en: Jornadas de reflexión de las carreras cortas de la USB. Caracas. www.usb.ve/jornadas/pdf/alicia.pdf.
- 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.
- Da Cunha, M.I. (2001) “La profesión y su incidencia en el curriculum universitario”, en: Lucarelli, E. (s/f) La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- De Alba, A. (1995) Las perspectivas. En: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Freire, P. (1969) *La educación como práctica de la libertad*.
- Follari, R.y J. Berruezo (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, en: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XI, N°1, 1981. Pp. 1-11.
- Maggio, M. (2018) “Capítulo 3: Las condiciones que sostienen una clase distinta”, en: Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós.

- Ornelas Navarro, C. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, en: Foro universitario N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México.
- Perrenoud, P. (2004) “Práctica reflexiva e implicación crítica”, en: Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Grao.
- Rodríguez, L. G. (2019) Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970): Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. *Ciencia, docencia y tecnología*, (59), 200-235.
- Sanjurjo, L. (2016) “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.

Continuidades y tensiones entre dos planes (1999-2022) *(Daniela Mendiondo y Anahí Zudaire Sáez)*

Resumen

Partiendo de la idea de que cada currículum responde al contexto histórico-institucional y a los intereses políticos del momento en el que es formulado, nuestro artículo está orientado al análisis de los planes de estudio de la carrera de Profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°3: Julio César Avanza en Bahía Blanca.

Comprendiendo en ese sentido, y siguiendo lo planteado por Barco (2005), los planes de estudio, en su carácter de documentos curriculares, dejan “huellas” materiales en la vida de la institución y de sus integrantes y, desde otra perspectiva, constituyen una institución en sí; nos proponemos comparar los planes de estudio de 1999 y de 2022, teniendo en cuenta también nuestra propia práctica situada en las materias “Historia Americana y Argentina I” e “Historia Argentina del siglo XIX” porque nos permitió identificar las continuidades y tensiones entre

ambos y profundizar especialmente en torno a los tres ejes que componen el currículum: enfoques, modelo y diseño. De este modo, pretendemos analizar en los documentos si el cambio en este plan de estudios implica un cambio en la lógica dominante, y si en lo socio-cultural se modifica verdaderamente el currículum, como problematiza (Camilloni, 2001).

Finalmente, el currículum es un artefacto social, que refleja intereses y valores de sectores de poder que imponen su concepción por sobre otros intereses y perspectivas distintas. Tomando esto en consideración, sostenemos la necesidad de problematizar estas cuestiones y de rever si estos nuevos planes de estudio responden a las demandas sociales y a los intereses de los estudiantes (Barco, 2005)

Palabras clave: planes de estudio, continuidades, tensiones, currículum.

Introducción

A comienzos del siglo XX se fue planteando la necesidad de enriquecer el pensamiento, y en consecuencia el trabajo de diseño de los planes de estudio, puesto que los mismos no son únicamente una secuencia organizada de asignaturas, sino que se trata de un objeto más complejo, que es llevado a la práctica, es decir, no es simplemente lo que está escrito en papel. De este modo, en el presente trabajo pretendemos indagar en las tensiones y

las continuidades entre dos programas del Profesorado en Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°3: Julio César Avanza: el de 1999 y el de 2022, prestando atención al contexto político y social en que se inscribe cada uno de los planes de estudios: el de 1999 atravesado por un antecedente que resulta pertinente destacar, esto es la reforma universitaria de 1994 llevada a cabo por el menemismo que reestructuró el sistema educativo, descentralizándolo y transfiriendo todas las escuelas medias y superiores no universitarias a las jurisdicciones provinciales. También prolongó la obligatoriedad escolar hasta noveno grado y reemplazó las distintas modalidades de la educación media por un ciclo polimodal con distintas orientaciones. Por otro lado, el programa del 2022 tiene como precedente una pandemia mundial que dejó a la vista las problemáticas del sistema educativo, como el hecho de que no todos los actores que son parte del mismo, tienen igual acceso a los dispositivos tecnológicos y frente a ello el desafío de cómo enseñar en un contexto de aislamiento y cómo prepararse para abordar la enseñanza “post pandemia”. De este modo, pretendemos analizar si el cambio en este plan de estudios implica un cambio en la lógica dominante, y si en lo socio-cultural se modifica verdaderamente el curriculum y preguntarnos con claridad si hay un malestar en lo que se está enseñando y qué es lo que se quiere solucionar.

A lo largo del artículo analizaremos distintos aspectos, como el hecho de que los planes de estudio, en su carácter de documentos curriculares, dejan “huellas”

materiales en la vida de la institución y de sus integrantes y, desde otra perspectiva, constituyen una institución en sí. El documento -el plan de estudio- se data, lo que permite encuadrarlo en momentos o coyunturas específicas, sin cuya comprensión esta propuesta cultural no puede ser comprendida, por lo que necesitamos entender cada plan en su contexto de producción. (Barco, 2005)

Asimismo abordaremos dos nociones: “currículo establecido”¹⁴ y “currículo en acción”¹⁵, para dar cuenta que el verdadero cambio curricular no pasa únicamente por el cambio en el diseño del currículum, sino también en un cambio en lo que se enseña y al combinarse ambos intereses es donde se produce verdaderamente un cambio sociocultural profundo, esto es que afecta a todos los distintos aspectos de la vida institucional porque se ponen en cuestión los problemas de la institución y junto con ello la manera en que se van a utilizar los medios y los recursos disponibles. A partir de estas dos nociones mencionadas podremos identificar si se produjo un cambio en la mentalidad y en la estructura organizacional que atiende a las demandas de la agenda social del momento o más bien a los intereses políticos. (Camilloni, 2001)

En nuestro estudio nos proponemos ver si el nuevo plan de estudios incorpora alguna alternativa o sigue

14 Refiere a lo que está escrito.

15 Remite a lo que verdaderamente se lleva a la práctica.

enmarcando dentro de la concepción tubular de la enseñanza¹⁶.

La relevancia de nuestro estudio es teórica, y se relaciona al por qué cambiar los planes de estudio y a qué deberían implicar esos cambios. Consideramos pertinente indagar en estas cuestiones, para poder hacer una mejora real de las situaciones de enseñanza en el nivel superior ya que la mayoría de los cambios que solemos ver se reflejan solo en lo escrito y no hay un cambio real para los estudiantes.

En función de ello, pretendemos analizar estos datos en función de los tres ejes que componen el currículum: enfoques, modelo y diseño; y profundizar también en su caracterización teniendo en cuenta si son estudios de grado o de posgrado, si poseen orientaciones, qué graduados se quieren formar, si hay una definición de la profesión o sólo de la carrera, qué forma se adopta para estructurar los estudios y qué consecuencias tiene ese formato.

Metodología

Para poder identificar las continuidades y tensiones entre los planes de estudio hemos decidido trabajar en dos materias del Profesorado de Historia del Instituto Superior de Formación Docente N°3: Julio César Avanza en Bahía

16 Se entiende por concepción “tubular” de enseñanza a un currículum estructurado jerárquica y verticalmente ya que una vez que el estudiante ingresa en este “tubo” no tiene otra alternativa que salir por arriba y convertirse en un profesional si tiene éxito.

Blanca; en la primera (Historia Americana y Argentina I) hay aproximadamente 5 alumnos y en la segunda (Historia Argentina del Siglo XIX) hay aproximadamente 8. Los datos que utilizaremos serán extraídos de los planes de estudio de 1999 y de 2022, uno conseguido a través de la página web de la institución y el otro facilitado por el docente co-formador. Además, utilizaremos lo observado y escuchado en nuestra práctica situada, puesto que los alumnos y profesores se han expresado en relación al cambio de plan.

Asimismo, articularemos nuestros datos en función de los tres ejes que componen el currículum: enfoques, modelo y diseño; y profundizaremos también en su caracterización teniendo en cuenta si son estudios de grado o de posgrado, si poseen orientaciones, qué graduados se quieren formar, si hay una definición de la profesión o sólo de la carrera, qué forma se adopta para estructurar los estudios y qué consecuencias tiene ese formato, entre otras cosas.

Primeramente, extraeremos los datos necesarios de los planes de estudio. Posteriormente, decidimos ordenar estos datos en una tabla de doble entrada, en la cual colocaremos ambos planes (1999 y 2022) en una entrada y los aspectos a analizar en la otra. De esta manera, procederemos al tercer paso, en el cual a partir de la tabla visualizaremos más fácilmente estos datos para compararlos. Por último, elaboraremos nuestras conclusiones al respecto, en base a los resultados obtenidos, para lograr demostrar, entre otras cosas, si verdaderamente se trató de un cambio curricular

profundo, esto es una modificación en la manera de enseñar o únicamente un cambio en lo teórico.

Resultados

A fin de visualizar correctamente los datos obtenidos, estos fueron estructurados en dos tablas comparativas a partir de las categorías propuestas por Camilloni (2001). A partir de esto, como ya mencionamos, elaboraremos nuestras conclusiones para analizar en qué aspectos hubo un cambio curricular profundo.

Tabla 1.

	Plan 1999	Plan 2022
Perfil del egresado	Las carreras de Historia y Geografía comparten un primer año de formación en el que se espera: que los futuros docentes transiten por una formación general con énfasis en aspectos pedagógicos, didácticos y psicológicos, y posean los conocimientos científicos básicos para iniciar la formación específica. Luego en los tres años restantes se profundiza en un saber disciplinar que integra aspectos conceptuales y procedimentales propios de la ciencia. Y se espera del futuro docente posturas dinámicas, para la interpretación de la realidad.	Se reconocerán como agentes públicos, intelectuales y trabajadores/as de las culturas y la educación, asumirán el compromiso con el derecho a la educación y propiciarán el acceso al conocimiento más justo e igualitario. Asimismo asumirán el trabajo docente desde la comprensión de los procesos históricos, políticos, sociales, culturales y pedagógicos, y problematizarán la construcción de los contenidos de historia entramados con las perspectivas de género, ambiental y la cultura digital.

<p>Relación entre enseñanza y aprendizaje</p>	<p>Mediante la conjunción de los conocimientos particulares de cada disciplina, los futuros docentes conocerán distintos modelos de enseñanza y a su vez organizarán secuencias de contenidos y actividades, seleccionarán recursos y estrategias de evaluación específicas y diseñarán acciones para la articulación interdisciplinaria y el tratamiento de temas transversales</p>	<p>La centralidad en la enseñanza que posee este plan supone considerar los aportes de las investigaciones educativas acerca de la problematización de las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. Esto supone, por una parte, construir conocimientos sobre un objeto de enseñanza y, por otra parte, elaborar conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para la apropiación de ese objeto. Esta situación de doble conceptualización tensiona, por ejemplo, el modo de pensar una propuesta de formación donde confluyen el aprendizaje del objeto y la forma en que se enseña.</p>
<p>Ámbito y área de trabajo para el que se prepara al estudiante</p>	<p>Tal estructuración garantiza, simultáneamente, el dominio de la propia disciplina y la idoneidad del egresado para desempeñarse en el Tercer Ciclo de EGB, en el Área de Ciencias Sociales.</p>	<p>El egresado podrá desempeñarse como un docente comprometido con la educación secundaria en historia.</p>

<p>Estructuración de los contenidos: secuencia de contenidos</p>	<p>El primer año del programa se basa en un eje de formación general (compartido con geografía) y los últimos tres años giran alrededor de un eje de formación específica en la disciplina. Además cada año cuenta con materias de formación complementaria como: economía, sociología, geografía entre otras.</p>	<p>Los campos de formación estructuran el diseño. Los contenidos están estructurados a partir de tres ejes o campos: campo de la formación general, campo de la formación específica y campo de la práctica docente. Cada eje posee sus respectivas unidades curriculares divididas en materias. Sumado a ello, el programa cuenta con tres unidades curriculares optativas: Producción de materiales de enseñanza, Investigación educativa y Experiencias culturales de ciencia y tecnología. La carrera dura 4 años y posee una carga horaria de 2960 hs reloj.</p>
-------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabla 2.

	Plan 1999	Plan 2022
Abordaje de la investigación	<p>El plan cuenta con materias destinadas al abordaje de la investigación tales como: “integración areal I y II” e “investigación histórica I”.</p> <p>En el caso de las dos primeras materias se apunta a trabajar cuestiones metodológicas y aplicación de técnicas de análisis e interpretación de la realidad social y en la segunda se propone el abordaje de un estudio de un tema histórico a escala local, regional y/o nacional determinado en función de los intereses y/o posibilidades de la institución.</p>	<p>Se espera que los egresados participen en proyectos de investigación histórica y educativa en relación al entorno local y que organicen jornadas de investigación en el marco de las prácticas docentes. El plan cuenta con materias obligatorias como “Metodología de la Investigación Histórica y su enseñanza” y “Investigación sobre los problemas de la Historia Argentina reciente”; y también con una unidad curricular optativa: “Investigación educativa”.</p>

<p>Abordaje de la evaluación</p>		<p>Las distintas unidades curriculares permiten transitar diversas experiencias de enseñanza y aprendizajes al mismo tiempo que posibilitan diversos modos de organización, de acreditación y de evaluación.</p> <p>El plan también propone entender los procesos de evaluación como parte de la enseñanza.</p>
<p>Flexibilidad del plan</p>	<p>El diseño curricular cuenta por un lado con materias obligatorias para la formación del estudiante, pero a su vez dispone cada año de una formación complementaria</p>	<p>Este plan incorpora unidades curriculares obligatorias, optativas para la institución (EOI) y opcionales para las y los estudiantes (UCO).</p> <p>El programa cuenta con tres unidades curriculares optativas: Producción de materiales de enseñanza, Investigación educativa y Experiencias culturales de ciencia y tecnología.</p>

Relación teoría y práctica	En cuanto a la práctica donde se destacan las siguientes materias: “práctica docente I” y “práctica docente II” con el propósito de desarrollar actividades de observación y prácticas en establecimientos educativos de los Servicios Educativos de E.G.B N°3, así como la reflexión en el Instituto Formador sobre la realidad educativa del Nivel implicado.	El Campo de la Práctica Docente adopta unidades curriculares con formatos combinados que incluyen la práctica en terreno y los talleres en todos los años de la carrera. La Práctica Docente se entiende como un espacio de formación y no un lugar de aplicación de conocimientos teóricos y metodológicos, que pone en tensión la tradicional dicotomía entre teoría y práctica.
----------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En principio cuando comparamos los aspectos que aparecen en la primera tabla, en cuanto al perfil del egresado podemos notar una diferencia entre el plan de 1999 y el de 2022: en el primero se espera formar un docente de historia que adquiera capacidades y habilidades referidas a aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos, y a su vez conocimientos propios de la disciplina. Mientras que en el plan del 2022 se profundizan en otros aspectos que no se mencionan en el plan de 1999 como lo es el hecho de que se reconozcan como agentes públicos, intelectuales y trabajadores de la cultura y la educación y que al mismo tiempo asuman el compromiso con el derecho a la educación y transmitan un conocimiento más justo e igualitario.

Por su parte, en cuanto a la relación entre enseñanza y aprendizaje también se destacan diferencias. Por un lado en el plan de 1999 la relación entre ambas aparece descrita de manera muy limitada ya que se menciona que los docentes conocerán distintos modelos de enseñanza pero no se detalla cuales serán y como se relacionan con el aprendizaje. En cambio en el 2022 notamos una mayor profundización en dicha relación puesto que se apunta a una doble construcción: en primer lugar a construir conocimientos a partir de un objeto de enseñanza y en segundo a la elaboración de conocimientos referidos a las condiciones didácticas necesarias para la apropiación de ese objeto.

En lo que refiere al ámbito y al área para la que se prepara el estudiante observamos una continuidad en ambos planes de estudios, esto es tanto en uno como en otro la salida laboral para la que se preparará al estudiantado resulta ser la misma: la enseñanza en educación secundaria. Sobre esto consideramos valioso el hecho de que los/las estudiantes realizan acercamientos a la escuela, su futuro lugar de trabajo, desde segundo año y también talleres integradores que contribuyen a la propia formación docente.

En el último casillero de la primer tabla analizamos lo referido a la estructura de los contenidos de los planes de estudio notamos una diferenciación: en el plan de 1999 el programa se estructura de la siguiente manera, el primer año está destinado a una formación general que se comparte con estudiantes de la carrera del profesorado en

Geografía, mientras que en los próximos tres años el plan está destinado a la especialización en la propia disciplina, pero a diferencia del plan de 2022 no se destaca la estructuración en ejes temáticos, pero si ambos comparten la formación general y específica.

En cuanto a los contenidos de ambos planes, notamos una similitud en materias disciplinares como: Historia Americana y Argentina I, Sociología, Historia Mundial XIX y XX, Historia Argentina XIX y XX, las mismas se ven reflejadas tanto en el plan de 1999 como en el del 2022, la única diferencia se da en la manera de nombrarlas: por ejemplo “Historia mundial XIX y XX en el plan del 2022 figura como “Historia del mundo Contemporáneo”, pero el contenido es el mismo. Lo mismo ocurre con las materias pedagógicas, se visualiza un cambio en la manera de nombrarlas caso de la materia “Perspectiva Filosófico-pedagógica I y II” en el plan de 2022 aparece como “Problemas Filosóficos de la educación”. A pesar de ello, en el plan del 2022 destacamos la introducción de nuevas materias que no figuran en el plan de 1999 como: “Problemas de Asia y África” y “Problemas del mundo actual”.

En ese sentido, sostenemos que este nuevo plan de estudio no hacen más que modificar las materias, es decir, cambiar unas e introducir otras. Sin embargo, a pesar de ello destacamos que en el armado de ambos planes de estudio se tiene en cuenta el contexto histórico en el cual se producen: en el caso del plan de 1999 se destaca el impacto que han tenido los cambios profundos en Historia y

Geografía en la última mitad del siglo como fue la expansión de la revolución científico- tecnológica que generó una nueva organización del territorio y del sistema de relaciones internacionales y ha modificado la valoración de los recursos y del ambiente. En el plan de 2022 se sostiene como principio el derecho social a la educación de personas jóvenes y adultas. Por un lado, el derecho de las y los estudiantes a transitar la formación de nivel Superior; por otro lado, el derecho de las y los estudiantes de Nivel Secundario a contar con docentes con una sólida formación para ejercer la enseñanza. También tiene por finalidad proporcionar una formación que les posibilite a las futuras profesoras y los futuros profesores comprenderse en el marco de las transformaciones sociales, como trabajadoras y trabajadores de las culturas, intelectuales comprometidas y comprometidos con la igualdad y garantes del derecho a la educación, en tanto agentes del Estado.

Es importante destacar que el mismo plan concibe que los diseños curriculares, en tanto documentos de política pública, expresan decisiones político-pedagógicas que implican sentar posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad en el marco de la normativa vigente, planteo muy similar al de Barco (2005), quien afirma que el plan de estudio se data, lo que permite encuadrarlo en momentos o coyunturas específicas, sin cuya comprensión esta propuesta cultural no puede ser comprendida.

No obstante, si abordamos la segunda tabla, podemos comparar la flexibilidad de ambos planes: el plan

de 1999 dispone de una formación complementaria anual además de las materias obligatorias, mientras que el de 2022 incorpora unidades curriculares obligatorias, optativas para la institución (EOI) y opcionales para las y los estudiantes (UCO): Producción de materiales de enseñanza, Investigación educativa y Experiencias culturales de ciencia y tecnología. A partir de estos datos, podemos ver ciertas diferencias y concluir que el plan de 2022 podría considerarse un poco más flexible. Sin embargo, a pesar de tener más flexibilidad, no pensamos que sea tan flexible como para considerarlo una alternativa de enseñanza, y si bien ambos planes tienen en cuenta la investigación, ninguno la prioriza. Es por esto que consideramos que tanto el plan de 1999 como el de 2022 se enmarcan en la llamada “enseñanza tubular”: una vez que el estudiante ingresa en este “tubo” no tiene otra alternativa que salir por arriba y convertirse en profesional (Ornelas Navarro, 1985).

En cuanto a la relación entre teoría y práctica, al tratarse de un profesorado encontramos una continuidad en la necesidad de una instancia de práctica en establecimientos educativos. Sin embargo, el plan de 2022 enfatiza en que la práctica no es un mero lugar de aplicación de la teoría, sino que esta dicotomía es más compleja, mientras que el plan de 1999 no especifica cómo concibe esta relación.

Por otro lado, podemos apreciar como una continuidad que ambos planes le dan importancia a la

investigación, incluyendo materias para trabajar su abordaje.

Por último, una gran diferencia entre estos dos planes es que en el de 1999 no se incluye un apartado sobre la evaluación, mientras que en el de 2022 propone transitar diversas experiencias de enseñanza y aprendizajes al mismo tiempo que posibilitan diversos modos de organización, de acreditación y de evaluación, así como plantea entender los procesos de evaluación como parte de la enseñanza. Consideramos que la evaluación es una cuestión muy importante a tener en cuenta al momento de pensar un plan de estudios, por lo que en este aspecto vemos una mejora en el plan más reciente.

Conclusión

En el presente trabajo como bien mencionamos en la introducción nuestro propósito fundamental consistía en analizar los dos planes de estudios del profesorado en historia correspondientes al año 1999 y 2022 e identificar las continuidades y tensiones entre ambos. Este interés surgió a partir de nuestras observaciones en la Práctica Docente Situada, en la cual tanto alumnos como docentes comentaban las modificaciones que implicaba el cambio de plan en los horarios, en las materias e incluso en la estructura del curso, ya que muchos estudiantes de segundo año decidieron volver a empezar la carrera para incorporarse con el nuevo plan. En ese sentido, de acuerdo a los resultados extraídos hemos llegado a la siguiente

conclusión: no hemos podido detectar un cambio en la lógica dominante, ni un verdadero cambio social profundo.

En razón de ello, consideramos primordial al analizar planes de estudio tener en cuenta el contexto de cada plan, pero sería sumamente enriquecedor que ese contexto sea aplicado también a la práctica, esto es que el periodo histórico en el que se desarrollan estos planes sea también aplicado a la manera de enseñar y conforme a esto se produzca un cambio en ese modo de enseñar, puesto que ese contexto no es más que el reflejo de la demanda de la sociedad.

Por último, podríamos preguntarnos si antes de efectuar cambios en el currículum no deberíamos trabajar más bien en los problemas de implementación y no necesariamente en un nuevo diseño; y una vez trabajados tales problemas y solucionados los mismos, ahí sí apuntar a la creación de un nuevo plan de estudios.

Bibliografía

- Barco, S. (Coord.) (2005) “Cap. 2. Del orden, poderes y desórdenes curriculares”, en: *Universidad, docentes y prácticas*. El caso de la UNCO. Neuquén, Educo.
- 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
- Follari, R.y J. Berruezo (1981) “*Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio*”, en: Revista

Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol XI, N°1,
1981. Pp. 1-11.

Ornelas Navarro, C. (1982) “*La reforma universitaria y la enseñanza tubular*”, en: Foro universitario N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México

¿Cómo se forman los futuros y futuras docentes? El papel de la ESI en los currículum de tres profesorados de Bahía Blanca *(Ludmila Ares y Camila Artaza)*

Resumen

En el presente trabajo, nos proponemos abordar la cuestión de la Educación Sexual Integral (ESI) y la forma en que se manifiesta en los currículums de los profesorados de formación docente de las materias “Teoría Literaria I” y “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, dictadas en el Profesorado en Lengua y Literatura del Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” y el Profesorado.

Partiremos de la noción de la Educación Sexual Integral (ESI) como un derecho de todos los educandos en instituciones educativas de Argentina. Podemos definir a la ESI como un conjunto de saberes que “articula aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y éticos” (Ley 26.150, Artículo 1º), teniendo en cuenta que opera como una

herramienta valiosa y fundamental para la formación ciudadana.

Nos situaremos dentro del campo de la Didáctica del Nivel Superior, centrándonos especialmente en las teorías curriculares, a partir de la noción del currículum como un espacio de luchas en el cual los saberes son legitimados y puestos en acción por diversos actores (De Alba, 1995).

Realizaremos una investigación cualitativa de lo examinado durante nuestra propia práctica docente, tomando como insumo los registros escritos y fotográficos de las observaciones de clase y de la cultura institucional, la relación entre la práctica profesional docente y el currículum, además del análisis de los programas mencionados anteriormente. Siguiendo esta línea, nuestro objetivo es analizar y comparar cómo se construyen los lineamientos de la ESI en los diferentes currículums de formación docente a partir de lo estipulado en la Ley Nacional 26.150 y la Ley Provincial 14.744/ 15. Nos interesa particularmente reflexionar acerca de sus características transversales, múltiples y complejas; pensándola como un saber que luego debe ser posible de llevar a la práctica profesional.

Palabras clave: ESI, currículum, Didáctica del Nivel Superior, Práctica Profesional, Formación Docente.

Introducción

La Ley Nacional N° 26.150 sancionada en el año 2006 fue un hito fundamental en las luchas por la igualdad de género y los derechos LGBTIQ+ al garantizar la obligatoriedad de la inclusión de la Educación Sexual Integral “en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008, p.2). De esta manera, el Estado pretende asegurar que cada estudiante de la Argentina pueda formarse de manera equitativa, justa y libre. Se trata de brindar un marco legal que organice y contenga a todo aquello que se relacione con la construcción de la identidad de un ciudadano.

Sin embargo, este amplio alcance que posee la ley de ESI hace que su inclusión educativa se convierta en una compleja amalgama que incluye la dimensión biológica, médica, social e identitaria. De esta manera, enseñarla se convierte en una problemática, ya que implica no sólo pensar en la configuración didáctica de la clase; sino también cuestionar y repensar a nivel subjetivo e individual aquellas nociones y preconceptos sobre la temática que hemos adquirido previamente en nuestra propia formación. Además, es necesario recordar que es imposible hablar de “la ESI” como una categoría objetiva, estática y permanente, sino que se trata de una

construcción ligada y dependiente de los contextos sociales, temporales y culturales en los que se sitúa.

En cuanto a esto, Denis y Riganti (2018) sostienen la existencia de una carencia de estudios articulados entre sí sobre la cuestión del género. Denk y Gonnet (2018) coinciden en que la problematización sobre la enseñanza con perspectiva de género en el nivel superior permanece ausente o escasamente abordada en las aulas.

En este sentido, a partir de estas cuestiones, nos posicionamos dentro del campo disciplinar de la Didáctica del Nivel Superior, una muy reciente disciplina específica dentro del campo didáctico, que estudia y analiza cómo el docente o los equipos docentes organizan el proceso de enseñanza en función de los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, y también teniendo en cuenta un contenido altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión (Lucarelli, 1998. p. 2). Nos interrogamos cómo se aborda la Educación Sexual Integral en este nivel, caracterizado por la autonomía académica y la libertad de cátedra. En este sentido, ¿Garantizar la verdadera enseñanza de la ESI depende de las decisiones tomadas por los docentes en la planificación de sus clases?. A partir de este interrogante, nos interesa integrar en la investigación no sólo la práctica (currículum áulico), sino también las decisiones que tomaron esas docentes en particular durante el proceso de programación de la enseñanza en tanto mediadoras entre el currículum prescrito, la institución a la cual pertenecen y ambos grupos de estudiantes a quienes van dirigidos dichos

programas. En este sentido, consideramos importante reflexionar sobre la cultura escolar en la que se encuentran inmersos estos grupos. Para ello, tomaremos como insumo fotografías de las intervenciones edilicias que dan cuenta de la cultura institucional.

En este trabajo nos proponemos entonces observar, a partir de nuestra propia inserción institucional y nuestra práctica docente, cómo se aborda a la ESI en los programas de Teoría Literaria I (Profesorado en Lengua y Literatura, Instituto Superior de Formación Docente N° 3) y el de Didáctica de la Lengua y la Literatura I (Profesorado en Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur). Decidimos tomar como unidad de análisis los programas de las materias en las que hemos realizado nuestras prácticas porque nos parece interesante analizar cómo es que se manifiesta la ESI en ese texto que funciona como síntesis escrita del proceso explícito de selección y recorte de contenidos que realiza un docente a la hora de programar (Feldman y Palamidessi, 2001). Para esto, se tendrán como horizontes y marcos de análisis la Ley de Educación Superior N° 24.521, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.

La ESI en el nivel superior: ¿cómo se construye la enseñanza de futuros docentes?

Para la realización de este trabajo, analizamos los modos en los que se incluye la Educación Sexual Integral

(ESI) en los programas de las materias “Teoría Literaria I” del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior Docente N° 3 “Doctor César Avanza” y “Didáctica de la Lengua y la Literatura I” del Profesorado en Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur.

En primer lugar, nos centraremos en cómo se conjuga la propuesta de la ESI planteada en los Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral y lo establecido por la Ley de Educación Sexual Integral con el programa que cada docente plantea para su materia. Para esto, tendremos en cuenta la noción del currículum como la síntesis de lo normativo y lo prescriptivo sumada a la práctica en sí, es decir, la puesta en acto de dicho currículum. En este sentido, seguimos lo planteado por Alicia de Alba quien establece que:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (De Alba, 1995 p, 59).

De esta manera, hemos definido como objeto de estudio no sólo a los programas como documento que sintetiza un proceso de selección y construcción de contenidos por parte del docente, sino también al

currículum como aquello que sucede y se da dentro del aula y de la institución. Para ello, se tendrán en cuenta los comentarios informales de los y las estudiantes y docentes que hemos podido recolectar a partir del registro de observación de la propia práctica docente situada. También consideraremos las observaciones acerca de las intervenciones realizadas tanto en el espacio áulico como el resto de la institución, registradas mediante fotografías de los objetos y espacios.

Las instituciones a analizar son el Instituto de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” y la Universidad Nacional del Sur. En el marco de las cuales analizaremos el programa de Teoría Literaria I del Profesorado en Letras (ISFD N°3) y el de Didáctica de la Lengua y la Literatura del Profesorado en Educación Primaria (UNS). Ambos programas son de carácter público y pueden consultarse en las páginas de las instituciones.¹⁷ Además de dichos programas, trabajaremos con los datos recolectados en el cuaderno de campo y en los dispositivos electrónicos durante las observaciones y las prácticas docentes situadas. En ellos, no sólo registramos las observaciones de clase, sino también fotografías de intervenciones edilicias sobre ESI en ambas instituciones. Estas intervenciones conforman la cultura institucional ya

¹⁷ Los programas se encuentran disponibles para consultar en el anexo o en las páginas web: https://drive.google.com/drive/folders/1HPrZMLMHhIGTFu3-LkIT_4aCFMMQvu7- (Teoría Literaria I). <https://moodle.uns.edu.ar/moodle/mod/folder/view.php?id=785823> (Didáctica de la Lengua y la Literatura).

que conforman la apropiación del espacio por parte de los actores: docentes, auxiliares, alumnos/as, entre otros.

En este trabajo, entonces, tendremos en cuenta la noción del programa como síntesis de “una determinada selección, organización y jerarquización de conocimientos que, en buena medida, organiza la vida de estudiantes y docentes.” (Feldman y Palamidessi, 2001. p. 14). Por esto destacamos la importancia de un análisis, en primera instancia, de dichos programas propuestos por las docentes de ambas cátedras. Se trata de entender que ese documento, al que cualquiera de nosotros puede acceder, es producto de un proceso de programación en el que un docente escoge, selecciona, descarta y diseña el modo en el desarrollará su propuesta de enseñanza. Y dicho producto cumple, siempre, con cuatro principales características: propósito de resolver algún problema, representación, anticipación y prueba o intento, a partir de las cuales podemos pensar los problemas de la planificación o el diseño de las experiencias educativas (Feldman y Palamidessi, 2001).

Todos los datos recolectados serán analizados dentro de los marcos legislativos de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), la Ley de Educación Superior N° 24.521 y la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, haciendo hincapié en los criterios en los que se enmarcan dichos lineamientos curriculares:

- a. La promoción de la salud.
- b. Un enfoque integral de la educación sexual.

- c. La consideración de las personas involucradas como sujetos de derecho.
- d. La especial atención a la complejidad del hecho educativo. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, p, 13).

A su vez, tendremos como eje los textos mencionados anteriormente y también las reflexiones acerca de la incidencia y relación entre la práctica profesional (en este caso, docente) y el currículum.

Para realizar el análisis, examinamos exhaustivamente en los términos, redacción y bibliografía utilizados en ambos programas. Asimismo, cotejamos entre ambos planes y en su relación con los datos de campo y las imágenes que pudimos registrar.

Una didáctica de nivel superior para la inclusión de las diversidades

En primer lugar, analizaremos el programa de Didáctica de la Lengua y la Literatura I, pensado para un segundo año del Profesorado en Educación Primaria. En el mismo, podemos encontrar una correlación con las materias anuales: Lengua y Literatura y Práctica Docente I, además de la materia Didáctica del segundo cuatrimestre presentes en el 1º año de la carrera. La materia es de carácter anual, cuenta con 60 horas teóricas y 25 horas prácticas. Actualmente, las clases teóricas de la materia son dictadas los días lunes de 21:30 a 22:50 horas y jueves de 18:50 a 20:10 horas.

En cuanto a contenidos mínimos, podemos destacar la importancia del alfabetizador como mediador de conocimientos de lecto-escritura para los/as alumnos/as. Además, tener en cuenta los procesos cognitivos de adquisición del lenguaje oral y escrito, así como también la evolución histórica en la literatura infantil nos brinda un gran panorama para abarcar transversalmente la ESI. Sin embargo, como el currículum es un espacio de luchas en el cual los saberes son legitimados y puestos en acción por diversos actores (De Alba, 1998), este disparador puede tomar diversas perspectivas.

En la fundamentación, podemos apreciar la relación entre diferentes paradigmas alfabetizadores con consecuentes dispositivos didácticos. De esta manera, podemos inferir que las diversas propuestas, además de tener un fundamento teórico, conllevan prácticas diversas y pueden orientarse a una reflexión sobre la formación docente y la práctica profesional.

En la presentación de los objetivos, podemos identificar elementos que se corresponden con la Ley de ESI y la LEN. En el primer objetivo, se destaca la alfabetización como un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. En esta línea, el segundo añade la dimensión ética y política de las intervenciones. En este sentido, se promueve una construcción de conocimientos habilitando el reconocimiento, la integración y el respeto por la diversidad social y cultural. El Artículo N° 84 de la LEN dispone: “El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/

as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, p, 17).

En el tercer objetivo, se señala la importancia de la revisión crítica de las propuestas para promover en los alumnos una actitud activa y responsable de su comunidad lingüística. Este sentido de comunidad y pertenencia se relaciona con el artículo N° 11 de la LEN, inciso d) “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, p, 2). Mientras que Ley de ESI añade que: “desde el Estado deben propiciarse, (...) la capacidad para generar condiciones que igualen el acceso a la información y a la formación de todos los alumnos y alumnas en lo que hace a la construcción de su identidad, autonomía, inviolabilidad y dignidad”, además de garantizar “El derecho a la identidad y a la dignidad” (Ley de Educación Sexual N° 26.150, p, 4).

El cuarto objetivo valora la importancia de la literatura en la formación de lectores/as que también sean creativos/as y sensibles. En este sentido, la LEN sostiene que se debe “Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo N° 11, p, 2) y la Ley de ESI

añade¹⁸ que “La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio, que rescate las experiencias sociales del pasado y de grupos y personas de otros ámbitos sociales y culturales” (Ley de Educación Sexual N° 26.150, p, 25).

La Unidad N°1 se centra en psicogénesis, siguiendo los planteos de Ferreiro y Kaufman, plantean que el proceso de alfabetización ocurre en interacción con el medio y las experiencias culturales. Por ello, cobran relevancia las prácticas sociales del lenguaje del programa y cómo ingresan a la escuela para ser problematizados y trabajados en ella. Con estos contenidos se pueden pensar los criterios de selección y abordaje didáctico de la literatura infantil desde una perspectiva crítica, incluyendo aportes de la ESI y la perspectiva de género.

En cuanto a la selección bibliográfica, podemos afirmar que la mayoría de los textos son escritos por mujeres. De los siete textos seleccionados como bibliografía obligatoria, cinco son escritos por autoras mujeres.

La Unidad 2 trata sobre criterios de análisis y selección de literatura para nivel primario. En este sentido, el programa como producto tiene los propósitos de resolver algún problema, representación, anticipación (Feldman y Palamidessi, 2001). Según los registros de clase,

¹⁸ En relación a las Ciencias Sociales en Educación Primaria.

las lecturas tuvieron modificaciones en cuanto se incluyó el “Documento Transversal N°2: Leer y Aprender a Leer” de Ana María Kaufman y Delia Lerner como lectura obligatoria a la vez que otras quedaron como optativas en las evaluaciones. Por este motivo, podemos afirmar que la práctica modifica lo planificado, sin embargo, el programa funciona como síntesis de “una determinada selección, organización y jerarquización de conocimientos que, en buena medida, organiza la vida de estudiantes y docentes” (Feldman y Palamidessi, 2001. p. 14).

En la bibliografía obligatoria de la Unidad 2, también podemos apreciar una mayoría de autoras, dos de los tres textos seleccionados son escritos por autoras y el tercero es compartido por un autor y una autora. Los textos tratan de cómo enseñar a un grupo a leer y escribir atendiendo a las diversidades y a los propósitos de inserción en una comunidad de lectores. Aprendemos siempre con otros, ya que estamos inmersos en nuestra cultura, en el registro de observaciones la docente destaca que los/as niños/as aprenden por ejemplo leyendo los carteles que ven por la calle. En este sentido, los carteles institucionales cobran relevancia pedagógica ya que los actores están inmersos en dicha cultura escolar como el espacio de luchas planteado por De Alba (1998) y la concepción del constructivismo, la cual sostiene que se aprende en interacción con el medio. Para la autora, el currículum es impulsado por diferentes sectores y grupos sociales con intereses diversos y contradictorios. Es por ello, que las intervenciones edilicias muestran diferentes posturas y perspectivas que tienen los

agentes de la institución. En ellas, se encuentran problematizadas cuestiones curriculares y de la propia enseñanza, tal como podemos apreciar en las fotos N° 1, 2, 3, 4 y 5 del anexo. En dichas imágenes, podemos apreciar intervenciones que invitan a la reflexión crítica sobre la propia práctica docente. En los escritos se evidencia cómo la tarea docente se conforma a través de un posicionamiento determinado. También se problematiza la cuestión de la diversidad en las aulas.

Además, en las imágenes N° 6, 7, 8, 9, 10 y 11 del anexo, encontramos presente una reflexión sobre la violencia de género en la muñeca intervenida en el marco de la reflexión en torno a los estereotipos y la violencia de género. Se puede apreciar en las imágenes, las notas que punzan la muñeca son opresiones de una cultura patriarcal hacia las feminidades. Esta intervención tiene un fuerte componente crítico y reflexivo. Se encuentra ubicada en una mesa, al ingresar al edificio. Nos permite repensar categorías de la feminidad que se les impone a los cuerpos considerados femeninos. Lo cual se encuentra fuertemente vinculado con los planteos de la Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género. El hecho de que los/as estudiantes pongan de manifiesto situaciones concretas de violencia, a través de la intervención de una muñeca, significa que hay un fuerte componente reflexivo y crítico acerca de estas cuestiones. Por este motivo, se puede afirmar que la ESI se encuentra presente y activa dentro de la cultura institucional.

¿(Des)Encuentros entre la Teoría Literaria y la ESI?

En segundo lugar, realizaremos el análisis del programa de la materia Teoría Literaria I, la cual se dicta en el primer año del Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto Superior N° 3 “Doctor Julio César Avanza”. La misma es una materia anual y consta con una cantidad de 2 (dos) horas semanales. Actualmente, la materia es dictada los días viernes de 17:30 a 19:30 horas. Por su parte, tal y cómo indica su nombre, la materia es el primer acercamiento de los/as alumnos/as a la Teoría Literaria, el cual luego se continuará y profundizará en las materias Teoría Literaria II y III.

A diferencia del programa emitido por la Universidad Nacional del Sur, el programa de esta materia es muy acotado, no presenta ni los objetivos ni los propósitos y se encuentra dividido en sólo dos apartados: el primero corresponde a los contenidos a tratar durante el cursado y el segundo es el que explicita cómo será el método de evaluación. A su vez, el primer apartado está subdividido en tres unidades y en cada una de ellos plantea cuál será la bibliografía obligatoria, la bibliografía complementaria y las obras literarias que se leerán durante el cursado. También, dentro del apartado de contenidos, podemos encontrar una sección en la que se señala la bibliografía utilizada por el docente.

La primera unidad de la materia trata los primeros acercamientos a las principales concepciones necesarias para leer y comprender teoría literaria. Tanto para hablar

acerca de la noción de teoría y de crítica como para la de literatura, la docente a cargo de la materia hace hincapié, en reiteradas ocasiones, que se tendrán en cuenta “diferentes concepciones y alcances” y que se definirán los conceptos “desde diferentes perspectivas teóricas” (Anexo. 1). Estos preceptos permiten a los y las estudiantes contrastar dichos conceptos, de modo tal que el programa plantea a los y las alumnos/as como críticos capaces de construir sus propias vías de aprendizaje. Pero estos contenidos, en un principio, no conllevan ninguna reflexión acerca de la educación sexual integral en ninguna de sus cuatro dimensiones.

Por otro lado, el tercer ítem de la unidad solamente dice “Nociones de canon y corpus”, las cuales serán estudiadas a partir del texto “Canon” de Malena Botto. Allí, la autora reflexiona acerca del papel de cómo el canon siempre estuvo y está conformado a partir de la exclusión y separación de textos que no se corresponden con la hegemonía del contexto socio-cultural e institucional, planteando como ejemplo lo que ha sucedido a lo largo de la historia con los textos escritos por mujeres. En este sentido, podría pensarse que la bibliografía escogida posibilita el debate y el análisis de cuestiones relacionadas con la Educación Sexual Integral como los roles de géneros, la misoginia y el machismo, y las relaciones de poder.

La segunda unidad, introduce la noción de género literario y profundiza posteriormente en el género narrativo, el lírico y el teatral. Aquí, la docente hace una selección de obras respectivas a cada uno de los géneros

mencionados anteriormente entre los cuales se incluye a “La malasangre y otras obras de teatro” de Gambaro, Griselda (2015) pero no consideramos que la inclusión de un texto escrito por una mujer signifique que se tendrán en cuenta contenidos relacionados a la ESI o no, sino que para ello es necesario profundizar en el tema pero una vez más nos encontramos con poca o nula información acerca de ello.

La tercera unidad, se centra aún más en los contenidos específicos de la disciplina teórica literaria, ya que trata acerca de las “Funciones y aspectos de la enunciación literaria. La gestación de la idea de lo literario en el plano diacrónico.” Aquí, es casi imposible encontrar alguna manifestación de la enseñanza de ESI en el programa.

Por último, observamos el apartado de evaluación en el cual se expone cuáles serán los métodos y los criterios con los que la docente evaluará el desempeño de los y las alumnas. Lo que está descrito aquí plantea un proceso de aprendizaje conjunto y procesual, en el que los y alumnas son protagonistas activos que van construyendo conocimiento junto con la docente. Aún así, este apartado no evidencia ninguna mención acerca del abordaje de la educación sexual en esta materia.

Tras un análisis más exhaustivo del programa, es posible afirmar que en el mismo no es posible hallar ningún contenido que pueda enmarcarse en los lineamientos de la Educación Sexual Integral. ¿Significa esto que no se enseña ESI en la materia Teoría Literaria I?

No, esto significa que no basta con sólo leer el programa sino que es necesario tener en cuenta también el *otro* currículum, es decir, el currículum en acción, aquello que sucede en cada una de las clases (Gimeno Sacristán, 1991). A partir de la propia inserción institucional, se pudo observar que tanto la docente como la institución están fuertemente comprometidos con la Educación Sexual Integral y, de hecho, la profesora ha planteado en ciertas clases contenidos de ESI como la construcción de la identidad y la infancia a través de la lectura de la novela “Secretos de familia” de Graciela Cabal. A su vez, en el aula ha sido posible rescatar ciertos comentarios informales de los y las alumnas acerca de cómo “acá se habla de todo” y de que “la profe siempre da lugar a preguntar y debatir sobre cualquier tema”, dándonos a entender que el conocimiento no es planteado por el docente desde el academicismo, sino que se lo construye también a partir de las incumbencias, curiosidades y saberes de los y las alumnas. Pero ¿Basta con permitir que “se hable de todo” para decir que se incluye efectivamente a la ESI en el programa de esa materia?

Nos parece importante destacar que durante la propia residencia sucedieron las “Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi” en las cuales se desarrollan una serie de propuestas y actividades que apuntan a abordar los distintos enfoques que conforman a la Educación Sexual Integral. Estas jornadas posibilitan ver cómo la propuesta institucional plantea la imperiosa necesidad de que los y las futuros/as docentes aprendan ESI, como

también lo demuestran los murales y carteleras que adornan los pasillos del lugar como los murales en torno a la identidad y la democracia (Foto N° 12), la cartelera que exhibe los trabajos realizados durante la semana de la ESI (Fotos N° 13, 14 y 15) y también las pinturas de distintas figuras femeninas históricas realizadas en las puertas de las aulas. Se trata del proyecto “Mujeres en la historia del Bicentenario” presentado por docentes de la institución, cuyo objetivo era evidenciar el importante rol de numerosas mujeres importantes para la historia de nuestro país en el marco de los doscientos años de su independencia.

Conclusiones

En este trabajo, nosotras partimos de la premisa de que la Educación Sexual Integral es una compleja construcción en la cual la gran cantidad de contenidos que engloba significa que la misma se encuentra siempre condicionada por la interpretación y la selección que realice de ella cada docente.

A lo largo de la investigación hemos podido hacer un rastreo sobre qué sucede con la ESI en dos materias de dos distintos profesorados de dos instituciones de nivel superior diferentes. A partir de esta premisa, nos sorprendimos al notar que no es fácil hallar manifestaciones de la misma en los programas sin forzar demasiado lo estipulado por las docentes. Ante este resultado nos parece correcto pensar que no se trata tan

sólo de una decisión explícita de las profesoras de no incluir la Educación Sexual Integral dentro de sus proyectos de enseñanza; sino que esto también es consecuencia de pensar a la ESI como un contenido diferenciado de lo disciplinar por lo que incluirlo significaría “correrse” o “salirse” de lo programado. Esto puede afirmarse ya que, en nuestra inserción institucional, hemos observado una buena predisposición de parte de los docente para adentrarse y formar a los alumnos en ESI, pero al mismo nos han manifestado lo difícil que es mediar entre el peso de los contenidos académicos y de los de la educación sexual integral.

Un programa es un texto anticipativo, sujeto a los cambios que surgen en la puesta en práctica del mismo junto con los y las alumnas, dónde el día a día va modificando constantemente a ese “mapa” que se hace de la materia. Tal como plantea De Alba (1998), es un espacio de luchas incesantes.

En el caso de la materia “Didáctica de la Lengua y la Literatura” hemos podido recabar un poco más de información por el hecho de que, en primer lugar, el programa emitido por la Universidad Nacional del Sur consta con una sección explícita de contenidos, objetivos y propósitos en las que existe la posibilidad de leer algunos de los lineamientos y enfoques de la ESI tales como el de la consideración de las personas involucradas en el proceso de enseñanza como sujetos de derechos, y especialmente, la atención a la complejidad del hecho educativo. En segundo lugar, es necesario que recordemos que la

materia, al ser una didáctica específica, se encuentra constantemente haciendo hincapié en la reflexión y el análisis de los hechos educativos, los procesos de enseñanza y también los sujetos de aprendizaje. Por ende, esto último hace que sea mucho más factible que las nociones acerca de “proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Artículo N° 4, p, 1).

El caso de la materia “Teoría Literaria I” es muy interesante ya que el muy sintético programa no deja mucho que ver acerca de la ESI, pero sí es posible evidenciar una concepción de los y las alumnos/as como sujetos críticos, cuyas opiniones y recorridos previos son considerados pertinentes y fundamentales para la interpretación de la materia. Esto puede observarse en el hincapié que hace la docente en contrastar diferentes teorías y autores a lo largo de las unidades. Al mismo tiempo, los comentarios informales de diversos alumnos y alumnas han destacado que, en la puesta en práctica de ese programa, en ese currículum en acción, ha habido un lugar para las cuestiones de ESI en la materia, las cuales se relacionan principalmente con aportes e ideas que traen los y las estudiantes a las clases.

Por su parte, no podemos obviar el enorme papel que tiene la Educación Sexual Integral en las propuestas institucionales del ISFD N°3, tales como las Jornadas María

Eva Rossi o la Semana de la ESI, en las que se insta a los y las alumnas a sumergirse en una serie de actividades que profundizan sobre los principales tópicos de la Ley 26.150. De esta manera, podemos observar que existe un compromiso y también un proyecto específico de formar a los/as futuros/as docentes de manera integral y abarcativa en esta temática.

En este sentido, nos interesa comentar que nuestro instrumento para abordar el objeto de estudio, el programa, sirve como documento anticipatorio y de representación de la materia, pero no deja de ser un mero representante textual del proceso de planificación del docente el cual está sujeto a los cambios previstos en la puesta en práctica (Feldman y Palamidessi, 2001). Otros horizontes de análisis podrían tener en cuenta también encuestas a los docentes acerca de cómo planifican (o no) los contenidos de ESI en sus clases, o quizás también podría ser fructífero el análisis de los planes de estudios de cada carrera para cotejar con la puesta en práctica de cada materia.

Por último, y a modo de cierre de esta investigación, queremos destacar que la Educación Sexual Integral engloba en sí una serie de contenidos los cuales pueden ser tratados de muy diversas maneras. Como hemos desarrollado, puede analizarse en y desde el currículum prescrito (De Alba, 1998) y la Ley de ESI, a partir de los programas de cátedras (tomas de decisiones docentes) y las dinámicas que se plantean en las clases, y también

teniendo en cuenta intervenciones edilicias por parte de los actores institucionales.

Es así que podemos afirmar que el trabajo con la ESI no abarca solamente lo sexual integral o la salud reproductiva, sino que también se trata de reconocer al otro como sujeto de derecho, darle entidad, escuchar su voz, y principalmente, en comprender lo múltiple y heterogéneo que es cada sujeto.

Bibliografía

- 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.
- Da Cunha, M.I. La profesión y su incidencia en el currículum universitario, en: *Lucarelli, E. (s/f) La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- De Alba, A. (1995) Capítulo III. Las perspectivas, en: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Denis, A. C. y V. Riganti (2018) *Desarmar el sentido común. Hacia una Didáctica Feminista de Nivel Superior*. Trabajo final de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. Universidad Nacional del Sur.
- Denk y Gonnet (2018) *Sobre la enseñanza con perspectiva de género en carreras de profesorado de nivel superior*.

Trabajo final de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. Universidad Nacional del Sur.

Feldman, D. y M. Palamidessi (2001) *La programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Ley 26.026 - Ley de Educación Nacional, 2006.

Ley 13.688 - Ley de Educación Provincial, 2007.

Ley 24.521 - Ley Nacional de Educación Superior, 1995 y modificatorias.

Ley 26150 - Ley de Educación Sexual Integral, 2006.

Lucarelli, E. (1998) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.

Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2008). *Lineamientos curriculares para la educación sexual integral*. Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.

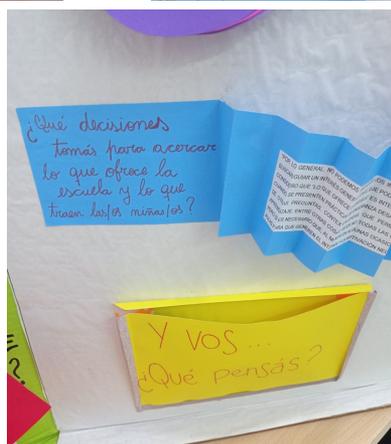
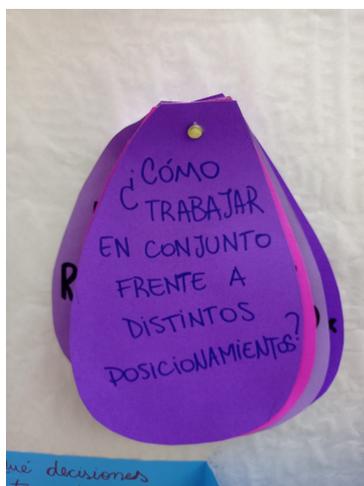
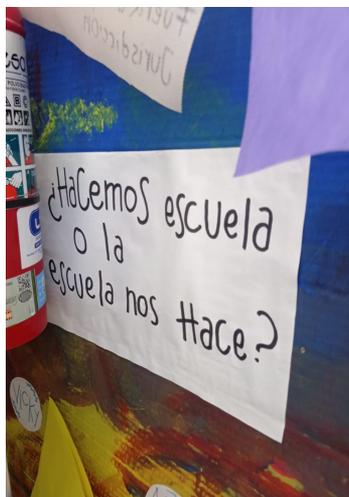
Res. DGCyE 5886/03. Cobertura de módulos u horas Provisionales y Suplentes y Encargados de Medios de Apoyo Técnico Pedagógico en los Institutos de Nivel Terciario de la Provincia de Buenos Aires.

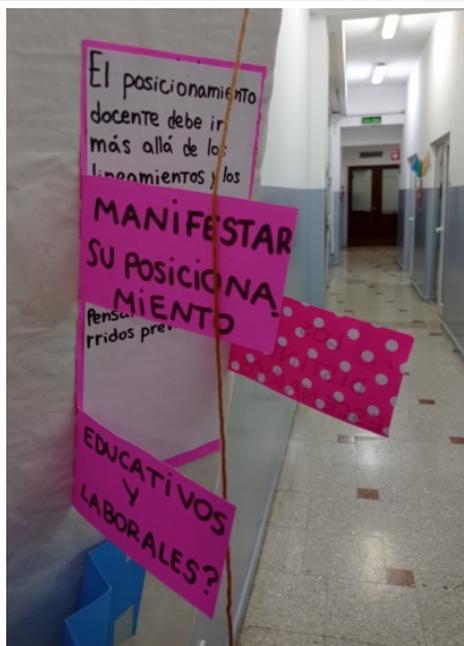
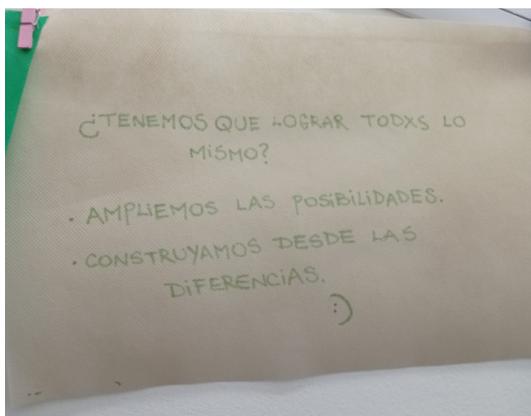
Samek, A. y J. Soria (2018) *Educación Sexual Integral: Reflexiones acerca de su implementación en el nivel superior*. Trabajo final de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. Universidad Nacional del Sur.

Sanjurjo, L. (2016) Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: *Insaurrealde, M. (comp.) La*

enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.

Anexo: Imágenes





Fotos N°1, 2, 3, 4 y 5: Preguntas y reflexiones en torno a la docencia y el rol docente pegadas en el aula.



Foto Nº 6



Foto Nº 7



Foto Nº 8

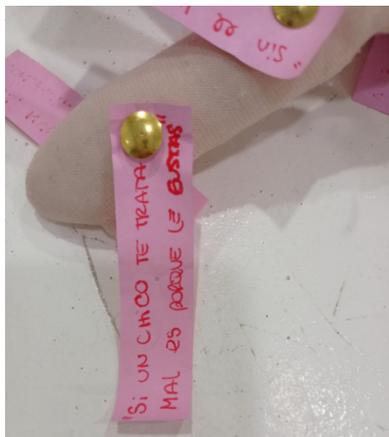


Foto Nº 9



Foto Nº 10



Foto Nº 11



Foto Nº 12



Foto N° 13



Foto N° 14



Foto Nº 15

**EJE 3. LA FORMACIÓN PARA LA
DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR:
EL ENTRAMADO TEORÍA Y
PRÁCTICA**

Una reflexión conjunta sobre las prácticas situadas en torno a tres problemas articuladores *(Aurelia Mitre y Ana Belén Zaletti)*

Resumen

Como estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur y futuras docentes, nos encontramos con dificultades que trae la lógica disciplinar universitaria y la forma en la que se ha programado nuestra enseñanza, una vez que establecemos el primer contacto con el campo laboral. Así, mucho de lo que sucede al momento de planificar o dar una clase genera dudas o tiene un desarrollo improvisado por falta de ciertas herramientas pedagógicas para transpolar los contenidos disciplinares a una configuración didáctica adecuada. Es conveniente aclarar que utilizamos el concepto “configuración didáctica” de Edith Litwin (1997), quien la entiende como las maneras que despliega un docente para apoyar los procesos de conocimiento.

En tanto, realizamos nuestras prácticas en el ISFD N°3 “Dr. Julio César Avanza”, en la materia *Historia social y cultural de la literatura II* del Profesorado de Lengua y Literatura, y en el Conservatorio de Música de Bahía Blanca, en la materia *Literatura* del Profesorado en Música. En el caso de la materia del instituto Avanza, al momento de planificar, notamos la dificultad de articular ciertas materias de nuestro plan de estudio - debido a que fueron vistas durante la carrera como bloques individuales- porque abarca una propuesta diferente, con otro orden temporal y sus contenidos disciplinares son pensados para la utilidad de los futuros docentes. En el caso del Conservatorio, dicha materia está enfocada al perfil del docente, por lo que atiende a contenidos distintos, asociados, por ejemplo, al ritmo y la música.

Nuestro plan de estudios contiene materias que funcionan a modo de “islas”: dictadas de forma individual, sin articulación entre sí y, sobre todo, sin un enfoque para la formación docente; lo que dificulta pensar esos contenidos para ser enseñados en el Nivel Superior. Es desde la observación que buscamos analizar la distancia hallada entre nuestra formación y los espacios en donde trabajaremos. Nos proponemos, entonces, revisar nuestro plan de estudios (Profesorado en Letras, 2006, UNS) con el fin de entender esa distancia y proponer cambios para modificarla. De esta forma nos planteamos: ¿Es suficiente con “recibir” contenidos mientras realizamos nuestra carrera de formación sin un aporte de técnicas, herramientas y métodos para plasmarlos en una clase?

¿Qué dificultades genera no poseer espacios prácticos durante la mayor parte de la cursada? ¿Cómo se podría organizar y articular las materias de nuestro plan de estudios y sus contenidos de la manera más comprensible posible para "transportarlos" al nivel superior?

Palabras claves: Docencia - articulación - nivel superior - contenidos - plan de estudios.

Introducción

En este dossier temático nos proponemos reflexionar acerca de ciertas dificultades, ideas y contradicciones que se presentaron al transitar las Prácticas Docentes Situadas del Nivel Superior. Consideramos fundamental y de suma importancia esta experiencia formativa debido a que es el primer (y, en muchas de nuestras trayectorias, el único) espacio de contacto con el ámbito laboral en el que estaremos insertas en un futuro próximo. Allí se pone en juego el “saber hacer” con los conocimientos y competencias que fuimos incorporando a lo largo de nuestra formación docente.

Nuestras prácticas se desarrollaron en los espacios del ISFD N°3 “Dr. Julio César Avanza”, en la materia *Historia Social y Cultural de la Literatura II* del Profesorado de Lengua y Literatura, y en el Conservatorio de Música de Bahía Blanca, en la materia *Literatura* del Profesorado en Música. A partir de ambas experiencias, una posterior reflexión y las nociones teóricas trabajadas durante la

asignatura, nos proponemos indagar a partir de esas dificultades y contradicciones antes mencionadas, y mostrar lo que consideramos como vacíos o faltas en nuestra formación pedagógica. Este trabajo identifica, a modo organizativo, tres problemas o dificultades que se interrelacionan y articulan entre sí.

Como estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, contamos con un plan de estudios -aprobado en 2006- atravesado por una lógica tradicional que ubica a las prácticas docentes, tanto de nivel medio como superior, en el quinto año -es decir- hacia el final. Aquí hallamos un **primer problema** porque, coincidiendo con el planteo de Sanjurjo (2016), *la práctica queda desarticulada con la teoría*: solamente constituye un apéndice final de la carrera. Respecto de esta cuestión, la autora expone la hipótesis de una doble tensión: por un lado, entre formación disciplinar y formación pedagógica y, por otro, entre formación teórica y formación para las prácticas. Esta distancia entre formación teórica o disciplinar y formación para las prácticas o pedagógica genera dificultades, por ejemplo, al momento de realizar una transposición didáctica efectiva y pensar los contenidos para llevarlos al aula.

Además, debemos considerar la vigencia de años del mismo plan de estudios que queda desajustada al contexto actual, principalmente luego de la pandemia con lo que contamos con nuevos modos de enseñanza.

Podemos identificar un **segundo obstáculo** que deriva de la *propuesta curricular que ofrece Letras (2006)*. Al

no haber más espacios de prácticas y, los que se prevén ubicarse al final de la carrera, no hay posibilidad de generar dudas en ese lugar -dudas que permitan lograr una práctica reflexiva mediante la que podamos volver para evaluarnos como docentes-. En relación con esta cuestión, Follari y Berruezo (1981) definen criterios para la confección de un plan de estudios e incluyen los espacios de práctica de forma más transversal. El primero de ellos tiene que ver con la definición de la profesión y, el segundo, con la determinación de su campo profesional: “(...) se trata de saber para qué tipo de práctica profesional se está preparando a los estudiantes”. Creemos que, al mirar el perfil del egresado y reconocer que la salida laboral principal es la docencia, resulta contradictorio tener prácticas reducidas al último año, siendo incluso muy breves, como es la práctica del Nivel Superior, dictada solo en un cuatrimestre.

Por último, aunque sin pretender agotar la reflexión, encontramos un **tercer problema** que parte de la siguiente vivencia conjunta: *el plan de estudios de Letras contiene materias que funcionan a modo de “islas”* que nos fueron dictadas de forma individual, sin diálogo ni articulación entre sí y, sobre todo, sin un enfoque para la formación docente. “El resultado es que los hombres y mujeres que asisten a la universidad adquieren conocimientos fragmentados”, dice Ornelas Navarro (p.32). Esto no solo suma dificultades al momento de planificar las clases sino también al pensar y anclar los contenidos disciplinares para ser enseñados en el Nivel Superior. Lo vemos en el

caso de la materia practicante “Historia Social y Cultural de la Literatura” que abarca varias materias del plan de Letras y condensa diferentes perspectivas, épocas y/o temáticas de manera más sintética en torno a la literatura. Asimismo, visualizamos que hay una falta de tratamiento pedagógico de los contenidos para que resulten útiles en las prácticas de modo tal que ayude a manejar los conocimientos de manera efectiva. Tal problemática hace que predomine lo disciplinar en nuestra formación.

A partir de este entramado de problemas identificados, anclados tanto en los planes de estudio como en el tránsito de nuestras prácticas docentes del nivel superior, proponemos modificaciones o sugerencias con el fin de mejorar la trayectoria estudiante-docente.

Metodología

Para el análisis y problematización de las prácticas docentes del nivel superior reflexionamos sobre el plan de estudios de la carrera Profesorado en Letras de la UNS, en relación con las experiencias atravesadas en las prácticas dentro de los espacios de “Historia Social y Cultural de la Literatura II” que se ubica en el segundo año del Profesorado de Lengua y Literatura en el ISFD N°3 “Dr. Julio César Avanza” , y en el Conservatorio , con la materia “Literatura” del Profesorado de Música (en el cuarto año)

Como residentes elegimos estas materias e institutos no solo por gusto personal sino también porque son instituciones que orientan la carrera a la práctica

profesional docente de una manera diferente a la formación en la Universidad del Sur y, además, que sus planes de estudios se encuentran estructurados de forma distinta. Para poder observar estas divergencias y tener otra mirada con la cual abordar la carrera de Profesorado en Literatura, optamos por estas instituciones.

En la comparación entre los institutos con la UNS, visualizamos ciertas diferencias no solo con el perfil del egresado sino también estructurales, su matrícula con el promedio de estudiantes que asisten en cada carrera y el diálogo que se establece entre cátedras (como sucede en el caso del Avanza) para la propuesta anual de enseñanza.

La indagación y reflexión que realizamos en torno al plan de estudio de la carrera del Profesorado de Letras se debe a que una vez que nos encontramos en el último año de la carrera y, ya insertas en las prácticas docentes del nivel superior, tuvimos dificultades al momento de planificar, de pensar actividades y estrategias de enseñanza. Por tal motivo, nos surgieron algunos interrogantes al comparar nuestro plan de estudio con el del Instituto Avanza y el Conservatorio de música: ¿No nos atravesarían menos dificultades a la hora de pensar nuestras clases si tuviéramos las prácticas desde el primer año? ¿No contaríamos con más herramientas para insertarnos en el ámbito laboral? Si hubiésemos pensado los contenidos disciplinares que se nos enseñaron para ser explicados de una manera más didáctica y/o pedagógica al momento de dar una clase ¿no se nos hubiese hecho más accesible pensarnos desde el rol docentes?

Obtuvimos los datos para el análisis por medio de la observación participativa, el dictado de clases, la charla con los docentes y estudiantes de las tres instituciones y de la lectura y comparación de los planes de estudio de las diferentes carreras. De acuerdo con los datos arrojados decidimos estructurar el trabajo por medio del planteamiento de tres problemas o dificultades que visualizamos al momento de iniciar la práctica.

Resultados y discusión

Problema N°1: Sobre la propuesta curricular del Profesorado en Letras (2006)

Si tomamos como punto de partida el plan de estudios del Profesorado en Letras de la UNS, lo primero que percibimos -ya desde el año de su aprobación, en 2006 - es una desactualización en relación con la época en la que nos encontramos, teniendo en cuenta las nuevas formas y estrategias de enseñanza que se desarrollaron en las últimas décadas. De acuerdo con los alcances del título, vemos que no se hace mención alguna a la era digital en la que estamos insertas y desarrollaremos nuestra profesión, sobre todo si tenemos en cuenta el actual contexto post pandémico.

El uso de la bimodalidad en las clases es un hecho y una herramienta útil para la enseñanza, tal es así que, en una de nuestras prácticas, en el Instituto Avanza, el dictado de las mismas tuvo que ser con modalidad virtual debido a

problemas de infraestructura del edificio. En casos como estos, nos hallamos con nuevas dificultades, esta vez no como estudiantes sino cumpliendo el rol docente. Desde el momento de realizar la planificación de clase es que nos encontramos con inquietudes, dudas o falta de información al notar que no contamos con los suficientes conocimientos y herramientas en relación con los instrumentos tecnológicos que, si bien muchas cuestiones las fuimos aprendiendo mediante el cursado virtual en pandemia, desde el lugar docente la experiencia es totalmente distinta. “Cualquier propuesta cuyo diseño se piense en tiempo presente y en perspectiva debe reconocer estos”, dice Maggio (2013) al referirse a la era tecnológica que atravesamos.¹⁹

Mediante la forma de enseñanza virtual observamos que los tiempos son otros -se acortan, hay poca o nula corporalidad frente a una pantalla lo que impide “leer” a nuestros estudiantes, la participación y el *feedback* se ve alterado y esto genera inquietudes al momento de pensar en la transposición didáctica de los contenidos, no solo por la modalidad sino por la falta de recursos pedagógicos para llevar a cabo las clases.

Otra cuestión que se pone de manifiesto al comparar con otros planes de estudio -como en el caso del Avanza- es

¹⁹ Nos toca participar de un momento de la humanidad en el que se expande una nueva ecología cognitiva (Lévy, 1990; Piscitelli, 2011). Educar en este momento requiere que seamos capaces de reconocer por lo menos dos tendencias que resultan críticas a la hora de enseñar y aprender. (Maggio: 2013)

que sus prácticas se desarrollan desde los inicios de la carrera por medio de la asignatura “Campo de la Formación en la Práctica Profesional I” que continua a lo largo de todos los años. En cambio, en nuestro caso, las prácticas se ubican hacia el final del tramo, tal como propone la lógica tradicional del currículum (Da Cunha, s/ f). Además, en el caso de la práctica de Nivel Superior es cuatrimestral, lo que condensa y acelera el proceso, impidiendo realizar una “práctica reflexiva” sobre nuestros mismos actos pedagógicos. Lo mismo sucede en la formación docente del Conservatorio: los y las alumnas tienen Práctica Docente I en el primer año de la carrera, además de dos materias pedagógicas. En los siguientes años tienen Práctica docente II, III y IVM. Adicionalmente, algo que nos sorprendió de forma positiva es que desde el segundo año tienen “Didáctica de la música”, materia que “toma como eje el desarrollo de aspectos conceptuales y metodológicos específicos de la enseñanza y el aprendizaje de la música considerando los niveles y modalidades en los que los alumnos, futuros docentes se desempeñarán.”

Estos datos nos sugieren la preponderancia de un modelo académico dominante de formación en nuestra carrera en la que, citando a Soms y Follari (1994), “el alumno es un ser pasivo que debe primero recibir instrucción para posteriormente actuar en su campo profesional.” (p. 33).

Nuestro plan mantiene y ejecuta un modelo tecnocrático en la formación de sus docentes. Durante los cuatro primeros años de carrera, impera la enseñanza

disciplinar, casi sin articulación con materias prácticas, mientras que, en el último año, como expusimos anteriormente, se hallan los espacios prácticos. Esta disposición no permite una reflexión y reinserción en prácticas, sino que es la única oportunidad en la que “aplicaremos” los saberes y conocimientos aprendidos en los años anteriores. Aquí volvemos a mencionar a Sanjurjo (2016) quien muestra planes de estudios de diferentes carreras en los que sucede lo mismo que detectamos en Letras UNS. Al respecto, la autora explica que “las situaciones complejas que plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la técnica” (2016:202), y agrega que “es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular”.

Creemos que una modificación que agregue más espacios de prácticas en nuestro plan de estudio, y que esas prácticas se vinculen más directamente con los saberes disciplinares, mejoraría no solo la calidad profesional del egresado/a, sino sus herramientas y sus recursos, además de su confianza a la hora de insertarse en el mercado laboral. Esta cuestión se relaciona con el segundo problema que desarrollaremos a continuación.

Problema N°2: Desarticulación de la práctica con el contenido disciplinar

Sin perder de vista el Problema N.º 1, dado que para llevar a cabo el currículum en acción nos vamos a valer, en principio, del currículum prescripto, nos encontramos con una segunda dificultad entre la práctica y la teoría. Al momento de pensar una planificación de clase para estudiantes que -al igual que nosotras- también se están formando en la docencia, observamos que en nuestro trayecto ha habido una desarticulación entre teoría y práctica que -en primer lugar- arroja ciertas dificultades al momento de realizar una efectiva transposición didáctica que se adapte a las necesidades de nuestros alumnos y alumnas. Asumir el rol docente nos plantea la necesidad de presentar a nuestros estudiantes el conocimiento como práctica, con el que se ponga en juego “la capacidad de hacer” (Feldman y Paldamessi, 2001). Por lo tanto, implica brindar recursos, herramientas y técnicas que sean productivas para que los mismos estudiantes logren pensar los contenidos teóricos y llevarlos a un espacio áulico.

Al no haber tenido espacios prácticos en nuestras materias disciplinares, ambas hallamos una gran dificultad al momento de articular esa teoría con la práctica y tener que armar propuestas didácticas. Ya en la participación directa en los institutos hemos podido observar que, tanto sus docentes como los estudiantes, piensan y reflexionan constantemente sobre cómo llevar lo que se les está enseñando en ese momento, a sus futuros alumnos y

alumnas de secundaria. En este caso, Perrenoud (2007:16-18) señala que “la reflexión sobre los problemas profesionales sólo puede aprenderse con referencias constantes a las prácticas.”. Mediante la formación alternada entre teoría y práctica desde los inicios de formación, algo que vemos ausente en nuestras materias disciplinares.

Asimismo, no abunda en nuestra formación la modalidad de taller, si consideramos que además, en el Nivel Superior, se trabaja con contenido altamente especializado. En la práctica realizada en el Conservatorio, si bien la materia no lo especificaba en su nombre, las clases tenían modalidad taller. En este sentido el conocimiento se construía en conjunto; los aportes de los y las estudiantes no eran ajenos al desarrollo de las clases, y no funcionaban como meros comentarios, sino que eran direccionadores y constructores de las clases. 1994 De esta forma, la practicante no exponía saberes, sino que los construía con sus alumnos/as. Esto no solo se vio en la forma de dar las clases, también en la disposición áulica (se trabajaba en círculo o semicírculo, se adaptaban los bancos según la propuesta). Soms y Follari (1994) hablan de la modalidad abierta que significa el taller: en él, el aprendizaje no es lineal, permite ir y volver, es colaborativo y desarrolla capacidad deductiva. En resumen, es una práctica más activa. En cuanto a cuestiones estructurales, el Conservatorio dicta algunas de sus clases en el edificio de una escuela primaria, lo que cambia significativamente el ambiente en contraposición con las aulas de la UNS.

En la gran mayoría de las materias disciplinares de nuestra carrera, las clases son expositivas, sin trabajo en grupo, sin muchos espacios para intervenir y construir el conocimiento de forma conjunta. Los y las docentes exponen el conocimiento teórico, las fuentes y los textos, pero no los pensamos para ser dados en otros espacios, articulados con otros conocimientos, y -mucho menos- con otras materias de la misma carrera. De aquí la comparación de las materias disciplinares con “islas”, que no se tocan entre sí, como si esos saberes no se relacionaran unos con otros y tuvieran una ejecución lineal. Este planteo da lugar al problema n°3.

Problema N°3: desvinculación y ausencia de diálogo entre las materias de nuestro plan de estudios

A lo largo de nuestra formación hemos experimentado que nuestro plan de estudios contiene materias que funcionan a modo de “islas”: desvinculadas entre sí, por lo que se podría decir que predomina una enseñanza enajenante, ya que produce formas de pensar fragmentadas. Sin embargo, estas materias tienen directa relación no sólo por medio de los contenidos disciplinares sino también por el contexto epocal o geográfico concreto que estudia; mayormente, a las materias de Letras se les puede dar una lectura intertextual, como sucede con las que son específicamente literarias (por ejemplo Literatura Europea Moderna en relación con Literatura Española I y II, que trabajan un periodo epocal similar pero desde

diferentes perspectivas, lugares geográficos y/o autores/as). Consideramos que sería más efectivo y positivo sobre nuestro aprendizaje que se aborden los saberes de forma multidisciplinar (Sotolongo Codina y Delgado Díaz, 2006) durante la carrera, es decir, que volvamos sobre contenidos trabajados años anteriores, o que haya un acuerdo docente para ver ciertos contenidos desde diferentes perspectivas. Esta forma articulada sería beneficiosa para aprender y conectar saberes.

En el instituto Avanza pudimos advertir que los docentes utilizan una configuración didáctica (Litwin, 1997) distinta: hacen dialogar a las diferentes materias de modo tal que realizan un hilo conductor en el dictado de contenidos, por esta razón, sus estudiantes pueden pensar y reflexionar en torno a los saberes de manera articulada y no como bloques individuales. Esto resulta beneficioso porque ayuda a realizar una unidad de aprendizaje y resulta más accesible para ser pensados en relación con una clase y/o materia específica.

Algo similar ocurre en el Conservatorio, si bien hay una distancia de la práctica realizada en el Avanza -porque los estudiantes del Conservatorio se preparan para ser docentes en Música y no en Lengua y Literatura-, la materia Literatura utiliza un acervo de recursos didácticos al que los y las alumnas van a poder acudir al momento de pensar, planificar y llevar a cabo sus clases. La docente, por ejemplo, utiliza canciones, obras de teatro con banda sonora en vivo, poemas leídos con diferentes tonalidades musicales. Además, permite el uso de instrumentos en el

aula, por lo que -muchas veces- trabajan dándole sonoridad a diferentes textos. De esta manera, articula música y literatura.

Conclusión

Como hemos desarrollado a lo largo del dossier, las problemáticas que fuimos analizando se vinculan con otras a causa de originarse en un problema general (como sucede con el currículum) hacia otro particular (una vez insertas en el campo laboral), y son de los más relevantes que notamos al vivenciar nuestras prácticas situadas pero, sin dudas, no son los únicos. Podríamos hablar, también, de la extensión del plan de estudios y de la falta de franjas horarias en la cursada.

Consideramos que las prácticas docentes del nivel superior son una experiencia significativa para la trayectoria de cualquier estudiante de un profesorado y, en muchos casos, la primera, de modo que nos parece interesante recuperar una de las preguntas iniciales que nos hizo reflexionar sobre estas problemáticas: ¿Cómo se podría organizar y articular las materias de nuestro plan de estudios y sus contenidos de manera más comprensible posible para "transportarlos" al nivel superior?

En principio creemos que debe haber una modificación sustancial y/o actualización del plan de estudios debido a que es un plan que está vigente hace más de diecisiete años: los tiempos, las formas de enseñanza y los contextos han cambiado. Por lo tanto, cambiar la lógica

tradicional de currículum en el que las prácticas se ubican en última instancia nos parece que es algo urgente de modificar teniendo en cuenta que se está formando docentes.

En segundo lugar, debería poder generarse un diálogo entre las cátedras de las materias literarias, de manera que se pueda programar la enseñanza para ser pensada desde la articulación de contenidos y así trabajarlos, luego, de manera conjunta; no continuar tratándolas como bloques individuales.

En tercer lugar, sería de suma importancia que se pudieran idear y trabajar los contenidos disciplinares para ser llevados a un aula, esto es, desde un enfoque pedagógico y didáctico. Lo que ayudaría a que los y las estudiantes puedan desarrollar el “saber hacer” con ellos y pensarlos de tal manera que se puedan producir propuestas de actividades para ser llevadas a la escuela con formas y mecanismos de tratamiento. Asimismo, idearlos no solamente para una clase convencional de manera presencial, sino también teniendo en cuenta las nuevas formas de enseñanza virtual o incluso híbridas y mediante plataformas, de modo que hay que hacer uso de las tecnologías para transmitir conocimientos y adaptarse a los nuevos contextos. La era digital, además, nos da recursos lúdicos para pensar nuestras clases y nos sirve como una nueva herramienta didáctica.

Si bien entendemos que los tiempos para modificar y aprobar los planes de estudio -generalmente- muchas veces se toman un tiempo prolongado, tal vez se podría dar un

cambio inmediato si los y las docentes de los espacios disciplinares incluyeran espacios prácticos y de taller en sus materias. Esto -creemos- permitiría conciliar la distancia entre lo disciplinar y lo pedagógico mencionado en el desarrollo de los problemas. De esta manera no solo no habría una reducción de contenidos, sino que los trabajaríamos desde un enfoque práctico, pensándolos para el terreno de acción para el que la carrera nos forma: la docencia.

Bibliografía

- Camilloni, A. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. Organización Panamericana de la Salud. Facultad de Medicina, Universidad de Buenos Aires.
- Da Cunha, M. (s/f) La profesión y su incidencia en el curriculum universitario. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006) La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza”, en: Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. Capítulo V. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza. Universidad Nacional de General Sarmiento. 13 - 16.

- Maggio, M. (2018) Las condiciones que sostienen a una clase distinta. Paidós. 69-82
- Maggio, M (2013) Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. Seminario Regional Educación a Distancia en el MERCOSUR.
- Perrenoud, P. (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Editorial Grao. 16-18.
- Ornelas Navarro (1981) La reforma universitaria y la enseñanza tubular. EdUNLPam - A.
- Sanjurjo, L. (2016) La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional.
- Soms, E. y Follari, R. (1994) Modelo académico y trabajo práctico, Capítulo II. 31 - 49.
- Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006) La complejidad y el diálogo interdisciplinario de saberes. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO.
- Plan de estudios digital Profesorado en Letras (2006) <https://servicios.uns.edu.ar/grado/carreraplan.asp?dependen=00004&carrera=00023>.
- Plan de estudios digital Profesorado en Lengua y Literatura - ISFD N°3 "Dr. Julio César Avanza" <https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/profesorado-de-educacion-secundaria-en-lengua-y-literatura/>
- Plan de estudios digital Profesorado en Música del Conservatorio de Bahía Blanca Formación Docente. <https://drive.google.com/file/d/>

[OB_4EyOUfWHbLYUROZHI5QWZXd3c/view?resourcekey=0-POy_WMCRI2VQ1-WLslwIeQ](#)

Leer y escribir en el Nivel Superior: ¿Cómo se enseña? (*Aylén Chaparro y Julieta Ratazzi*)

Resumen

Partiendo del concepto de *alfabetización académica* propuesto por Carlino (2013), es posible dar cuenta de la necesidad del aprendizaje y la enseñanza deliberada de estos saberes específicos de la lectura y la escritura en el ámbito académico del Nivel Superior. De acuerdo con la autora, consideramos que ambas prácticas discursivas forman parte del desarrollo profesional, por lo que resulta necesario propiciar su enseñanza a lo largo de toda la formación y no pensarlas como “habilidades básicas” que los estudiantes ya poseen al ingresar a estas Instituciones. En este sentido, en la siguiente investigación analizaremos los programas de diferentes materias/talleres que se abocan a la enseñanza de estos saberes en el primer año de sus respectivas carreras, así como también sus Diseños Curriculares. Específicamente, trabajaremos con la materia *Prácticas discursivas del ámbito académico en español*, presente en el Profesorado de Inglés, y el *Taller de lectura*,

escritura y oralidad, presente en el Profesorado de Educación Inicial; ambos dictados en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”. En este marco, nuestro objetivo es reflexionar sobre las características que presentan como talleres y materias, prestando especial atención no solo a los aspectos estructurales formales de sus programas y currículums, sino también a sus aspectos procesales prácticos (De Alba, 1998). Para llevarlo a cabo, nos basaremos en nuestra propia experiencia observando estas materias en nuestras prácticas docentes y en nuestro recorrido como alumnas del Profesorado en Letras en la UNS. Como complementación, realizamos una investigación en relación con los sentidos que le atribuyen a estos espacios los/as alumnos/as mediante una encuesta a través de un Formulario de Google, que hicimos circular para ser completado en forma anónima.

Palabras clave: alfabetización académica - prácticas discursivas - educación superior - formación docente.

Introducción

El presente trabajo parte de la cuestión, muy importante a nuestro parecer, de la enseñanza de la lectura y escritura en el Nivel Superior, específicamente, desde la pregunta sobre cómo se enseñan ambas prácticas en este nivel educativo. Nuestro objetivo es indagar y reflexionar sobre los aspectos estructurales de los programas y

currículums, así también como de los aspectos procesales prácticos, de dos asignaturas del Nivel Superior que, justamente, parten de la premisa de enseñar ambas prácticas.

Nos basaremos en el concepto de *alfabetización académica* propuesto por Carlino (2013). A su vez, seguimos la línea de investigación de distintos trabajos abocados tanto a la escritura como a la lectura académica, y a la enseñanza de ambos saberes en la formación profesional, tales como los escritos por Hall (2014) y Molina (2013).

En primer lugar, entendemos por *alfabetización académica* al proceso de enseñanza que busca favorecer el “acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas” (Carlino, 2013, p. 370). En este sentido, supone educar en las prácticas letradas propias del ámbito institucional en el que los estudiantes se deberán desenvolver, y que también estarán presentes en su desarrollo profesional posterior. De esta forma, concordamos con Carlino (2013) y afirmamos que resulta necesario pensar a la *alfabetización académica* en el Nivel Superior y propiciarla a lo largo de toda la formación, en lugar de pensar a la escritura y la lectura como “habilidades básicas” que los/as estudiantes ya poseen al ingresar a estas Instituciones.

Por otra parte, desde un enfoque lingüístico, también nos es posible tomar los aportes de Hall (2014) para reflexionar acerca de ambas prácticas, haciendo énfasis en la lectura. Destacamos de esta autora la categoría de *modos de decir*, la cual refiere a las diversas formas en

que los textos de estudio comunican sus contenidos. Nos es posible situar su planteo en la misma línea que Carlino (2013), puesto que sostiene que estos *modos* muchas veces se encuentran naturalizados en los/as docentes y se vuelven obstáculos para los/as estudiantes que ingresan al Nivel Superior, por lo que se hace necesario poner el acento en el conjunto de estos conocimientos letrados desde una propuesta educativa y repensar las prácticas de enseñanza para reparar en ellos.

En cuanto a la *alfabetización académica* esta categoría viene siendo puesta en discusión desde hace una década atrás cuando, según Carlino (2013, p. 366), “el debate que era preciso instaurar en nuestra región consistía en ayudar a tomar conciencia de que a leer y escribir no se termina de aprender ni de enseñar cuando finaliza la escuela obligatoria”.

En este estado del debate podríamos ubicar a otras autoras, como Camilloni (2001) que consideran que “no es responsabilidad primaria de la universidad la formación de los alumnos en la escuela media ni la enseñanza en la universidad de lo que debiera haber sido enseñado y aprendido en la escuela media” (Camilloni, 2001, pp. 49-50) y, por lo tanto, la enseñanza en el Nivel Superior estaría asumiendo un problema que no le es propio. Nosotras no estamos de acuerdo con estas ideas, ya que creemos que cada nivel tiene su grado de especificidad en relación a sus prácticas y estas deben ser de alguna forma explicadas o enseñadas de manera intencional, y no dejadas a la suerte de cada estudiante. Esta autora también

plantea que la enseñanza universitaria “requiere capacidad para manejar y construir conocimientos teóricos aprendidos a través de su utilización efectiva y del análisis de los problemas que se derivan de su empleo” (Camilloni, 2001, p. 50). Esta cuestión, nos parece, puede lograrse desde actividades desarrolladas dentro del mismo espacio de formación.

Hoy en día, según Carlino (2013), el debate acerca de estas ideas ha ido creciendo en finitud y se aboca más que nada en los métodos en los cuales debe consistir esta enseñanza y los contenidos de la escritura en sí, así como también dónde y quiénes deben hacerse cargo de esta enseñanza. Como por ejemplo Molina (2013, p. 7) que, en relación con la escritura académica, propone que esta debe ser enseñada a partir de *intervenciones docentes dialógicas*, en donde se entrelace discurso y escritura:

Los docentes precisan formular preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se constituye así en una herramienta de aprendizaje por excelencia. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de sus comunidades disciplinares.

Desde nuestro punto de vista como estudiantes del Profesorado en Letras, hemos notado al iniciar nuestros estudios dificultades a la hora de tratar con textos

académicos, tanto nuestras como de nuestros compañeros/as. En el contexto de la materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, también hemos sido testigos de las mismas cuestiones presentes en las asignaturas que observamos. Allí, advertimos dificultades para responder consignas sobre los textos teóricos o de estudio, ya sea por incomprensión de estos mismos o por fallas a la hora de interpretar las consignas. Por esto mismo nos interesa resaltar a través del siguiente trabajo la importancia de materias y talleres abocados a la enseñanza de contenidos relacionados a estos temas en el Nivel Superior, donde se pongan en práctica de forma intencional y reflexiva. Es a través de las categorías antes explicitadas, que abrevan en los aportes de Carlino (2013) y Hall (2014) que podremos analizar de qué forma y en qué medida están presentes en las situaciones que presenciamos como objeto de nuestras prácticas docentes.

Metodología

La investigación fue llevada a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”, específicamente trabajamos con la materia *Prácticas discursivas del ámbito académico en español*, presente en el Profesorado de Inglés, y el *Taller de lectura, escritura y oralidad*, presente en el Profesorado de Educación Inicial. Ambas son asignaturas anuales, con una carga horaria de 2 horas semanales, ubicadas en el primer

año de sus respectivas carreras. Cada curso cuenta con cerca de 50 y 40 alumnos/as respectivamente.

Los datos que analizaremos fueron obtenidos a partir de tres fuentes distintas. En primer lugar, nos basamos en el corpus de los programas de ambas materias. En segundo lugar, trabajamos sus Diseños Curriculares y, por último, focalizamos los datos obtenidos a partir de cuestionarios realizados a los/as propios/as estudiantes de las asignaturas. Consideramos valiosas todas las fuentes, puesto que nos permiten obtener una mirada más general de las materias en cuanto a los contenidos relacionados con la *alfabetización académica* que se busca que los/as estudiantes logren, mientras que a través de los cuestionarios podemos dar cuenta de la efectividad de la enseñanza de esos saberes o prácticas, y de qué forma esos contenidos se enseñan o son aprendidos por los/as estudiantes, por medio de una mirada más subjetiva. La recolección de datos a partir de estos instrumentos nos permitirá un análisis de los aspectos procesales prácticos de las asignaturas.

También fue posible la recolección de datos a través de conversaciones claves tanto con una de las docentes como con los/as estudiantes. En relación con los programas de las materias, describiremos aquellos contenidos que se vinculen con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura reparando en las similitudes o diferencias entre ambas asignaturas. En este punto, también nos remitiremos a los Diseños Curriculares de ambas carreras, atendiendo al campo en el que se encuentran ubicadas las

asignaturas observadas y al marco orientador que se especifica para cada caso. En cuanto a la recolección de datos a través de los cuestionarios, estos se obtuvieron a partir de preguntas de opciones múltiples y a desarrollar.

A los/as estudiantes se les hizo cinco preguntas obligatorias y una opcional:

Tabla 1. Cuadro con las preguntas de la encuesta a estudiantes.

PREGUNTAS	OPCIONES PARA MARCAR/TIPO DE PREGUNTA	OBLIGATORIEDAD DE LA RESPUESTA
¿Qué materias estás cursando?	<ul style="list-style-type: none"> ● Taller de lectura, escritura y oralidad ● Prácticas discursivas del ámbito académico en español 	Sí
Antes de aprender los contenidos desarrollados en la asignatura, ¿contabas con conocimientos previos sobre los mismos?	<ul style="list-style-type: none"> ● Sí, en gran medida ● Sí, en poca medida ● Tal vez ● No. Son contenidos nuevos 	Sí
¿Te parece que los contenidos vistos podrían ayudar a mejorar tu rendimiento académico?	<ul style="list-style-type: none"> ● Sí ● Sí, pero en poca medida ● Tal vez ● No 	Sí

<p>En lo que va del año, ¿has podido implementar lo aprendido en esta materia en otras materias o instancias de tu recorrido académico? ¿Recordás alguna situación en particular?</p>	<p>Texto de respuesta larga</p>	<p>Sí</p>
<p>¿Estás de acuerdo con que sea una materia de primer año?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Sí, completamente ● No, la cambiaría para más adelante ● La sacaría del plan de estudios 	<p>Sí</p>
<p>De ser necesario, podés agregar alguna consideración más</p>	<p>Texto de respuesta larga</p>	<p>No, opcional</p>

Resultados y discusión

Al analizar el programa del *Taller de lectura, escritura y oralidad*, observamos que está dividido en tres unidades didácticas: una para cada práctica, tal como su nombre lo indica. Para la unidad relacionada con la lectura, los contenidos que se pretende que los/as estudiantes adquieran son:

- *La alfabetización académica: los textos académicos y sus estrategias discursivas*
- *Lectura de textos académicos*
- *La lectura como práctica social. Definición y características del acto de leer*
- *La lectura como proceso. Propósitos del lector*
- *La lectura de diferentes géneros discursivos. Los géneros propios de cada disciplina*
- *Reflexión ortográfica y gramatical*

Como el lector puede observar junto a nosotras, *la alfabetización académica* aparece como un contenido explícito a aprender. Incluso si este término no estuviera, podemos notar que se pretende un aprendizaje de las estrategias de lectura en relación con textos de géneros específicos que el estudiante se encontrará a lo largo de su carrera profesional, puesto que son propios del nivel en el que están.

Por otro lado, en cuanto a la unidad dedicada a la escritura, encontramos que los contenidos expuestos son los siguientes:

- *La alfabetización académica: los textos académicos y sus estrategias de producción*
Escritura de textos académicos
- *El proceso de escritura: etapas en el proceso de construcción textual*
- *Características de diversos textos académicos. La escritura de diferentes géneros discursivos*
- *El proceso de reescritura. Los borradores. El trabajo con productos intermedios*

- *Reflexión sobre las prácticas de escritura: gramática y normativa*

De nuevo notamos lo mismo: es evidente que los contenidos de este taller apuntan a desarrollar las aptitudes propias del nivel superior. Y lo interesante es que no solo se pretende que se conozca sobre estas prácticas, sino que también se logre una reflexión consciente sobre ellas. Pero debemos tener en cuenta que “escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja ‘la’ capacidad de hacerlo de una vez y para siempre en solitario” (Carlino, 2013, p. 360).

En este punto, resulta notable el hecho de que esta asignatura del Profesorado de Nivel Inicial se presenta a partir de un formato taller, en el cual la práctica tiene igual importancia que los contenidos teóricos. Si bien el componente práctico no aparece desarrollado en los Contenidos del programa, sí es posible observarlo en la Evaluación, donde se puede leer lo siguiente:

- En la presente cátedra se privilegiará el proceso de adquisición de habilidades prácticas de el/la estudiante: desarrollo de experiencias de lectura, escritura y oralidad; autonomía y visión crítica sobre sus producciones y las de sus compañeros/as; capacidad de trabajo en grupo y compromiso con su tarea.
Al tratarse de un taller, la evaluación se focalizará en el trabajo grupal e individual, el trabajo sobre productos intermedios, la

valoración de borradores, la crítica sobre las producciones propias/ajenas y la elaboración y reelaboración de diversos géneros discursivos y tipologías textuales.

En ese primer párrafo reconocemos que la forma que presenta el taller se corresponde con la que se desarrolla comúnmente en la formación superior: los talleres que “abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado” (Carlino, 2013, p. 362). Esta forma de organizar y abordar los contenidos, se basa en lo establecido por el Diseño Curricular de la carrera, como bien lo explicita el programa. Dentro del Diseño Curricular, la asignatura está ubicada en el campo de Actualización Formativa, el cual busca “dar respuesta a los saberes que requiere el ingresante para ser artífice de su propio proceso de formación”. Es así que observamos, tanto en el currículum como en el programa, que la finalidad del taller es la de desarrollar aquellos saberes que sean necesarios para iniciar el recorrido de los/as estudiantes en el Nivel Superior.

Por otro lado, en relación a la materia *Prácticas discursivas del ámbito académico en español*, sus contenidos están divididos en tres unidades más una unidad introductoria. Cada unidad corresponde a una práctica discursiva (lectura, oralidad y escritura) mientras que la introductoria implica nociones básicas y transversales a las tres.

La unidad introductoria incluye los siguientes contenidos:

- *Las prácticas discursivas como prácticas sociales. Géneros discursivos*
- *Discurso y texto. Texto, contexto y paratexto. Componentes icónicos y verbales del paratexto*
- *El código lingüístico, algunas nociones básicas de morfología, semántica y sintaxis*
- *Coherencia, cohesión y adecuación*

La unidad sobre la lectura incluye:

- *La lectura como práctica social y culturalmente regulada. Las prácticas de lectura en el ámbito académico. Relaciones entre ámbitos, situaciones, propósitos y estrategias de lectura. Saberes lingüísticos y representaciones sociales implicados en las prácticas de lectura. Reflexión metalingüística y metacognitiva. Estrategias de comprensión lectora.*
- *Géneros académicos: Artículo en publicación científica y ponencia. Abstract. Ensayos. Tesis.*
- *La explicación (en los distintos géneros). La definición. La reformulación. El ejemplo. La analogía y la comparación.*

Y la unidad sobre la escritura expone los siguientes contenidos:

- *La escritura como práctica social y culturalmente regulada. Las prácticas de escritura en el ámbito académico. Géneros académicos. Relaciones entre ámbitos, situaciones, propósitos y estrategias de escritura. El proceso de producción del texto escrito: planificación, contextualización, revisión y reescritura. Saberes lingüísticos implicados en las prácticas de escritura, reflexión metalingüística y metacognitiva sobre las mismas.*
- *Géneros: resumen, síntesis, reseña e informe de lectura.*

Si bien, a diferencia del anterior programa analizado, no aparece la *alfabetización académica* explicitada como un contenido en sí, podemos ver que se encuentra reflejada en la lista de contenidos a ser aprendidos por los/las estudiantes. En esta materia, tanto en relación con la lectura como a la escritura, los contenidos aparecen relacionados con los contextos específicos del ámbito académico, así como también las posibles estrategias para abordarlos. Además, según las observaciones logradas en esta asignatura, si bien la materia no sigue un formato de taller, igualmente cuenta con clases teórico-prácticas, donde se llevan a cabo actividades relacionadas a los temas teóricos que atañen a la clase.

Esto se relaciona con las expectativas de logro que aparecen explicitadas en el Programa, donde destacamos las siguientes:

- *Desarrollo de procesos de comprensión y producción contextualizados en prácticas de oralidad, lectura y escritura del ámbito académico.*
- *Reconocimiento, análisis y sistematización de particularidades propias de los diferentes géneros discursivos.*
- *Uso integrado y apropiado del código lingüístico -vocabulario, gramática y ortografía- en concordancia con los contenidos de la disciplina y el nivel superior.*

En relación con su Diseño Curricular, esta asignatura está ubicada en el campo de la Formación Específica, que implica los saberes denominados “saberes a enseñar”, cuyo manejo y conocimiento habilitan a los estudiantes a desarrollarse profesionalmente.

A partir de estas cuestiones, observamos similitudes entre ambas asignaturas analizadas respecto a la importancia de saber situar social y académicamente a las prácticas de lectura y escritura, y por lo tanto, podemos ver claramente los objetivos que, según Carlino (2013, p. 370), conlleva la *alfabetización académica*: “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”.

Luego del análisis realizado, y teniendo en cuenta las observaciones, nos es posible afirmar que en ambos casos la *alfabetización académica* se lleva a cabo desde un

“enfoque de aprestamiento de habilidades o competencias fragmentarias” (Carlino, 2013): la lectura y la escritura se enseñan como un conjunto de habilidades generalizables, a partir de la ejercitación práctica para su utilización en distintas situaciones con las que los/as estudiantes se encontrarán en un futuro. En este sentido, también resulta significativo el hecho de que ambas asignaturas están ubicadas en el primer año de sus respectivas carreras, con el objetivo de “entrenar” la lectura y la escritura de los/as ingresantes.

Por otra parte, consideramos que la enseñanza de estas prácticas a través de la categoría de *modos de decir*, realizada en *Taller de lectura, oralidad y escritura*, se corresponde con este enfoque de *alfabetización académica*. Focalizando los modos en que los textos comunican, se enseñan aspectos parciales del lenguaje escrito: técnicas o estrategias de lectura y escritura. Además, para su comprensión, la docente de esta asignatura prioriza la ejercitación práctica a través de ejercicios de comprensión de lectura, y de consignas de escritura en las clases, así como también de trabajos escritos evaluatorios.

Ahora bien, esto es lo que podemos observar en los programas y currículums de las asignaturas, pero ¿cómo lo ven los propios estudiantes? Tal como plantea De Alba (1998:6), “el desarrollo procesal-práctico de un currículum es fundamental para comprender, tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas” y por eso es que nos interesa conocer la perspectiva de los mismos actores.

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos las respuestas obtenidas en las encuestas realizadas. Se registraron un total de 37 respuestas, dentro de las cuales 15 corresponden a estudiantes de *Prácticas discursivas del ámbito académico en español* y 22 del *Taller de lectura, escritura y oralidad*. A continuación, presentamos tres gráficos con las respuestas a tres de estas preguntas, que nos permiten un primer acercamiento general a las cuestiones que nos interesa analizar.

Gráfico 1. Se recuperan las respuestas a la pregunta “¿Antes de aprender los contenidos desarrollados en la asignatura, ¿contabas con conocimientos previos sobre los mismos?”

Antes de aprender los contenidos desarrollados en la asignatura, ¿contabas con conocimientos previos sobre los mismos?

37 respuestas

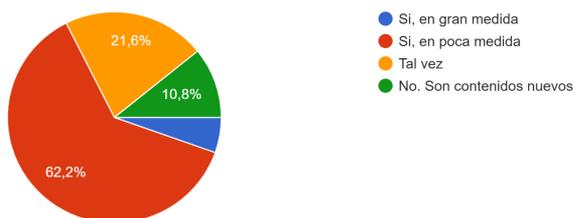


Gráfico 2. Se recuperan las respuestas a la pregunta: “¿Te parece que los contenidos vistos podrían ayudar a mejorar tu rendimiento académico?”

¿Te parece que los contenidos vistos podrían ayudar a mejorar tu rendimiento académico?
37 respuestas

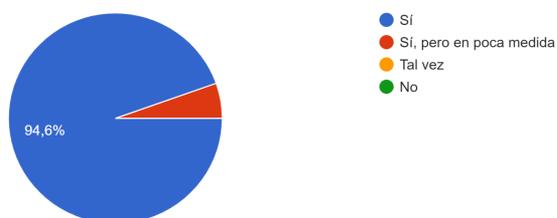
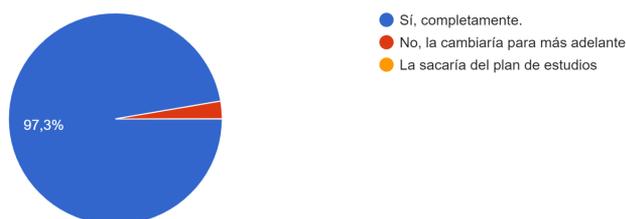


Gráfico 3. Se recuperan las respuestas a la pregunta “¿Estás de acuerdo con que sea una materia de primer año?”

¿Estás de acuerdo con que sea una materia de primer año?
37 respuestas



En base a estas respuestas, damos cuenta que hay una valoración positiva en cuanto a la finalidad que presentan las materias en sus respectivas carreras, explicitadas anteriormente cuando analizamos sus programas. Como se puede ver en el Gráfico 2, casi la totalidad de los/as estudiantes encuestados respondió que los contenidos que se enseñan ayudan a mejorar su rendimiento académico, mientras que solo dos respondieron distinto, pero sin dejar de ser positiva su respuesta.

En relación con el Gráfico 1, cuando se les preguntó sobre los conocimientos acerca de los contenidos desarrollados en las asignaturas la mayoría respondió que contaban previamente con los mismos pero “en poca medida”. Para analizar este resultado resulta interesante tener en cuenta el hecho de que en los últimos años del nivel secundario los conocimientos específicos sobre la lengua no suelen darse de forma explícita, sino más bien presentados en relación a la literatura. Así se plantea en Hall (2014): “Por cierto, la práctica de lectura con textos de estudio es una tarea poco frecuente en las instituciones escolares, ya que, usualmente, la lectura está asociada con la literaria casi con exclusividad” (Hall, 2014, p. 17).

En cuanto a la pregunta sobre cómo o en qué medida pudieron implementar lo aprendido en estas materias en otras de las carreras, nos encontramos con una interesante variedad de respuestas, sin embargo, la gran mayoría respondió de forma positiva comentando

situaciones concretas en las que pudieron implementarlos. Traemos algunas de las respuestas:

Estudiante A: *Sí, pude implementarlo en otras materias. Fue en un trabajo práctico de Didáctica General donde tenía que reformular una respuesta y le agregué contenidos aprendidos en clase como por ejemplo la enumeración de contenidos: en primer lugar, en segunda instancia, para finalizar, etcétera.*

Estudiante B: *Puedo relacionarla con el resto de contenidos y materias que se encuentran en el profesorado de inglés, como por ejemplo; comunicación escrita en inglés.*

Estudiante C: *Si, he podido implementar lo aprendido en esta materia. Como por ejemplo, utilizar la estructura de la definición, para responder alguna definición.*

Y si bien también encontramos respuestas negativas, la mayoría de estas aparecen haciendo referencia a un futuro en donde podrán utilizar lo aprendido:

Estudiante D: *Me cuesta implementarlo pero estoy aprendiendo.*

Estudiante E: *No necesariamente, todavía. Sí lo voy a hacer, porque me parece útil.*

Estudiante F: *todavía no. entiendo lo que se nos explica en la materia pero no tuve oportunidad de implementarlo en otra materia, más que nada porque por ahora solo tuvimos un parcial donde*

podría haberlo implementado y fue antes de sentarme a estudiar y rendir pdaae.²⁰

Este tipo de respuestas las podemos relacionar con el Gráfico 3 antes mostrado, donde casi por unanimidad los estudiantes coincidieron en que las materias aquí cuestionadas deberían quedarse en el primer año de sus respectivas carreras. Hay una apuesta hacia un futuro donde estos conocimientos puedan llegar a ser utilizados y necesitados, más allá del hecho de que consideran a estos conocimientos como vistos de manera escasa en su recorrido previo al Nivel Superior.

A modo de cierre de la encuesta, les dejamos a los estudiantes un espacio donde agregar alguna consideración que les parezca relevante sobre este tema, y si bien las respuestas fueron pocas y breves, destacamos la presencia de una contestación elaborada y bien pensada:

Estudiante G: *Considero que debería ser una materia que acompañe toda la formación docente, desde primer año hasta el último. Si bien en otras materias también se hace hincapié en la escritura, la lectura y la oralidad no se abarca del mismo modo ni con la misma intensidad. Podría ayudarnos mucho más con la comunicación escrita entre: las y los docentes con lxs adultxs a cargo de lxs niñxs (el día que nos toque ejercer). A desarrollarnos con más naturalidad ya que la*

²⁰ Prácticas discursivas del ámbito académico en español.

práctica de la oralidad es fundamental en esta carrera y a mejorar hábitos de lectura. Si sólo se dicta en primer año, el riesgo de perder u olvidar los contenidos adquiridos es mayor viéndonos perjudicados y perjudicadas ya que del docente se espera (y también lo esperamos nosotrxs) una buena escritura, lectura y oralidad. Con la continuidad de contenidos (1ero a 4to) esto sería posible y enriquecedor para nosotrxs lxs estudiantes.

Esta respuesta nos parece en especial significativa, puesto que evidencia una realidad en cuestión con la enseñanza de estas prácticas que retomaremos en nuestra reflexión final.

Conclusión

A partir de la observación de las clases y del análisis sobre los documentos, el presente trabajo permite dar cuenta que, como bien plantea Carlino (2013, p. 367), “ya no se suele cuestionar, como antes, que la universidad tenga la responsabilidad de ocuparse de la lectura y escritura de los alumnos”. Actualmente, desde los Diseños Curriculares de las dos carreras en las que se situaron nuestras prácticas se contempla el desarrollo de la *alfabetización académica*: la enseñanza deliberada de la escritura y la lectura, presentándolas como prácticas necesarias para iniciar el recorrido por el ámbito académico y del Nivel Superior, puesto que las dos están en

el primer año de sus respectivas carreras. Si bien las asignaturas se ubican en distintos campos dentro del currículum, en ambos se contempla que la inserción en dicho nivel educativo supone un acercamiento a sus propias prácticas discursivas, las cuales requieren de un nivel de reflexión mayor que las diferencia de otras y resulta necesario adquirir para desenvolverse en ese ámbito.

Como expusimos a lo largo de este trabajo, actualmente la cuestión radica en cómo se enseñan estas prácticas, de forma tal que resulten en conocimientos significativos para los/as estudiantes. Con respecto a esto, encontramos que una propuesta pedagógica a partir de la categoría de *modos de decir* supone una forma de reflexionar sobre las prácticas de lectura y escritura propias de los textos académicos, reparando en los distintos *modos* con que se construye el conocimiento en los mismos. Sin embargo, también concordamos con Carlino (2013, p. 370) al decir que “alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas”, y no a simplemente aprender técnicas para escribir o leer en abstracto. Si bien consideramos que el aporte de las asignaturas desde un enfoque propedéutico resulta significativo para el desenvolvimiento académico de los/as estudiantes, teniendo en cuenta las respuestas de los/as encuestados/as y puesto que somos conscientes de las dificultades con que se enfrentan, creemos que este tipo de asignaturas deberían adoptar una propuesta en donde se piensen a ambas prácticas discursivas vinculadas a su

contexto específico. En las asignaturas analizadas observamos una ausencia de estas cuestiones, que incluso fue planteada por los/as mismos estudiantes.

En este punto consideramos que una posible alternativa a estas propuestas pedagógicas puede ser la enseñanza de la *alfabetización académica* a través de un taller, no enteramente propedéutico, sino en el cual los/las estudiantes se impliquen desde una forma colaborativa, en torno a un proyecto o problema concreto, y en donde lleguen a los conocimientos a partir de sus propios saberes y experiencias, a la vez que pongan en juego habilidades cognitivas. Esta modalidad implica un aprendizaje situado en un contexto específico: el de la carrera en el que se desarrolle. Es decir, supone una forma en que los/las estudiantes adquieran los conocimientos sobre la lectura y la escritura vinculados a la realidad del ámbito académico por el que transitan. Además, de esta forma el taller deberá trabajar de forma conjunta con el resto de las asignaturas de la carrera, de forma que exista un aprendizaje interdisciplinar. Al respecto, Soms y Follari (1994, p. 48) plantean que en este tipo de trabajo en taller

Es de gran importancia que se establezca una comunicación permanente con los profesores y encargados de las demás actividades (asignaturas básicas, asignaturas de apoyo y actividades complementarias) para lograr una estructura unitaria del curso y un óptimo nivel de aprendizaje en los alumnos.

Planteamos la propuesta de estos autores como una posible alternativa de enseñanza ya que consideramos que alfabetizar académicamente depende de todas las disciplinas y no puede lograrse desde una sola asignatura en un solo año de la carrera.

Para finalizar, debemos hacer la salvedad de que para la realización de este trabajo encuestamos a alumnos/as de primer año de sus respectivas carreras, quienes se encuentran transitando la mitad del cursado de las asignaturas, por lo que es probable que todavía no tengan una reflexión definida sobre la importancia de estos saberes para su propia formación. Nosotras, en cambio, contamos con gran parte de nuestro recorrido académico realizado, por lo que ya nos hemos encontrado en situaciones que han desafiado nuestros conocimientos y nos han hecho advertir sobre la insuficiencia en el Nivel Superior y el trabajo necesario a futuro en relación a la enseñanza de estas prácticas académicas. Nos hemos dado cuenta que, justamente, los conocimientos sobre lectura y escritura académica que más nos han sido beneficiosos fueron los que tuvimos que desarrollar en situaciones específicas, tales como escribir ensayos para ciertas materias o escribir trabajos para las Jornadas de Investigación. Y, si bien para este tipo de situaciones recibimos asistencia de ciertos/as profesores, esta consistía en explicaciones teóricas en las que se planteaban cuestiones generales acerca de la escritura, lo cual hizo que debamos aprender la práctica por nuestra cuenta. Sin

embargo, consideramos valiosos estos espacios propiciados para el aprendizaje de estos saberes, y creemos que los mismos podrían ser potenciados si fueran infundados a lo largo de todo el recorrido formativo.

Bibliografía

- 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.
- Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica diez años después”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*, Miño y Dávila editores.
- Hall, B. (2014). *Modos de leer. Modos de decir. Una propuesta para pensar nuestras prácticas de lectura y escritura*. Eudeba Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Molina, M. E. (2013). *Escritura y argumentación como herramientas para aprender en la universidad: el rol de las acciones docentes*. VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones. Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba y Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura, Córdoba.
- Soms, E. y R. Follari (1994) “Cap.II: Modelo Académico y Trabajo práctico”. En *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas.

Diseño Curricular Para La Educación Superior. *Niveles Inicial y Primario*: https://drive.google.com/file/d/1bphREZK9mZ93Tc_6jq6Q6VxswotOTy4n/view

Dirección General de Cultura y Educación. *Profesorado en Inglés*. (2017): <https://isfd3-bue.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/02/dise%C3%B1o-nuevo-prof-ingles-res.-1860-17.pdf>

Programa *Taller de lectura, escritura y oralidad*: <https://drive.google.com/file/d/1Y5IGJGqNc7Fmj7t-dbcHkdqdE1ySKG6E/view?usp=sharing>

Programa *Prácticas discursivas del ámbito académico en español*: <https://drive.google.com/file/d/1g0462hiOrSuevIR7TUI9lmV6b-b2hl7O/view?usp=sharing>

La formación profesional para la docencia en tres instituciones de Bahía Blanca: el entramado teoría y práctica *(Camila Constantini Paccetti y Victoria Yáñez)*

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación teoría-práctica en las materias *Taller de lectura, escritura y oralidad* de la carrera Profesorado en Educación Física en el Instituto Superior de formación docente N° 86 y *Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura II* en la carrera Profesorado de Educación Primaria en el Instituto Superior Juan XXII. Esto será llevado a cabo en el marco de la observación participante y la práctica docente situada en dichas instituciones.

Para alcanzar este objetivo, se indagará en las maneras en que se aborda la formación para la futura práctica profesional, qué herramientas brindan las docentes a cargo y qué aprendizajes vinculados con esa práctica profesional valoran/reconocen lxs estudiantes.

Para esto, nos serviremos de nuestras propias observaciones en las instituciones y retomaremos las investigaciones de Sanjurjo (2016), Davini (1995) y Ornelas Navarro (1981).

Asimismo, a partir de nuestras trayectorias académicas realizadas en la Universidad Nacional del Sur, se realizará una puesta en diálogo, análisis y reflexión sobre la implicancia de la relación teoría-práctica en la carrera Profesorado en Letras, con la finalidad de seguir pensando la actividad docente en el Nivel Superior. Además, tendremos en consideración el contexto y el perfil del egresado que plantea el currículum de cada carrera.

A partir de una perspectiva crítica, se considerará de vital importancia que los currículos de carreras docentes pongan énfasis en la articulación teoría-práctica como dispositivo curricular y didáctico teniendo en cuenta que dicha articulación “permite otorgar significado a las acciones” (Sanjurjo, 2016, p.199), formando una posición reflexiva y consciente sobre la propia experiencia. A su vez, favorece la construcción del *habitus profesiona*²¹, el cual permite que los estudiantes de profesorado comiencen a transicionar desde el rol de estudiante para comenzar a auto-percibirse como verdaderos docentes.

Palabras claves: Formación profesional, docencia, Universidad, Educación superior.

²¹ Las cursivas pertenecen al original.

Introducción

Partiendo del recorrido que hemos realizado en nuestras Prácticas Docentes Situadas²², el presente trabajo tendrá como objetivo el abordaje del entramado teoría-práctica en la formación para la docencia. Este es considerado uno de los problemas constitutivos de la *Didáctica de Nivel Superior*; y el mismo conlleva una serie de reflexiones y debates necesarios para poder seguir pensando y cuestionando la formación de profesionales en Universidades e Institutos de Educación Superior.

Actualmente, la formación profesional para la tarea docente tiene predominancia en los Institutos Superiores de Formación Docente²³ y en las universidades. Sin embargo, en estas últimas, la formación profesional también abarca licenciaturas, tecnicaturas, ingenierías y doctorados. Entre las diferencias más evidentes entre ambas instituciones hallamos no solamente la cantidad de años que posee cada carrera, sino también el abordaje que se le da a la formación de la teoría, de la práctica y a la articulación entre ellas que se lleva a cabo.

Una de las autoras que ha investigado sobre esta temática es Sanjurjo (2016), quien ha realizado un análisis crítico de los modelos tradicionales y de los alternativos en la formación para la docencia, retomando aportes de los enfoques hermenéuticos-reflexivos y críticos. En su trabajo,

²² En el marco de la materia “Didáctica y práctica docente de nivel superior”.

²³ En adelante ISFD.

señala que la formación pedagógica es mayormente abordada en ISFD, mientras que en las universidades esta cuestión queda relegada a los contenidos altamente especializados según la disciplina en cuestión. Un dato relevante que expone sobre esta cuestión, es el hecho de que en los ISFD es un requisito excluyente tener un título docente para poder ejercer la profesión dentro del establecimiento, mientras que en las universidades esto no es necesario (Sanjurjo, 2016).

La relevancia de esta temática también la podemos encontrar en investigaciones más antiguas, como la de Ferry (1991). En los capítulos 2 y 3, el autor analiza la problemática de la formación de enseñantes, la cual señala que está marcada por una bipolaridad que implica una “formación doble”. Ésta se divide en la formación científica, literaria o artística, más conocida como “académica”, por un lado. Y, por otro lado, la formación profesional, que suele reducirse a una formación pedagógica, pero que también tiene que ver con la inserción institucional y tareas de concertación, gestión y orientación. Además, Ferry analiza históricamente tres modelos diferentes en cuanto a las prácticas de formación: el modelo centrado en las adquisiciones, el modelo centrado en el proceso y el modelo centrado en el análisis (Ferry, 1991).

Asimismo, Davini (1995) hace alusión a estas cuestiones y realiza un recorrido por las diferentes tradiciones en la formación de docentes. Estas tradiciones, plantea la autora, se conforman por configuraciones

predeterminadas de pensamiento y de acción debido a que están institucionalizadas, así como incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Se trata de la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista. Además, analiza otras tendencias alternativas que no han llegado a plasmarse en planes concretos de formación y recupera el panorama en ese entonces de la Argentina (Davini, 1995).

A través del presente trabajo, esperamos contribuir al debate sobre esta problemática presente en las diversas instituciones educativas, haciendo hincapié en las necesidades de lxs estudiantes para su formación profesional docente. Notamos interés por parte del estudiantado que se encuentra formándose para la docencia, interpelado por esta situación que resulta, en algunas instancias, problemática. A partir de nuestra experiencia como estudiantes del profesorado en Letras, tenemos la intención de contribuir a la reflexión con el fin de seguir pensando nuestra formación. Esta investigación busca integrarse al área de indagación, aportando actualidad y continuidad a estos estudios.

Metodología

El presente estudio se enmarca en las observaciones participantes y prácticas docentes situadas en dos instituciones de la ciudad de Bahía Blanca: el Instituto Superior De Formación Docente N°86 “Cacique Valentín Sayhueque” y el Instituto Superior Juan XXIII.

Por un lado, se analizará la materia *Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura II*, la cual se encuentra en el Plan del Profesorado de Educación Primaria en el tercer año, en el Instituto Superior Juan XXIII con una matrícula de 14 alumnxs.

Por otro lado, se tomarán como objetos de estudio las observaciones realizadas sobre la materia *Taller de lectura, escritura y oralidad* perteneciente al primer año del Profesorado de educación física en el ISFD N°86.

Finalmente, pondremos en diálogo lo analizado en ambas instituciones con nuestra propia experiencia como estudiantes de Profesorado en la carrera de Letras en la Universidad Nacional del Sur²⁴, revisaremos el plan de estudios focalizando en las materias *Taller de comprensión y producción de discursos H* y *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, las cuales se dictan en el primer y cuarto año respectivamente.

Para la recolección de los datos necesarios, nos serviremos de diversas fuentes: nuestras propias observaciones participantes a través de diarios de campo, conversaciones informales con docentes y estudiantes, la lectura crítica de planes de estudio de las carreras implicadas, así como también de los programas de estudio de dichas asignaturas.

Para el análisis de los datos relevados, llevaremos a cabo un cotejo de los mismos con nuestras propias experiencias universitarias a través de la descripción de los

²⁴ En adelante: UNS.

institutos junto con la actuación dentro de las materias por parte de profesoras y del estudiantado. Además, acompañaremos nuestras lecturas con los trabajos de Sanjurjo (2016), Davini (1995) y Ornelas Navarro (1982), como marco teórico.

En un primer momento, hipotetizamos que los resultados de la investigación darían cuenta de que la formación profesional en el Profesorado en Letras en la UNS se centra mayoritariamente en los aspectos teóricos y disciplinares propios de cada cátedra. Aproximamos esta idea a partir de nuestra experiencia personal, siendo que cada docente se centra principalmente en los contenidos teóricos de su materia o, en muchos casos, los pertenecientes a sus temas de investigación. En contraposición, en los ISFD esperamos encontrar una relación más estrecha en el entramado teoría-práctica haciendo mayor énfasis en la formación para la docencia. Desde nuestra perspectiva, ajena a las respectivas instituciones, consideramos que la inserción de los estudiantes en espacios para la práctica comienza tempranamente en sus trayectorias académicas. Creemos que esto resulta beneficioso para la adquisición de herramientas para su futuro profesional.

Resultados de la investigación y puesta en diálogo

En el presente apartado, distinguimos dos subapartados que tienen que ver con la presentación de los resultados y su puesta en diálogo. En el primero trabajamos

la interrelación entre las didácticas, mientras que en el segundo subapartado nos abocamos a los talleres presentes en cada carrera.

Interrelaciones entre las materias Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura II y Didáctica de la Lengua y la literatura en el Profesorado en Educación de Educación Primaria y el Profesorado en Letras. Análisis, puesta en diálogo y resultados

Esta primera asignatura se encuentra en el tercer año dentro del plan del Profesorado de Educación Primaria; y es la continuidad de la materia *Didáctica de las prácticas del lenguaje y la literatura I*, lo que supone que lxs estudiantes tuvieron un primer acercamiento al tratamiento de la disciplina.

Tomaremos como punto de partida un documento fundamental: el programa de la materia. Según este, el espacio curricular tiene una carga horaria de 2 módulos y un taller integrador interdisciplinario. Es una materia anual que posee tres ejes articuladores: la lectura, la escritura y la oralidad. Ya desde el primer apartado de dicho programa, “Expectativas de logro”, podemos dar cuenta de la preocupación de la cátedra por la promoción de capacidades reflexivas y críticas sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en la escuela primaria. Podemos notar una vigilancia comprometida con el perfil profesional que deberán construir lxs estudiantes. Entre los objetivos de la materia se busca la promoción de un pensamiento

reflexivo sobre el currículum, las propuestas educativas y la alfabetización, así como también sobre la diversidad social y cultural dentro del aula, sobre criterios de selección de literatura infantil y sobre la evaluación en el nivel en cuestión. Los propósitos docentes acompañan coherentemente estas expectativas, focalizándose en la construcción de profesionales que tengan un panorama teórico y con perspectiva para actuar de mediadorxs en la formación de lectorxs, que puedan realizar propuestas de enseñanza articulando la escritura y el pensamiento y que conciban la alfabetización como un proceso central en la trayectoria escolar de cada estudiante. Siguiendo esta línea, en el apartado “Evaluación” se fundamenta la importancia de “concebir la formación en tanto trayectoria, es decir, centrando la mirada en el sujeto en formación que requiere de estrategias de acompañamiento metodológico y académico, de forma continua y a lo largo de todo el trayecto formativo (...)” (Programa, 2023, p. 12).

Más adelante, se sostiene que, así como con el proceso de aprendizaje, las propuestas evaluativas también se conforman en espacios donde la construcción del conocimiento y la problematización de las propias prácticas se dan en un marco de reflexión de modos democráticos y participativos (Programa, 2023, p.12). De esta manera, notamos que se sigue una lógica sostenida desde las perspectivas críticas, sosteniendo que en la formación docente es fundamental formar no solo para la práctica sino también para la construcción de una posición reflexiva. Esta reflexión permitiría la toma de conciencia

acerca de la multiplicidad de circunstancias que existen en el nivel, así como también posibilitaría la construcción de un posicionamiento político que tenga en cuenta el rol dentro de la sociedad que posee la escuela (Sanjurjo, 2016, p.200).

Entre los criterios de evaluación también encontramos la importancia que se le otorga al desarrollo de capacidades significativas y de consideración como futurxs docentes en el Nivel Primario en torno a las prácticas de escritura, lectura y oralidad. Entre estos criterios destacamos el siguiente: “capacidad para establecer relaciones entre el saber experiencial construido en sus intervenciones áulicas y el futuro desempeño profesional” (Programa, 2023, p.13). Asimismo, el examen final integra las tres modalidades interrelacionadas, incorporando tanto el marco teórico provisto en la materia, como las reflexiones didácticas pertinentes con su debida argumentación.

En este punto, consideramos que en cátedras como esta, se promueve la construcción subjetiva y social de la identidad docente. Tomando el concepto de “habitus profesional” de Bourdieu, el cual funciona como “mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica no siempre se apoya en los conocimientos teóricos sino que recurre a formas internalizadas” (Sanjurjo, 2016, p.201). En este sentido, la reflexión que aquí se fomenta ayuda a lxs futurxs docentes a pensar sus trayectorias, a dar sentido a las propias prácticas, a relacionar conocimientos y ajustar y

corregir cuestiones para mejorar clase a clase. Es necesario señalar que la conformación de dicho *habitus* es el resultado de un trabajo de socialización, lo que Bourdieu denomina “orquestación de los *habitus*”, siendo una labor colectiva que notamos, en las observaciones, que se realiza en las clases de la materia.

Por otro lado, tomando como objeto la materia *Didáctica de la lengua y la Literatura* de la UNS, podemos encontrar múltiples puntos en común con la asignatura estudiada anteriormente. Sin embargo, es importante recordar que el perfil profesional en cada carrera es diferente, teniendo en cuenta que los egresados de la UNS se desempeñarán en el Nivel Secundario y Superior. Destacamos que esta materia también posee los mismos tres ejes transversales (lectura, escritura y oralidad), los cuales se trabajan tanto de forma aislada como en articulación a lo largo de cada clase. Por otro lado, también damos cuenta de la importancia central que tiene en este programa la unión entre teorías y prácticas en el aula, en relación con la enseñanza de la Lengua y la Literatura, específicamente. Es significativa la atención que le otorga la cátedra al trayecto particular en el que se encuentran los docentes en formación, el cuarto año, y la importancia de este espacio como un cruce y confluencia de saberes y prácticas.

Según dicho programa, se pretende responder a la necesidad de articular la formación disciplinar, anclada en cada una de las materias del plan de la carrera, y la formación pedagógica y didáctica, que tiene su abordaje en

materias tales como *Didáctica general* o *Teoría educativa*. En este punto, atendiendo al programa y desarrollo de cada materia y según nuestra mirada particular, observamos que en esta carrera cada materia abarca su propio universo de saberes. Aunque consideramos que existen conexiones evidentes, en ocasiones notamos que cada cátedra hace un tratamiento singular y fragmentado. Este tratamiento puede resultar difícil de vincular con el contexto particular de nuestro futuro laboral. Siguiendo un sistema de “enseñanza tubular”, el currículum rígidamente estructurado es presentado como fracciones de saberes disciplinarios, cerrados y mayormente independientes entre sí (Ornelas Navarro, 1982, p.32). Dentro de cada uno de estos “tubos disciplinarios” encontramos una incomunicación entre teoría y práctica, lo cual hace complejo la construcción reflexiva de nuestro *habitus profesional*.

Por su parte, en la materia de la UNS, damos cuenta de que este cursado particular constituye un primer acercamiento fundamental para comenzar a pensar nuestras prácticas en espacios de Nivel Secundario. No pretendemos calificarla como “una excepción”, pero sí señalamos que se trata de una cátedra que logra articular todos los contenidos coherentemente, teniendo en cuenta la importancia de la planificación de clase y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así también, resulta en un acompañamiento importante a favor de pensarnos en el rol profesional docente de cara a la construcción de dicho *habitus*.

Por otro lado, tomando las observaciones que recabamos en el Instituto Juan XXIII, cabe destacar el modo particular en el que se desarrollan estas clases. A lo largo de ellas, se van intercalando momentos de exposición teórica, en donde se reflexiona y se piensa sobre la práctica profesional docente²⁵, tal como está señalado en el programa. En este punto, nos encontramos con una docente que busca cuestionar las formas tradicionales de enseñanza de la lectura, escritura y oralidad que tienen lugar en la escuela primaria. Así también, en múltiples ocasiones se encontró invitando a sus estudiantes a participar e intercambiar sus propias ideas y opiniones. Lo peculiar de estas clases recae en la posición que ocupan lxs estudiantes, por decisión propia o a partir de un acuerdo tácito con la docente, por momentos se ubican en una perspectiva que podrían tener sus futuros alumnos de primaria, por momentos se ubican como docentes reflexivos. Notamos que el grupo participa constantemente, siendo ésta su forma de trabajo habitual. Siempre hay oportunidades, entre momentos expositivos, donde lxs estudiantes tienen la posibilidad de retomar tanto sus propias trayectorias escolares como sus vivencias en la escuela en el marco de sus PD. Aquí, debemos señalar que, según el plan de estudios, todxs ya han transitado la escuela, como parte de su formación en la materia “Práctica Docente”. Así también, a partir de conversaciones informales, sabemos que la gran mayoría se

²⁵ En adelante: PD.

encuentra trabajando en escuelas, tomando horas de suplencias. En este punto, resulta central la socialización de estas experiencias propias, el trabajo en equipo y el intercambio de ideas, teniendo en cuenta la propia biografía escolar de cada unx. Así también es importante la “socialización profesional”, a partir del cual se va generando el conocimiento en la acción de sus experiencias, son intercambios que constituyen “instrumentos valiosos para tener en cuenta tanto en la formación inicial como durante el desarrollo profesional” (Sanjurjo, 2016, p. 203).

Entre las estrategias de enseñanza utilizadas para abordar los contenidos, hubo una que nos llamó la atención. En un momento dado de la explicación teórica, la docente hace una pregunta que incluye una palabra desconocida. Ante esta situación, lxs estudiantes hipotetizan sobre su significado, pero para llegar a la respuesta correcta son invitadxs a investigar en el diccionario. De esta manera, futurxs profesores de Nivel Primario, son llevados a posicionarse en el lugar que sus futurxs alumnxs ocuparían, viviendo en primera persona la experiencia formativa escolar que significa la búsqueda en el diccionario, como un contenido fundamental dentro del currículum del nivel. Del mismo modo, esta forma de trabajo se repitió en más de una ocasión. En otro momento, atendemos a la lectura de un cuento, a partir del cual luego se realizan inferencias y se intercambian opiniones. Lxs alumnxs hipotetizan sobre los personajes, las circunstancias y los posibles significados del relato.

Luego, la docente invita a sus estudiantes a recordar aquellas preguntas básicas que nos ayudan a comprender un cuento. Aquí se retoman conocimientos previos, así como también surgen estos interrogantes que ellxs, como futurxs docentes, harán a sus alumnxs. De esta manera, se incluyen dos contenidos: el abordaje de cuentos infantiles y, justamente, el cuento en sí mismo, como parte del caudal de bibliografía del que se van haciendo lxs futurxs profesionales.

Estas cuestiones se complementan, además, con “consejos” que la profesora va ofreciendo a lo largo de sus clases. Obviamente, no son meros “tips” que se mencionan al pasar, sino que se sustentan en fundamentos teóricos basados tanto en la experiencia como en su formación disciplinar y profesional. En un momento dado de la primera observación de clase, se estaba tratando el tema de la evaluación con notas numéricas. Ante el breve debate que se desarrolló, la profesora realiza una recomendación: “no evaluar con números”²⁶. Según ella, lo mejor es hacer comentarios tales como “alcanzaste un 70% de los saberes...”. Este ejemplo tiene gran relevancia en la formación docente, siendo la evaluación uno de los aspectos claves y dilemáticos de esta labor. Entre otros consejos, y complementado con contenidos teóricos, destacamos que la docente les indica la importancia de “erradicar desde la escuela las desigualdades

²⁶ Extracto de diario de campo.

comunicativas”²⁷, planteando una práctica comprometida desde la formación de educadores ante la diversidad lingüística que existe en las instituciones educativas. Siguiendo esta línea, intercalando con el abordaje teórico, la profesora va ofreciendo ideas acerca de la manera de ejecutar estas cuestiones en el aula, qué aspectos tienen que tenerse en cuenta, así como también señala detalles a los cuales prestar atención en las propias planificaciones. Todo esto se enmarca en la proximidad temporal en la que se encuentran lxs estudiantes para el inicio de sus residencias en instituciones de Nivel Primario.

Con respecto a Didáctica en la UNS, recordando y volviendo sobre nuestras propias experiencias, hemos notado que en el desarrollo de las clases, las docentes lograron crear un ambiente similar al descripto previamente, en el Instituto Superior Juan XXIII. Siguiendo esta lógica, en más de una oportunidad, lxs alumnxs nos hemos visto envueltos en una puesta en escena, donde actuábamos de estudiantes de Nivel Secundario, escuchando atentamente la narración oral de un cuento, asombradxs por la disposición del cuerpo y el uso de la voz. En otras ocasiones, participando de juegos grupales donde experimentábamos con procedimientos lingüísticos y literarios. De esta manera, hemos adquirido múltiples herramientas e ideas para poder pensar nuestras futuras clases.

²⁷ Extracto de diario de campo.

Como alumnas de esta carrera, y habiendo tenido una participación activa en las clases, damos cuenta de la construcción colectiva de saberes contextualizados para ser enseñados en entornos educativos con diversidad social, cultural y lingüística. La teorización y consecuente puesta en práctica de los contenidos nos ha permitido acercarnos al trabajo real en un aula. Entre los aprendizajes más significativos destacamos la planificación de microclases, a partir de las cuales pusimos en juego lo aprendido durante nuestras trayectorias, teniendo el compromiso de tomar decisiones fundamentadas y en trabajo colaborativo. En la misma línea, la puesta en escena de las microclases fue una de las experiencias más enriquecedoras, dándonos la oportunidad de posicionarnos en el rol de docentes a cargo de un grupo. Por su parte, el estudio de casos resultó un aspecto clave que nos invitó a pensar y buscar posibles soluciones ante situaciones cotidianas con las que nos podemos encontrar en un futuro cercano. Finalmente, la apropiación de material bibliográfico ha sido otra herramienta que nos invita a tomar decisiones en cuanto a la selección de textos para trasladar al aula, acordes al grupo y a la institución en cuestión.

Por otro lado, recuperamos dos pilares fundamentales sobre los que también se trabaja: la investigación y la intervención, como aspectos fundamentales dentro del propio campo de estudios de la Didáctica de la lengua y la literatura, así como también dos áreas donde se desarrollan lxs egresadxs de la carrera.

Interrelaciones entre los talleres en el Profesorado en Educación Física y el Profesorado en Letras. Análisis, puesta en diálogo y resultados

Por su parte, la materia *Taller de lectura, escritura y oralidad*²⁸ pertenece al Profesorado en Educación Física. La misma está destinada a estudiantes de Primer Año. A diferencia de la asignatura *Taller de comprensión y producción de discursos H*²⁹ perteneciente al Profesorado en Letras de la UNS, este se desarrolla de manera anual, lo que permite un mayor detenimiento en el proceso de análisis, desarrollo y aplicación de los contenidos de la materia. Teniendo en cuenta el posicionamiento de la cátedra en el programa, descubrimos un gran compromiso por la formación integradora de los saberes y competencias en la formación de profesionales que tendrán la responsabilidad de educar a niñxs, jóvenes y adultxs. El objetivo principal, planteado desde la institución consiste en formar docentes que puedan “posibilitarles la inserción participativa, crítica y reflexiva dentro de un mundo complejo y de constante dinamismo” (Programa, 2023, p. 1) a sus futurxs alumnxs.

Según dicho programa, la dinámica del Taller pretende que lxs estudiantes hagan un trabajo articulado donde puedan incorporar críticamente los aspectos teóricos a la vez que los ponen en juego a través de producciones escritas y orales, individuales y en grupo. De

²⁸ En adelante TLEO.

²⁹ En adelante TCPD.

la misma manera, se prevé que puedan incorporar herramientas que les permitan la lectura profunda y reflexiva de diversos tipos de textos. Por su parte, el Taller de la UNS, comparte estos objetivos, pero poniendo el foco en los textos propios de la disciplina en cuestión, en nuestro caso, lo relativo a la Lengua y la Literatura. Sin embargo, también difiere en el tratamiento de estos contenidos, centrándose en la lectura y el análisis, en mayor medida.

Ambas materias coinciden en el estudio de ciertos contenidos como: “Géneros discursivos”, “registro formal e informal” y “la estructura discursiva”, entre otros, según el programa de las respectivas cátedras. Sin embargo, podemos notar que el Taller de la UNS hace hincapié, específicamente, en “los géneros de la ciencia”, los tipos de estructuras discursivas, los aspectos contextuales y socioculturales.

En cuanto a los objetivos de las materias, en ambas se espera que los estudiantes logren una lectura crítica de materiales diversos, generar una actitud reflexiva acerca de los modos de leer y escribir, desarrollar estrategias adecuadas para la escritura adecuada de los diferentes tipos de textos. Asimismo, en los talleres se busca aportar herramientas a los estudiantes para su paso por las carreras enseñando, por ejemplo, sobre el armado de apuntes de clase y su importancia.

Sobre el entramado teoría-práctica podemos determinar que está presente en ambas materias pero no de la misma manera. Por un lado, en el TLEO los

estudiantes han reconocido que la materia les ha ofrecido herramientas para “lograr a través de la observación de nuestros futuros alumnos una coherente notificación de su experiencia con la educación física”³⁰, “para cuando demos clases, no tener errores de vocabulario y escritura”, “para poder expresarme con claridad a la hora de dar una clase, saber escribir correctamente, con un lenguaje apropiado, para que ellos puedan aprender”. Es decir, lxs alumnxs han logrado encontrar sentido en el hacer dentro del aula para su futura labor en la docencia. Podemos notar que “prevalce una mayor conciencia de su finalidad de formación pedagógica” (Sanjurjo, 2016, p.196) tanto por parte de la institución a través de la materia, como en la percepción de lxs estudiantes. Por su parte el TCPD, brinda herramientas para la formación profesional pero enfocándose en el perfil científico de los futurxs egresadxs, dejando fragmentada la articulación con la formación pedagógica para la docencia. Sin embargo, consideramos que este enfoque es una decisión tomada por lxs docentes del Taller ya que el mismo es dirigido a estudiantes de cuatro profesorado³¹ en simultáneo. Por lo tanto, se lxs intenta preparar para la carrera en general y no para la profesión docente, en particular.

³⁰ El presente encomillado y los dos siguientes fueron extraídos de conversaciones informales con estudiantes del Profesorado en Educación Física.

³¹ Profesorado en Letras, profesorado en Historia, profesorado en Filosofía y profesorado en Geografía.

Cabe destacar que durante las observaciones realizadas en el TLEO, por momentos ha sido complicado reconocer el contenido que se estaba trabajando y con qué fin; la planificación de clase se desdibujó sintiéndose como llevada a cabo de manera azarosa. Un ejemplo de esta situación se dio en la primera clase observada, en la cual la docente leyó un texto y luego proyectó un video en relación a ese texto. El problema se produjo debido a que lxs estudiantes no contaban con el texto en ningún tipo de soporte, lo que les hizo difícil poder seguir la lectura. Las consignas no fueron bien desarrolladas, generando confusión en el estudiantado; asimismo, nunca se explicitó el contenido a trabajar o el objetivo del mismo. De todas maneras, esta es una mera observación ya que consideramos que lxs estudiantes, en general, logran reconocer que la materia les otorga herramientas y lxs ayuda a mejorar a través de sus clases en su formación como futurxs docentes y actuales alumnxs.

Por esta razón, podemos determinar que en ambas materias se intenta efectuar una construcción metodológica, entendida como aquella que “se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares” (Edelstein, 1996, p. 82). Es decir, los docentes tienen en cuenta el qué, el para qué, a quiénes y de qué manera al momento de hacer el recorte temático y de

impartir las clases. Si bien comprendemos que en el TCPD, dictado en la UNS, se focaliza en la carrera que lxs ingresaste tiene por delante y no en la profesión docente, consideramos necesario que cuente con el espacio para ahondar en el discurso pedagógico y las estrategias para abordarlo en clase, ya que gran parte del estudiantado comienza su formación para ser futurxs docentes y no solamente investigadorxs. Por el momento, estas cuestiones se trabajan en la Unidad 6 de la materia, pero están destinadas únicamente a estudiantes del Profesorado de Geografía.

Tomando los datos expuestos previamente, mostramos a continuación dos gráficos donde podemos ver claramente las diferencias en el abordaje teoría-práctica en relación a la formación profesional en ambas instituciones: la UNS, por un lado, y los ISFD, por otro.

Gráfico 1. Esquema del plan de formación docente en la UNS.

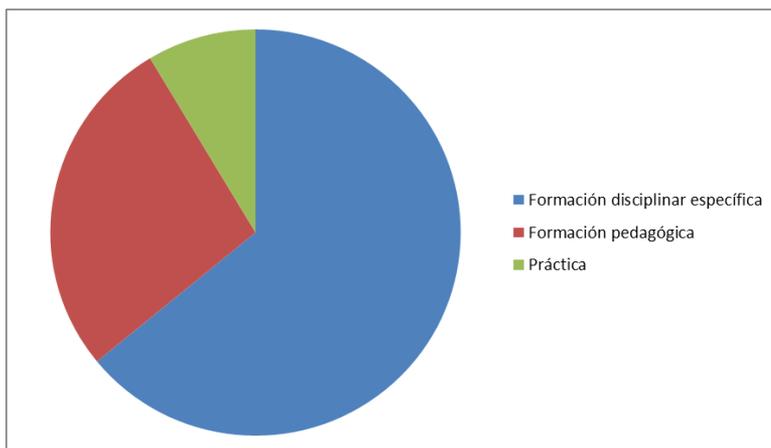
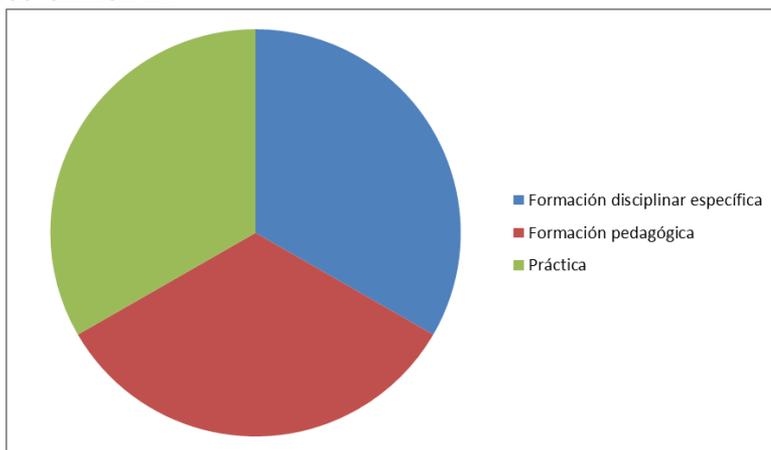


Gráfico 2. Esquema del diseño curricular de formación docente en ISFD.



En el primer gráfico se evidencia la priorización de la formación disciplinar específica dentro de la formación docente en la UNS, apuntando en menor medida a una formación pedagógica por un lado, y a la formación práctica, por otro. En contraposición, es posible observar una articulación equitativa entre la formación disciplinar específica, la formación pedagógica y la práctica en los ISFD, siendo que estos tres aspectos se tienen presentes durante toda la carrera.

Conclusiones

Consideramos necesario aclarar que las conclusiones alcanzadas se dieron en el marco de ciertas limitaciones, ya que la recolección de datos dentro de las instituciones ajenas a la UNS se ha realizado por un breve período de tiempo. Por lo tanto, funcionan como un primer acercamiento a la puesta en diálogo entre las materias y los establecimientos abordados.

En primer lugar, es posible constatar que en los ISFD la inserción del estudiantado en espacios de PD se da tempranamente favoreciendo a la familiarización con el futuro ambiente laboral. Por ejemplo, en el Profesorado de Educación física lxs estudiantes del primer año comienzan recorriendo clubes de barrio para sus prácticas y en los años posteriores prosiguen con instituciones educativas de los diferentes niveles (jardín, primaria, secundaria). Y, además de presentarse desde los inicios de la formación, se articula en igual medida en que se aborda la formación

disciplinar y pedagógica, tal como se muestra en el Gráfico 2. A diferencia de la UNS, donde la inserción se realiza de manera paulatina teniendo como espacio para la PDS tan solo dos instancias en el quinto año del plan académico.

Por otra parte, no hay que perder de vista que en la UNS la formación profesional abarca no solo la docencia sino también la investigación. Por este motivo, podemos comprender el valor que se le da a este último aspecto durante la carrera. Sin embargo, notamos la falta de herramientas que poseemos lxs estudiantes al momento de generar la selección, recorte y adaptación de los temas al momento de preparar nuestras clases. El entramado teoría-práctica debería darse a lo largo de toda la carrera y estar presente en todas las materias del plan de estudios. Esta situación torna compleja la adaptación de los saberes disciplinares en la formación docente, donde cada alumnx realiza un trabajo en solitario y basado en la propia experiencia sin contar con el acompañamiento institucional necesario.

Con esta puesta en diálogo no se buscó generar una comparación ni una crítica hacia ninguna de las instituciones abordadas sino repensar las condiciones en las que nos formamos como docentes. Habiendo conocido otros espacios de formación, notamos la necesidad de seguir trabajando junto al personal docente y la institución para pulir aquellos aspectos donde podemos mejorar para construir mejores profesionales, comprometidxs con la sociedad en la que viven.

Bibliografía

- Davini, M.C. (1995). Capítulo 1: “Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales” en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires; Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni et al, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Ferry, G. (1991). Capítulo 2: “La tarea de formarse”. Capítulo 3: “Adquirir, probarse, comprender” en *El trayecto de la formación de los enseñantes: entre la teoría y la práctica*. Barcelona; Paidós.
- Ornelas Navarro, C. (1982). “La Reforma Universitaria y la Enseñanza Tubular”. *Foro Universitario* N° 19. México: STUNAM. Pp 29- 34.
- Sanjurjo, L. (2016). Capítulo 14: “La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional” en *La enseñanza en la educación superior*, Colección Universidad, Ed. Noveduc.

Anexo

Universidad Nacional del Sur, 2023, Profesorado en Letras: programa de la materia “Didáctica de la lengua y la literatura”. Disponible en el sitio web <https://>

www.uns.edu.ar/: https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4560.pdf

Universidad Nacional del Sur, 2023, Profesorado en Letras: programa de la materia “Taller de comprensión y producción de discursos H”. Disponible en el sitio web <https://www.uns.edu.ar/> : https://apps.uns.edu.ar/programas_materias_autorizados/HU/4846.pdf

Instituto Superior de formación docente, 2023, Profesorado en Educación física: programa de la materia “Taller de lectura, escritura y oralidad”. Disponible en el sitio web <https://isfd86-bue.infed.edu.ar/sitio/>: https://docs.google.com/document/d/1od_zxwyRzA7ogg0Luy8HOv0HAe3XKzCv/edit

Instituto Superior Juan XXIII, 2023, Profesorado en educación primaria: programa de la materia “Didáctica de prácticas del lenguaje y literatura II”. Disponible en el sitio web <https://www.juan23.edu.ar/> : https://docs.google.com/document/d/1_1_6p-P5wEjv4PQkwuVx_8ei28Dug9L6/edit?usp=sharing&oid=110606397451321789825&rtpof=true&sd=true

Exposición y aplicación en el Nivel Superior: ¿dos estrategias de enseñanza ubicuas? (*Camila Avalo y Carolina Moreno*)

Resumen

Nuestro objetivo fue comprender las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, en particular en relación con la exposición y aplicación de contenidos. El presente trabajo se realizó en el marco del cursado de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior*, correspondiente a la carrera de Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur. Las fuentes utilizadas para este trabajo de investigación fueron las observaciones participantes de las clases (dentro de los espacios asignados por la cátedra) y entrevistas con las docentes a cargo de esas asignaturas. Los ámbitos educativos en los que realizamos dicha práctica son: *Taller de Alfabetización y Literatura Infanto Juvenil* (segundo año) del Profesorado en Lengua y Literatura dictado en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr. Julio César Avanza y *Didáctica*

de Prácticas del Lenguaje y la Literatura 1 (segundo año) del Profesorado en Educación Primaria, dictado en el Instituto Superior Juan XXIII.

Pretendemos comprender y reflexionar sobre las estrategias de enseñanza utilizadas por las docentes en el Nivel Superior al abordar sus clases. En este sentido, entendemos que la exposición teórica y el método aplicacionista y reproductivo de la información son estrategias ubicuas, omnipresentes y extendidas en este nivel y, por ende, precisan problematizarse. Nos interesa problematizar esta cuestión porque la extensión y la preeminencia de esta estrategia es tal que va en detrimento de otras formas de pensar la clase universitaria. Por ello, quisiéramos indagar los motivos y las racionalidades que manifiestan los docentes en relación con su selección. Esto es, ahondar en por qué las eligen, en qué momentos, para qué contenidos, etc. No tenemos la intención de dar respuestas ni soluciones, sino reflexionar y generar interrogantes que sirvan para pensar nuestras propias prácticas docentes y nuestro ejercicio profesional futuro. Seguiremos para ello los lineamientos críticos de Bain (2007), Camilloni (2001), Davini (2016) y Ornelas Navarro (1982).

Palabras claves: Nivel Superior - estrategia - reflexión - observación

Introducción

En relación con el papel de las prácticas en la formación de los docentes, se ha venido desarrollando un movimiento que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas.

Davini (2016, p. 18)

Estas palabras de Davini (2016) ponen el acento en la inserción en contextos reales de trabajo para poder advertir una de las lógicas que atraviesa la práctica docente. El objetivo del presente artículo es comprender las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en relación con la exposición y aplicación de contenidos, de manera situada y contextualizada. El motivo principal por el cual tomamos esta decisión sobre el objeto corresponde a una preocupación que se genera, fundamentalmente, desde nuestra experiencia como estudiantes del Profesorado en Letras en la Universidad Nacional del Sur, dado que la exposición teórica y el método aplicacionista y reproductivo de la información son estrategias ubicuas y extendidas en este nivel.

En el marco de estas reflexiones tomamos como antecedentes a Cros (2003) y Davini (2008). La primera de las autoras, al estudiar la clase como género discursivo y al finalizar la clase magistral, específicamente, encuentra que la exposición es parte constitutiva de su naturaleza. Hay

que hacer la salvedad con Cros en el hecho de que ella se aboca a describir la clase magistral, un tipo de clase particular teórica que lógicamente “descansa” en esa estrategia. Los géneros discursivos, según Cross, “se pueden definir como formaciones de enunciados más o menos estables que pueden ser identificados por los hablantes” (Cros, 2003, p. 41). Esto quiere decir que la clase como género comparte una serie de características comunes: se produce en un ámbito académico, a través del canal oral, en una situación espacio temporal delimitada, y conducida por una persona experta que se dirige a un grupo menos experto con una finalidad didáctica (Cros, 2003).

Davini (2008) en su libro *Métodos de enseñanza*, postula la idea de que estos deben ser pensados en situaciones de enseñanza específicas y adaptados a las mismas, también se precisa pensar para qué enseñar un conocimiento, cómo enseñarlo y tomar decisiones respecto a las formas particulares de hacerlo (Davini, 2008). Los métodos que nos interesa retomar son los *inductivos* – dirigidos a la formación de conceptos, la inferencia de principios y regularidades de los fenómenos, la formulación de hipótesis, mediante la observación, el manejo, organización y utilización de los datos empíricos en forma directa y/o en fuentes secundarias–; de *instrucción* –dirigidos a la asimilación de conocimientos y de cuerpos organizados de conocimiento, como teorías, conceptos o normas–; y los de *flexibilidad cognitiva y cambio conceptual* –dirigidos a promover la flexibilidad del

pensamiento y a movilizar creencias y supuestos personales ampliando la comprensión de otros enfoques o maneras de entender el mundo– (Davini, 2008).

Nosotras comprendemos que, de una u otra manera, los docentes no pueden desligarse de la exposición como parte de las estrategias de enseñanza, ya que la misma es una estrategia ligada desde el inicio a la transmisión que es inherente a la práctica social de la educación. Lo interesante es averiguar cómo abordarla. Ahora bien, ¿qué son las estrategias de enseñanza? Anijovich y Mora la definen como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (Anijovich y Mora, 2009, p. 4)

Como marco teórico para nuestro análisis de campo, seleccionamos, en primer lugar, los aportes de Davini (2016), que nos permiten problematizar el punto de vista referido a las concepciones que entienden las prácticas docentes como mero campo de aplicación de conocimientos, métodos y estrategias para enseñar. En segundo lugar, abrevamos en las ideas de Ornelas Navarro (1982) en relación con la concepción bancaria de la

educación caracterizada por Freire. El texto de Bain (2007), por su parte, fue elegido por la importancia que le otorga a las preguntas y a las reflexiones de profesores –seleccionados y considerados como “mejores”–, para poder realizar una caracterización acerca de su enseñanza. Finalmente, Camilloni (2001) pone énfasis en los conocimientos de los estudiantes, donde se encuentran en juego las decisiones de los docentes acerca de la idea que estos tienen sobre quiénes aprenden y cómo lo hacen.

Esta problematización sobre los métodos y las estrategias se vinculan con los contenidos que son propios del Nivel Superior en relación al tipo de conocimiento que trabaja en dicho nivel: siempre altamente especializado, en donde los aprendizajes deben cubrir una gran variedad y extensión de dominios de información. De acuerdo con esto, Camilloni (1995) tensiona la *didáctica de sentido común* y la *didáctica científica*. La primera presupone que:

La enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma. Es un hacer que se realiza sin obstáculos internos para el docente, más allá de los riesgos que, por características personales de éste, podrían surgir en razón de la situación de exposición que es propia del acto de enseñar (...) No existen, en consecuencia, alternativas metodológicas sustantivas entre las que es imprescindible elegir. (Camilloni, 1995, p. 6)

Abriéndose de esta manera, una idea de a-
didactismo en el sentido de que lo metodológico no se
problematiza, y esta falta de problematización hace que no
se produzca cambio alguno. En contraste, una *didáctica
científica* parte de la idea de que construimos un
conocimiento que tiene un fundamento y que puede ser
validado y revisado, y además, transferido a otros
contextos y situados en esos contextos. Y precisamente
para problematizar y entender las estrategias de enseñanza
ubicuas en el Nivel Superior hay que tener presente esto:
que hay un campo especializado respecto de la enseñanza.

Metodología

En esta sección describiremos los aspectos
metodológicos del trabajo, el instrumento utilizado, y las
actividades del trabajo de campo, así como también el
enfoque analítico desde el cual se procesaron los datos.

Nuestra metodología está basada en un análisis de
campo a través del cual recolectamos información por
medio de observaciones participativas de clases y
entrevistas realizadas a las docentes coformadoras de los
institutos asignados del Nivel Superior. Los ámbitos
educativos en los que realizamos las observaciones y
prácticas docentes están ubicados en la ciudad de Bahía
Blanca: Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr.
Julio César Avanza –*Taller de Alfabetización y Literatura
Infanto Juvenil* de segundo año– e Instituto Superior Juan

XXIII –*Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura 1* de segundo año–.

El *Taller de Alfabetización y Literatura Infanto Juvenil* es una materia anual, cuyas clases son teórico-prácticas, dado que la docente intercala la exposición y la práctica en cada uno de los encuentros. Si bien no tiene correlativas, se vincula con otras disciplinas como *Sociolingüística* (de cuarto año), *Psicolingüística* (de tercer año), sustentando al mismo tiempo su desarrollo en *Lingüística y Gramática I y II* (de primero y segundo año), y en *Didáctica de la Lengua y la Literatura I y II* (de segundo y tercer año). La materia está dividida en dos tramos: Alfabetización Inicial, que consta de cuatro unidades y se suele ver en un período de tiempo de tres meses (Marzo-Junio) y el Seminario de Literatura Infanto Juvenil, que se conforma de tres unidades, y viéndose en un período de tiempo de cuatro meses (Julio-Noviembre). La propuesta de evaluación consiste en que el estudiante deba cumplir el 60% de asistencia, y dos instancias evaluativas por cada tramo, una de las cuales deberá ser escrita, individual y presencial³².

Por su parte, *Didáctica de la Lengua y la Literatura 1* es anual, cuyas clases son teórico-prácticas, tiene correlatividad con el *Taller de Lectura, escritura y oralidad* (de primer año), y a su vez es necesaria su aprobación para poder cursar las prácticas de cuarto año. Esta asignatura también se pondrá en diálogo con las materias del campo

³² Esta información la obtuvimos del programa de *Taller de Alfabetización y Literatura Infanto Juvenil*.

de la fundamentación, como *Didáctica General y Pedagogía* (ambas de primer año) y *Teorías Sociopolíticas y Educación* junto con *Didáctica y Currículum del Nivel Primario* (ambas de segundo año). Los contenidos se trabajarán en dos ejes constitutivos: el disciplinar y el pedagógico, al mismo tiempo, que se seguirán desplegando en *Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura II*, (de tercer año). El cursado de la materia requiere para su aprobación, que los estudiantes realicen distintos trabajos prácticos; teniendo en cuenta, al mismo tiempo, un régimen de asistencia institucional obligatoria. Una vez aprobado el cursado, los estudiantes deberán rendir un examen final, que constará de la elaboración y defensa en pares de una planificación de unidad didáctica.³³

Hemos decidido analizar los datos recogidos por medio de un diario de campo, la relectura de las entrevistas realizadas y una posterior sistematización de los mismos.

Resultados y Discusión

Siguiendo la línea de Cros (2003), uno de los rasgos comunes de la clase como género es la exposición, siendo esta primordial y necesaria en un contexto áulico. La autora define a la clase como: “un género discursivo que se transmite fundamentalmente por el canal oral y que es gestionado por una persona considerada experta” (Cros,

³³ Esta información la obtuvimos del programa de *Didáctica de la Lengua y la Literatura I*.

2003, pp. 43-44). Cros (2003) sintetiza que la clase como género discursivo consta de tres momentos: una *fase inicial* –donde se presenta el contenido y el tipo de participación que se espera de los estudiantes–; la *fase de desarrollo de la “sesión”* –preguntas y respuestas o serie de actividades realizadas por los alumnos–; y la *fase de conclusión* –que es la recapitulación de las ideas principales de la clase–. Estas fases también pueden darse en otro orden, o bien alguna de ellas ausentarse (Cros, 2003). Aun así, nosotras consideramos que esto depende en gran parte del profesor y las decisiones que este tome teniendo en consideración el contexto en el que se encuentra implicado actualmente.

En lo que respecta al discurso áulico, no podemos evitar hablar sobre el ámbito social en el que la clase se produce. En él es habitual que la relación entre docentes y estudiantes esté marcada por una relación asimétrica. Esta situación nos hace preguntarnos ¿a través de qué discurso abordamos la clase? Cross (2003) hace referencia a dos tipos de discursos: *monogestionado* y *conversacional*. En el primero:

aunque en algunos momentos (...) se tienda a reproducir parcialmente una situación interactiva, poligestionada, el destinatario no participa en el discurso como un coenunciador situado al mismo nivel que el enunciador, sino que actúa de acuerdo con las convenciones del género y según las indicaciones de los profesores. (Reboul, 1991, Tusón, 1995 citado en Cros, 2003, p. 58)

Es decir, que el discurso de la clase no se construye en conjunto por los interlocutores, docentes y estudiantes, sino que es el docente a cargo quien lo regula, ya que posee conocimientos que lo validan y le otorgan el poder de evaluar, generándose así la distancia social que los separa como co-participantes. En cambio, el discurso *conversacional* se suele construir conjuntamente por los interlocutores (Cros, 2003). En este sentido, empatizamos con el último discurso, pues pensamos que el aprendizaje de los estudiantes lograría enriquecerse y ser más perdurable si es construido y dialogado.

Davini (2008), en su capítulo “Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo”, adhiere al concepto de asimilación en términos de Piaget y dice que los conocimientos del mundo implican siempre el procesamiento activo de quien aprende poniendo en juego sus esquemas de acción, sus expectativas, sus conocimientos previos, sus experiencias. La asimilación no refiere entonces a un proceso en el cual el sujeto-estudiante solamente recibe, sino que participa en la construcción de ese objeto de conocimiento que el docente le presenta. En este sentido, la tarea de quien enseña es la de facilitar el proceso de apropiación. Es así como la enseñanza resulta ser una guía e instrucción que permite que el estudiante, en interacción con el objeto del conocimiento, pueda darle significado, construirlo y asimilarlo a sus esquemas previos.

A continuación, este apartado se organiza en dos subapartados que atañen a las estrategias y prácticas de la

enseñanza; y a las autocríticas y reflexiones de las prácticas por parte de las docentes.

En la siguiente tabla, problematizamos las prácticas de enseñanza, colocando de relieve las estrategias que utilizan las docentes coformadoras del Nivel Superior –de las asignaturas ya mencionadas– en sus clases. Analizamos lo que ocurrió en dichas clases, intentando no juzgar, sino reflexionar para poder pensar nuestras propias prácticas docentes y nuestro ejercicio profesional futuro.

a. Estrategias y prácticas de enseñanza en la formación para enseñar³⁴

Área de indagación	Categoría	Fragmento de empirea
F o r m a c i ó n para enseñar	1.1 Enseñanza	<p>P1: La docente explicita sus cuestionamientos sobre el método aplicacionista: “¿de qué sirve que ustedes memoricen y repitan como loros la teoría que les doy? ¿Y de qué sirve que ustedes hagan lo mismo con sus estudiantes el día de mañana? Me parece que hay que buscar otra manera.” La docente me manifiesta su intención para con sus alumnas: “Quiero colocarlas en la mayor cantidad de veces posible en situación de producción.”</p> <p>P2: La profesora propone dos actividades en base a la lectura de un poema de Jacques Prévert (“Para hacer el retrato de un pájaro”) que leyeron en clase. Las consignas son: escribir tres ideas sobre lo vivenciado en el transcurso de la lectura; repensar el texto desde una mirada metafórica del mismo, haciendo referencia al proceso de leer.</p>

³⁴ P1 será la referencia para la profesora del Instituto Superior Juan XIII y P2 para la profesora del Instituto Superior de Formación Docente N°3 Dr. Julio César Avanza.

<p>1.2 Enseñanza como práctica situada</p>	<p>P1: La docente critica al pensamiento de la mayoría de los docentes del sistema universitario: “A la mayoría de los profesores, yo lo viví y Caro seguro estará de acuerdo –me señala–, en que no les importa cómo dan la clase, porque los estudiantes son los que tienen que aprender.” La docente les transmite a sus alumnas la importancia de que ellas sí piensen en cómo van a dar la clase a sus futuros alumnos, porque no da lo mismo. “Chicas aprovechen que van a estar con los chicos en las cuatro áreas y no solo en Literatura como Caro y yo –me señala y me hace partícipe–, tienen que aprovechar ese tiempo para hacer un cambio.”</p> <p>P1: La docente dedica una parte de la clase para hacer la socialización de un trabajo domiciliario donde las estudiantes tenían que formular preguntas a sus alumnos hipotéticos sobre el cuento “Rapunzel”. La docente les pregunta: “¿Creen que las consignas que están planteando son las correctas?” Haciéndolas reflexionar sobre situaciones hipotéticas en donde ellas den la clase, a la vez que induce un intercambio entre pares.</p> <p>P2: La profesora en una parte de la clase aconseja a los estudiantes a hacer un acompañamiento en la lectura a sus futuros alumnos. No es lo mismo decir “Lean esto” y dejarlos solos, –en sus palabras–, que ayudarlos en ese proceso de lectura.</p>
------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Práctica de enseñanza	1.1 Interrelación exposición y práctica	P1: La docente les pregunta a las estudiantes: “¿Tienen cerca a algún niño que esté aprendiendo a leer?” Y ellas comienzan a relatar sobre sus hermanos menores, sobrinos o primos. Cuando el intercambio termina, la docente parte de esas experiencias para explicar los procesos que se ponen en marcha cuando los niños aprenden a leer y los aportes de la constructivista Emilia Ferreiro en relación a eso. Les pregunta: “¿qué procesos se ponen en marcha cuando los niños aprenden a leer?”
------------------------------	--------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A través de estos datos, podemos deducir que en ambas clases se desarrolla un tipo de discurso *conversacional*, expuesto por Cros (2003) y mencionado anteriormente. En el caso de las clases de P1, la docente continuamente hace preguntas disparadoras a sus estudiantes, propiciando así un intercambio entre pares y en conjunto con la docente. Y en las clases de P2, la docente induce a la reflexión e intercambio mediante distintas actividades.

A raíz de esto, entendemos que los docentes están constantemente tomando decisiones, optando por diferentes estrategias de enseñanza, en donde se encuentra en juego una clase más dialogada o tal vez, más expositiva, pero siempre hay de por medio una intención argumentativa, que va más allá de la mera transmisión de saberes, que se manifiesta a través de explicaciones, propuestas de actividades, negociaciones con los estudiantes, cuya finalidad de orientación explicativa se ve

reflejada en el empleo de distintas estrategias para facilitar la adquisición, elaboración y comprensión de conocimientos (Cros, 2003). En donde el sujeto que aprende es en cierta parte, dependiente de un sujeto que enseña no solo contenidos sino maneras de abordar esos contenidos.

En relación con esto, podemos inferir que en ambas clases hay diversos métodos enunciados por Davini (2008). En la clase de P1, vemos que hay una combinación entre los *métodos inductivos*, de *instrucción* y los de *flexibilidad cognitiva y cambio conceptual* (Davini, 2008). En el fragmento de empírea de la categoría: “Interrelación exposición y práctica” encontramos una confluencia de los grupos de métodos antes mencionados. El primer conjunto promueve tanto la formulación de hipótesis mediante la observación, como el manejo, organización y utilización de datos empíricos de fuentes secundarias, –en este caso los relatos de las estudiantes–; el segundo grupo de métodos, orientado a la asimilación de conocimientos, como teorías, conceptos, –en lo referente a la teoría psicogenética de Emilia Ferreiro–. Y por último, conforme al tercer conjunto, la docente trata de promover la flexibilidad del pensamiento y la movilización de supuestos personales, mediante preguntas y, al mismo tiempo, reflexión con respecto a la posición de docente, asimismo, también se puede ver en el fragmento de enseñanza como práctica situada.

En la clase de P2 podemos deducir que hay una predominancia de los métodos de inducción –como se

refleja en el apartado de “Enseñanza”–, donde la profesora hace escuchar a los alumnos un poema y luego a través del mismo, deben realizar dos actividades, logrando en cierto punto, una formulación de hipótesis–; y el tercer grupo de métodos destinado a promover la reflexión del pensamiento, puede verse en concreto cuando la docente aconseja a sus estudiantes sobre el seguimiento de la lectura en el apartado “Enseñanza como práctica situada”.

Si bien P1 cuestiona a la educación bancaria, conceptualizada por Freire y retomada por Ornelas Navarro (1982), P2 no la problematiza de forma explícita, pero sí podemos observar que realiza su clase de una manera distinta, alejándose de la concepción antes mencionada, en donde el sujeto “educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido” (Ornelas Navarro, 1982, p. 31). Comprendemos, vinculado con esto que, si no cambian los modelos educativos, muy difícilmente se cambiará la manera en que los alumnos enseñen a sus futuros estudiantes, dado que la educación se termina transformando en una suerte de “bucle” de conocimientos transmitidos. Entonces, hay que reflexionar en todos sus aspectos porque precisamente el desafío radica en repensar esas prácticas y en qué modificar o qué no de ellas, logrando un aprendizaje fructífero.

Consideramos que el aprendizaje es producto y objeto de las experiencias propias del sujeto, a partir de las cuales éste logrará una mejor comprensión de la información recibida y podrá retenerla por mucho más

tiempo en la memoria. Siguiendo la misma línea, un concepto que tomamos de Bain (2007) y a nuestro parecer clave, es que “el conocimiento es construido, no recibido”. Lo cual contrasta, en cierto punto, con la visión tradicional de que: “la memoria es un gran arcón para el almacenaje. Metemos conocimientos en él y luego sacamos los que nos hacen falta.” (Bain, 2007, p. 37).

Sin embargo, somos conscientes de la complejidad de la práctica docente y creemos que “no es justo sentar a los maestros en el banquillo de los acusados porque ellos también son ‘víctimas de un sistema de enseñanza’” (Lerner, 2001 p. 118). De todos modos, creemos que es necesario repensar las prácticas de enseñanza y, al mismo tiempo, preguntarse sobre las mismas que permanecen vigentes en el Nivel Superior. Durante nuestra residencia, también se hicieron entrevistas a las coformadoras para indagar acerca de sus propios pensamientos sobre sus estrategias y métodos de enseñanza. En la siguiente tabla sistematizamos sus respuestas.

b. Autocrítica y reflexiones de las prácticas de enseñanza situadas y contextualizadas

Área de indagación	Categoría	Fragmento de entrevista
Formas de enseñar	1.1 Enseñanza	<p>P1: “Pienso (...) en cómo enseñar, qué tipos de consignas dar; es algo que me lo pregunto todo el tiempo.”</p> <p>P1: “Siempre tuve en claro que no quería trabajar de una manera tradicional, las clases teóricas-expositivas y después tomar parciales y finales memorísticos.”</p> <p>P1: “Todavía no tengo esa frecuentación de los textos teóricos como para citarlos de memoria, digamos que no sé cuánto eso estará bueno para el estudiante, pero lógicamente que la manera de decir, de definir de un autor es importante. Esa sería una de las autocríticas que me hago usualmente.”</p> <p>P1: “Obviamente cosas para aprender mil, pero creo que las ventajas de no tener 65 años en este momento, es saber que si no me pasa nada, voy a seguir trabajando más años y eso me da un poco más de coraje.”</p>
	1.2 Enseñanza como práctica situada	<p>P1: “Ida y vuelta con los estudiantes (...) eso hace que no pueda dar todos los años lo mismo, porque las cuestiones que traen los estudiantes al aula no son las mismas, entonces vemos lo que focalizamos.”</p> <p>P2: “Los cambios atravesados fueron consecuencia del contexto y de las transformaciones generacionales. (...) Los chicos no fueron, ni son ni serán los mismos y esto conlleva a trabajar con otros procesos de enseñanza que se desarrollan de diferentes maneras. La educación es un proceso pleno de transformación.”</p>

<p>Práctica de enseñanza</p>	<p>1.1 Interrelación exposición y práctica</p>	<p>P1: “Si tengo que pensar en la clase por lo general, (...) lo expositivo está al comienzo. Pero también hay veces que les doy alguna consigna práctica primero. Trato de que las clases no sean siempre iguales.”</p> <p>P2: “Las clases que desarrollamos implican momentos de exposición y otros de práctica. A veces, se trabaja desde lo teórico/expositivo para abordar luego observaciones áulicas, otras, el ejercicio es inverso intentando poner en situación al futuro docente.”</p>
-------------------------------------	------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El análisis de las entrevistas permitió identificar dos grandes semejanzas entre las prácticas de enseñanza de las docentes. Por un lado, ambas coinciden en que las mismas deben ser situadas, por lo que esta se ve afectada por los sujetos co-participantes de la clase y sus saberes previos. Concretamente esto se ve reflejado en los fragmentos correspondientes a la categoría de “Enseñanza como práctica situada”. Respecto a eso, Edelstein (1996) define que la construcción metodológica “se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural”. (Edelstein, 1996, citado en Monetti, Molina, Sappini y Sansberro, p. 3).

Y por el otro, también concuerdan con que la exposición teórica es necesaria, “en la enseñanza universitaria, en realidad, no hay asignaturas que no sean teóricas ya que (...) la materia prima del conocimiento universitario es el conocimiento teórico.” (Camilloni, 2001, p. 44). Es evidente que tener un dominio teórico sobre el

conocimiento que se pretende transmitir es necesario. Sin embargo, esto no resulta suficiente (Davini, 2008), sino que su práctica se compone de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes (Tardif, 2009). Abarca saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales. Es así como el saber docente se puede definir como un saber plural y heterogéneo.

Como bien dicen P1 y P2 en el apartado “Interrelación exposición y práctica” la exposición se encuentra presente en sus clases, eligiendo en qué situaciones conviene exponer y para qué objetivos. En ambas docentes notamos la reflexión y conciencia, – apartado “Enseñanza como práctica situada”–, pues no enseñan aisladamente, sino que lo hacen en un contexto con actores reales –que se encuentran en constante cambio–. Como bien destaca Davini (2016):

Los distintos enfoques para la formación en las prácticas son importantes y productivos, en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global y alrededor de un eje sustantivo. Es decir, hay momentos en que es conveniente utilizar dispositivos de investigación en las prácticas, otros que pueden desarrollarse actividades de narración y algunos en los que es productivo estimular la experimentación, siempre favoreciendo la reflexión; pero todo debería alimentar un eje sustantivo que consiste en la formación para la “enseñanza” o el aprender a enseñar, incluso

utilizando los aportes de la didáctica y sus distintas configuraciones, adecuados al contexto (Davini, 2016, pp. 29, 30).

En la categoría de “Enseñanza” P1 reflexiona sobre sus propias prácticas, sobre su “relación con el saber, las personas, (...) el tiempo que pasa y la cooperación tanto como sobre la forma de superar contratiempos o de hacer gestos técnicos más eficaces.” (Perrenoud, 2007, p. 191). Lo que significa que el saber docente es un proceso que se construye y reconstruye a lo largo de una trayectoria y solo mediante la práctica de la experiencia en el aula, es decir, a través de un saber experiencial, es que estos conocimientos son adaptados y reconfigurados a raíz del rol docente.

Los datos recabados de las entrevistas nos sirven para reflexionar que “la práctica profesional nunca es un espacio de aplicación de los conocimientos universitarios.”, (Tardif, 2009, p. 190). Pues las propuestas docentes resultan en recortes de contenidos reelaborados y adaptados según propósitos y destinatarios específicos, de esta manera, el contenido se torna una construcción. Coincidiendo con Bain:

La docencia no es sólo dar clases magistrales, (...) Eso exige un cambio conceptual fundamental en lo que entendemos por dar clase. Si pides que definan lo que es enseñar, muchos académicos hablarán a menudo de «transmitir» conocimiento, como si dar clase fuera contar algo. Es una manera cómoda de

concebirlo, ya que les permite mantener el control absoluto (...). No obstante, para beneficiarse de lo que hacen los mejores profesores debemos adoptar un modelo diferente (Bain, 2007, p. 193).

En este sentido, y teniendo en cuenta las entrevistas a las profesoras, consideramos que quien enseña pone en acción una idea acerca del conocimiento que construyó de su propia disciplina y de cómo aprenden sus estudiantes y construyen su conocimiento acerca de ella (Camilloni, 2001).

Conclusión

Consideramos nuestro recorrido por las instituciones del Nivel Superior “como fuente de experiencia y desarrollo” (Davini, 2016, p. 18) para nuestra futura práctica docente, dado que el hecho de acercarnos a un aula en un contexto que no sea ficcional, por decirlo de alguna manera, creemos que es enriquecedor para cualquier estudiante de un profesorado cualquiera se tratase. Esto no solo nos ayuda a crecer como futuras docentes a punto de ejercer, sino también a reflexionar sobre cómo van a ser nuestras estrategias de enseñanza cuando debamos llevarlas al aula. Consideramos que no todo está dicho, debido a que siempre los actores se renuevan, –con esto nos referimos tanto a docentes como a estudiantes– que traen consigo nuevas experiencias,

renovándose así también los contextos y las estrategias, que van a modificar la manera de abordar nuestra práctica profesional. Es así como siempre hay algo nuevo por aprender, “de los mejores profesores debemos reconocer que somos capaces de aprender –y que aun así cometeremos errores–.” (Bain, 2007, p. 194).

En este sentido, Edelstein afirma que todo docente elabora una propuesta de enseñanza situada, –según el contexto social e institucional y el grupo de alumnos–, convirtiéndose en producto “creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos (...) y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se cruzan.” (Edelstein, 1996, citado en Monetti, et al., 2019, p.4).

En suma, lo que sí podemos afirmar es que los aprendizajes que los alumnos realizan dependen, en gran parte y de forma significativa, de las maneras en que el docente los enseña, los evalúa y aún más, de los ambientes institucionales donde se producen.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Bain, K. (2007). “Cap. 3. ¿Cómo preparan las clases?”, en: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.

- 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.
- Cross, A. (2003). Las características del discurso docente, en *Convencer en clase*. (pp. 39-72) España: Editorial Ariel
- Davini, M. C. (2008). Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, en *Métodos de enseñanza*. (pp. 75-112). Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M. C. (2016). 1. Acerca de la formación y la práctica docentes, en *La formación en la práctica docente* (pp. 13-44). Buenos Aires, Paidós.
- Lerner, Delia (2001). “¿Es posible leer en la escuela?”, en: Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario. (pp. 115-136) Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Monetti, E., Molina, M. E., Sappini, S., Sansberro, M. (2019). Lo metodológico en la didáctica: algunas aproximaciones teóricas. Ficha de cátedra. Mimeo.
- Ornelas Navarro, C. (1982). “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, en: Foro universitario N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México.

- Perrenoud, P. (2004). “Práctica reflexiva e implicación crítica”, en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Tardif, M. (2004). “Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios”, en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.
- Tardif, M. (2009). “Los docentes ante el saber”, en *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Desde el déficit hacia la integralidad: el problema de la lectura y la escritura en el Nivel Superior *(Clara Aldea y Adrián Pellegrino)*

Resumen

En el presente trabajo buscamos indagar en la problemática de la lectura y la escritura en el nivel superior. Históricamente se ha trabajado esta cuestión desde un enfoque deficitario que centraliza las dificultades en los estudiantes. Entendemos la limitación de tal perspectiva y nos proponemos poner en juego una visión multicausal del problema.

Nos proponemos analizar la intervención conjunta de las instituciones y los actores de la comunidad educativa, en particular docentes y estudiantes. Para ello, nos referenciamos en Carlino (2005 y 2013) para comprender el fenómeno de la “alfabetización académica” en un marco tradicional de abordaje, y los mecanismos que la autora sugiere para pensar alternativas a esta problemática.

La metodología a emplear será un trabajo de campo sobre los actores docentes y estudiantiles de la carrera de Filosofía del Instituto Superior Juan XXIII y de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria en la UNS. A partir de nuestra práctica docente realizada en las materias de *Historia de la Filosofía Medieval* y *Seminario de Derechos del Niño y Formación Ciudadana*, buscamos tender un diálogo con quienes intervienen en el aula para identificar sus visiones sobre las dificultades para aprender a leer y a escribir a lo largo de cada carrera.

Complementariamente, nos sostenemos desde Panaia (2015) para pensar la escritura como producción en un contexto institucional determinado y el lugar central de las condiciones socioeconómicas para poder transmitir una posición propia. Asimismo, tomamos de Brailovsky y Menchón (2014) las contradicciones de la formación y la dicotomía docente enseñante-alumno aprendiente / docente certificante alumno-aprobante. Por último, adquirimos de Díaz Barriga (2006) la posibilidad de pensar el proceso de enseñar a escribir de manera situada y el carácter recíproco de la construcción escrita con otros que comparten (o no) un mismo registro social.

Palabras clave: Lógicas universitarias, Escritura situada, Trabajo interdisciplinar, Formación Superior.

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos explorar la problemática de la lectura y la escritura en el nivel superior haciendo foco en una perspectiva no deficitaria. Para ello, comprendemos la lectura y la escritura como resultados de la interacción entre los múltiples actores que participan de la enseñanza y el contexto social y político en el que se inserta cada una de las instituciones intervinientes, a la luz de la obra de Panaia (2015). Para ilustrar el carácter variado de la realidad que acompaña a la producción escrita entendida como un proceso social interminable, buscamos la referencia en instituciones como el instituto de educación superior y la universidad, de las que usualmente se destacan sólo sus diferencias, pero rara vez sus puntos de similitud. Desde el intercambio con actores reales buscamos plasmar en este trabajo la multiplicidad de perspectivas que se condensan en el nivel superior y exigen un análisis riguroso que no pierda la pluralidad.

El trabajo está orientado hacia marcar nuestras diferencias con el denominado "enfoque deficitario" respecto a la alfabetización académica. Éste es reconocido por Carlino (2013) como predominante durante años en la investigación argentina sobre educación. Brailovsky y Menchón (2014) elaboran una suerte de radiografía de la concepción "certificante" a la base del enfoque deficitario, lo que permite tender puentes hacia su superación. Asimismo, Di Stefano, Pereira y Reale (1988) formulan la primera aproximación en nuestra lengua a la pregunta de

cómo enseñar a escribir en el nivel superior en áreas disciplinares diversas, y si bien se orientan a la formulación de una didáctica de la escritura, el destinatario de la reflexión continúa siendo el estudiante y la multiplicidad de competencias de las que adolece. Carlino ubica en el año 2001, mediante las I Jornadas sobre “La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias”, el primer viraje hacia considerar una visión integral enfocada en las instituciones del nivel superior como garantes del otorgamiento de sentido al acto de enseñar a leer y escribir.

La apertura a nuevas perspectivas se hace posible, en nuestra consideración, a partir de evidenciar que la lectura y la escritura sólo pueden ser transmitidas como prácticas. Se considera como antecedente, asimismo, a Ilienkov (1964), pedagogo soviético del siglo XX, quien llamó ya en su momento la atención sobre los riesgos de la aplicación mecánica de fórmulas en la enseñanza, que orienta el momento práctico en una única dirección inamovible y acrítica. En la actualidad, el problema de la escritura y la lectura deben superar un obstáculo similar: abandonar todo proceso pretendidamente lineal de la enseñanza, anclarse con centralidad en el nivel superior y, por sobre todas las cosas, adquirir una dimensión práctica permanente en diálogo con el entorno en que se produce. En este sentido se recupera el aporte de Díaz Barriga (2006), quien establece que “el conocimiento es situado, porque es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (p. 19).

En el presente trabajo nos posicionamos en una perspectiva basada en un recorte de los antecedentes expuestos. La visión de Carlino en torno a la alfabetización académica pensada desde prácticas docentes construidas en conjunto con los estudiantes guía la presente búsqueda de alternativas. Retomamos, asimismo, a Panaia (2015), para comprender las prácticas de lectura y escritura como producciones insertas en determinado contexto social, institucional y político. A este análisis contribuye Díaz Barriga (2006), quien nos aporta la interacción del plano educativo con las particularidades vivenciales de cada uno de los actores. Finalmente, tomamos el camino de Brailovsky y Menchón (2014) para pensar las situaciones concretas que demandan un trabajo de lectura y escritura y la intervención del marco evaluativo en ellas.

Creemos necesario el tratamiento de estos temas desde las voces estudiantiles de la contemporaneidad, de los docentes que promueven la continuidad del problema bajo una mirada deficitaria hacia los estudiantes, y nuestras propias experiencias como estudiantes del nivel superior y futuros profesionales. Consideramos profundamente problemático que las dificultades para la enseñanza de la escritura y la lectura en el nivel superior conserven las mismas características que las enunciadas por Carlino al tratar el tema casi veinte años atrás.

A continuación, detallamos, en primera instancia, nuestro método de recolección y análisis de datos. Posteriormente, unificamos los resultados y la tarea de discusión con nuestros antecedentes y marco teórico,

debido a que el núcleo de nuestra elaboración radica precisamente en contrastar los fenómenos de la actualidad con la literatura previa. Para ello, dividimos este segmento en dos ejes: el primero se orienta a describir en profundidad la problemática tomando como disparador los testimonios de los docentes y estudiantes entrevistados. El segundo busca reconstruir la necesidad de complementar toda indagación sobre la alfabetización académica con una forma situada de la enseñanza, haciendo hincapié en el carácter particularmente social de las habilidades que motorizan nuestro interés. Para ello, buscamos ir hacia una lectura que integre a los diversos actores que intervienen en la práctica de enseñar a leer y escribir.

Metodología

Para abordar el problema de la lectura y la escritura en el nivel superior nos anclamos en el trabajo de campo, puntualmente en entrevistas a docentes y estudiantes de las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación primaria de la Universidad Nacional del Sur (en adelante UNS), y del Profesorado en Filosofía del Instituto Superior Juan XXIII. De este modo, también nos referenciamos en las observaciones realizadas por el presente equipo de investigación en el marco de las prácticas docentes situadas para la asignatura Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior en la UNS. Los datos que ellas nos permitan obtener serán analizados a luz de las ideas de Brailovsky y Menchon (2014), Carlino (2005 y

2013), Diaz Barriga (2006) y Panaia (2015). El propósito de buscar datos mediante el trabajo de campo en dos instituciones diferentes es mostrar que las dificultades para la lectura y la escritura en el nivel superior trascienden los límites de cada institución considerada por separado. Por el contrario, se lo considera un problema común a todas ellas, aunque se de en diferentes grados y formas.

Resultados y discusión

Eje 1

Comenzamos este abordaje desde el testimonio de J., docente del nivel superior, quien sostiene que: "falta esa alfabetización académica básicamente, pero falta porque también implica un esfuerzo bastante importante y la escuela no lo está haciendo" (Anexo, p. 4) Asimismo, D., estudiante del Instituto Superior Juan XXIII, se expresó al respecto diciendo: "... lo se presupone es que uno al llegar a esta instancia del nivel educativo ya sabe estas cuestiones de la redacción que ya las conoce, que las aprendió en el nivel anterior, en secundaria" (Anexo, p. 10). A partir de identificar una demanda común a docentes y estudiantes de diferentes instituciones, podemos encontrar un problema transversal al nivel superior: la lectura y la escritura en clave académica se convierten en prácticas profundamente distanciadas de las competencias con las que se ingresa a una carrera.

Desde hace más de veinte años quienes abordan las problemáticas educativas relacionadas a la escritura han girado en torno a una pregunta: ¿cómo resolver la brecha abismal entre las habilidades de escritura que cargan los estudiantes recién egresados de la educación secundaria y la alfabetización académica cuyas exigencias son propias del nivel superior?

En nuestra interpretación, es necesario retomar la tradición que dejan planteada Di Stefano, Pereira y Reale (1988) en torno a la indagación en las prácticas que brinda el nivel superior para la adquisición de herramientas de lectura y escritura que nivelen a todos los alumnos en una misma base compartida. Sin embargo, coincidimos con Carlino (2013) en que es fundamental dar un giro: correr a los estudiantes del lugar de destinatarios y concentrarse en la labor docente.

Esta autora comenzó a marcar la relevancia de los modelos de enseñanza en la adquisición o no de herramientas prácticas para la lectura y la escritura ya en el año 2005. Sin embargo, los docentes entrevistados suman a ello problemas materiales a los que es necesario dirigir nuestra atención: uno de ellos destaca la dificultad del educador para motivar a sus estudiantes para poner en práctica el aprendizaje teórico sobre cómo leer y escribir; otra pone sobre la mesa el modo en que ubicar nuevos modelos en clases con restricción horaria atentan directamente contra su tiempo personal y laboral. Es por ello que a la pregunta de la autora respecto a ¿qué podemos hacer los docentes para sacar provecho de las

relaciones entre lectura y escritura en beneficio de los estudiantes? sumamos la de ¿de qué modo pueden intervenir las instituciones como organismos integrales para ayudar a sus docentes en esta tarea?

Un primer paso en este análisis es la pregunta por las ofertas institucionales en la formación de la lectura y la escritura. La reflexión sobre la trayectoria educativa de cada uno de los grupos de estudiantes entrevistados se orienta a indagar en la forma particular que tomó la alfabetización académica. Los resultados arrojan una gran mayoría de quienes reconocen haber tenido talleres introductorios en los primeros años de la carrera. La nivelación como primer paso dentro de un nuevo esquema educativo, con sus propias políticas institucionales, acaba cumpliendo un rol “de filtro”, y la inaccesibilidad a herramientas fundamentales para la lectura y la escritura derivan en una condición de exclusión de los estudios superiores. Para quienes permanecen, esas herramientas no se consolidan como parte de las competencias adquiridas de los sujetos, sino que pasan al olvido por desuso.

Los estudiantes marcan que su relación con los talleres aproximativos a la lectura y la escritura se establece desde la insuficiencia, tal y como afirma D., del Instituto Superior Juan XXIII: “capaz eso [los talleres] se tendría que sostener durante todo el año, el tema de las escrituras y todo eso, las cosas que te exigen y eso también” (Anexo, p. 10). En la misma clave, estudiantes de la UNS responden de esta manera frente a la pregunta:

“V: Sí hicimos una... aproximación en el ingreso pero ínfima. Muy mínima.

L: Sí, muy superficial. Pasamos un poco por encima de las cosas de la secundaria, viste. Ver oraciones, cómo se usan bien los verbos, hicimos unos trabajitos. Pero nada nuevo, sí, superficial diría.” (Anexo, p. 14), llegando incluso a responder que no recuerdan nada de esa elaboración inicial.

Carlino (2013) atribuye la insuficiencia de algunos talleres al enfoque unidireccional que suelen adoptar. Es decir, que muchos de ellos se orientan o bien a la adquisición de herramientas para leer y escribir nuevos géneros discursivos, o bien al desarrollo de la “conciencia retórica”, o bien a una contextualización de los actos de habla (Cfr. 2013, p. 360), todas competencias escindidas entre sí. De este modo, establece que “escribir y leer en cierto contexto, y reflexionar sobre ello, sirve como experiencia. Mas no forja la capacidad de hacerlo de una vez para siempre y en solitario” (360). Por el contrario, propone fijar el foco en lo que en las entrevistas aparece como un gran ausente: la práctica real, situada, con una direccionalidad clara. Los estudiantes de la UNS destacan la necesidad de “cambiar el paradigma nosotros sobre qué pensamos que es saber escribir o saber leer” (Anexo, p. 16), que se puede comprender como la necesidad de dejar de pensar que el estudiante del nivel superior es un producto acabado. Asimismo, Brailovsky y Menchón plantean lo siguiente:

“La conveniencia señalada por Carlino de discernir entre propuestas de escritura integradas a la actividad cotidiana de la enseñanza y las que se ofrecen por fuera bajo la forma de talleres, por ejemplo, ayuda a pensar la habitual disociación entre la escritura y el aprendizaje expresada en los dispositivos usuales de trabajo en clase. Para la autora, en cambio, todas las asignaturas son espacios propicios para fomentar la producción escrita como recurso de enseñanza y de aprendizaje” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 57).

La lectura y la escritura, por lo tanto, necesitan insertarse en esa nueva mirada, en tanto prácticas procesuales inmersas en una realidad cambiante y que no alcanzan nunca un punto máximo necesario. En la medida en que la enseñanza de la lectura y la escritura incorpore la dimensión socio-práctica, que resulta inherente a ambas competencias, se abre la posibilidad de que los talleres cobren más peso. En este sentido, Carlino sostiene que “resulta preciso admitir que aprender a leer y a escribir para propósitos específicos no es incorporar técnicas ni practicar análisis discursivos sino involucrarse en un proceso de enculturación (Prior y Bilbro, 2011), lo cual incluye adquirir herramientas para desenvolverse en una actividad social mientras se participa en ella” (Carlino, 2013, p. 361). Es decir, lo opuesto a incorporar conceptos sin poder ponerlos en práctica en un contexto real.

J., docente del Instituto Superior Juan XXIII, expresa que "los profesores se quejan y tal vez no haya una

progresión en el avance de esas cualidades o habilidades, pero, no obstante, me parece que hay un déficit porque también se escribe bastante poco" (Anexo, p. 7). Se trata de una interpretación de las dificultades que puede leerse a la luz de lo que Carlino comprende como perspectiva deficitaria de la alfabetización académica. Es decir, que el centro de la problemática radica en la distancia entre lo que se espera del estudiante y las competencias que efectivamente ha desarrollado. J. plantea que los actores habilitantes de ese déficit son tanto docentes que no instan a practicar la lectura y la escritura, como estudiantes y su tendencia a no ponerlas en marcha. Sin embargo, a partir de indagar en lo expresado principalmente por los estudiantes del Instituto Superior Juan XXIII, nos encontramos que esa perspectiva va más allá de una concepción social o cultural de cada uno de los docentes a la hora de poner en movimiento sus estrategias de aprendizaje. D., estudiante, manifiesta que "creo yo que se piensa que el estudiante que le va mal es por qué no tiene ganas de estudiar y chau, en vez de darle un acompañamiento distinto" (Anexo, p. 12), de manera que se trata más bien de una decisión política institucional, anclada en lo que Brailovsky y Menchón (2014) llamarían una "lógica certificante" (p. 45). Esto quiere decir que las denuncias sobre la superficialidad en la enseñanza a leer y escribir se corresponden con la identidad de los espacios que habitan los sujetos del aprendizaje. En ellos, muchas veces la función pragmática prima por encima de los intentos de resolución de problemas estructurales. Las

instituciones, y ello puede verse de forma transversal a las indagadas y a la propia experiencia educativa, tienden a insistir con modelos preestablecidos, que docentes y estudiantes cargan con la responsabilidad de adecuar a los fenómenos cambiantes de la realidad en pocas horas de clase semanales.

Uno de los docentes entrevistados manifiesta que “no se premia mucho también la redacción, en general pasa eso, se puede aprobar con una mala redacción, con varias faltas” (Anexo, p. 7), evidenciando que los intentos de buscar respuestas giran en torno a cómo motivar *a posteriori* una práctica que se construye procesualmente. Entre el enfoque en el resultado de un saber práctico, que nunca desarrolla las competencias necesarias para leer o escribir hasta no encontrarse en una situación de evaluación, y la poca claridad en una finalidad consciente del aprendizaje, se construyen muchas limitaciones fundantes de la distancia que marcan los estudiantes con respecto a la alfabetización académica. Los estudiantes entrevistados identifican las causas de este problema en dos niveles: por un lado, en la ya mencionada brecha que permanentemente se denuncia entre los contenidos del nivel secundario y los del nivel superior. Por otro, en cómo quienes intentan intervenir para nivelar este desajuste no logran abarcar la totalidad de las necesidades, y tampoco clarifican un objetivo determinado que se relacione con la práctica profesional futura.

Los estudiantes de la UNS entrevistados sostienen que “lo que pasa es que antes de los parciales no hay como

un control de cómo vamos nosotros, de lo que sabemos” (Anexo, p. 15), de manera que se evidencia para ellos un desfase entre el contenido enseñado y el evaluado. Para Brailovsky y Menchón (2014), la clave de la adquisición de competencias varias radica en la forma que adopta el “doble contrato cultural” entre estudiantes y docentes. Es posible trazar una línea de continuidad entre el “enfoque deficitario” que cuestiona Carlino y la “lógica certificante” que describen estos autores, porque quien destaca las carencias de los estudiantes lo hace con el propósito de alcanzar un piso mensurable para su evaluación. Los autores marcan que en este tipo de lecturas “el contrato pedagógico se inscribe en una lógica del intercambio” (Brailovsky y Menchón, 2014, p. 47). De esta manera, tal y como reconocen los estudiantes entrevistados, el propósito de la adquisición de determinadas herramientas es solamente lo necesario para aprobar tal o cual asignatura.

Los autores, para intervenir de un modo que no se adapte al formato de reciprocidad en costos y beneficios de esta lógica, proponen complejizar el abordaje. No se trata de obviar las múltiples dificultades que, como describen los estudiantes del Instituto Superior Juan XXIII, son multicausales, ya que

“acá en Bahía, que es un polo de atracción para los pueblos del interior o ciudades más pequeñas de los alrededores, los estudiantes que vienen de afuera tienen un montón de dificultades, tener que

sobrellevar y sobrevivir en una ciudad que no conocen y que no están acostumbrados y también poder sostenerse económicamente en una institución que aunque sea pública y gratuita como lo son la UNS y el Instituto 86 tienen sus... requerimientos económicos” (Anexo, p. 12).

Las habilidades para leer y escribir se encuentran, entonces, con la necesidad de desmarcarse de culturas intrínsecas a la práctica pedagógica en general. “El uso de la escritura como práctica casi exclusiva de las instancias de evaluación de una materia acarrea un problema grave (...). La asociación entre escritura y evaluación (...) constituye sin duda un fuerte obstáculo para la consolidación de una cultura integrada entre la enseñanza y la evaluación” (Brailovsky y Menchón, 2014: 56-57). Cuestionar las lógicas arraigadas en cada proceso es parte fundamental de toda pregunta sobre cómo enseñar a leer y escribir en el nivel superior.

Eje 2

En el marco de haber encontrado una necesidad de cuestionamiento de prácticas a la base de procesos de enseñanza, nos sostenemos en Carlino, quien explica que “los docentes descuidamos enseñar los procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación” (2013: 12). De ello, en diálogo con nuestros

resultados, se deduce una doble cuestión. Por un lado, no hay un aprendizaje genuino para la *praxis* real que se vincule con lo aprendido, y por el otro, quienes se forman realmente en este “descuido” son los docentes, ya que son ellos quienes realizan la mayor actividad cognitiva al preparar y llevar a cabo sus clases expositivas.

En relación con ello, Carlino (2005) hace una exposición de los presupuestos generales sobre la lectura y la escritura que es necesario poner en crisis. Destacamos sólo uno de ellos, que afirma que “escribir es una técnica básica, la cual, una vez adquirida, sirve para poner sobre el papel cualquier conocimiento disciplinar” (p. 108). En el mismo sentido, ponemos en cuestión lo que Diaz Barriga llama “la teoría computacional del procesamiento de información” (2006: 18), de aplicación mecánica de fórmulas estancas. Y si bien hay una tendencia a encontrar en la escuela actual la raíz de la problemática, en una mirada hacia reflexiones previas en torno a la problemática, podemos descubrir que ya a mediados del siglo XX surgía la pregunta:

“Y de todas formas ¿cómo enseñar a pensar? En general y de manera total, la respuesta es esta: hay que organizar el proceso de asimilación de los conocimientos, el proceso de la cultura intelectual de la forma en que lo organiza el mejor maestro: la vida; y, precisamente, de forma que en el curso de este proceso el niño se vea obligado a entrenar no solo y no tanto la memoria, como la capacidad de resolver independientemente tareas que requieran del

pensamiento propiamente dicho, que requieran juicios independientes” (Ilienkov, 1964, p. 6).

Anteriormente se detalló la distancia que arrojan las entrevistas entre el aprendizaje de la lectura y la escritura en el nivel secundario y las expectativas y exigencias del nivel superior. Para intentar comprenderlo, se analizaron las reflexiones de Carlino (2013) en torno a los talleres, que la totalidad de estudiantes entrevistados mencionó haber hecho como parte de su ingreso a los estudios superiores. De esta manera, se evidenció una necesidad fundamental a considerar: “las prácticas se aprenden por participación in situ” (Carlino, 2013, p. 360). Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando nos referimos a un aprendizaje “in situ” o situado? Díaz Barriga sostiene que “la cognición situada es la alternativa opuesta a la teoría computacional del procesamiento de información” (Díaz Barriga, 2006, p. 18), es decir, la contraposición a la aplicación mecánica de fórmulas mediante una inserción consciente en el contexto y la cultura en que la acción se produce. El hacer es comprendido por la autora como una dimensión crucial del aprendizaje que debe ser enmarcado en su forma social para evitar toda “ruptura entre el saber qué y el saber cómo” (p. 19).

Ahora bien “¿es posible evaluar sólo el contenido?” (Carlino, 2005, p. 108). Una estudiante de la UNS refiere a cómo los mecanismos de enseñanza para la evaluación desarrollan una desconexión con respecto a las herramientas concretas para aprender a leer y a escribir:

“capaz que si es una evaluación escrita ponele nos dicen bueno, va a haber puntos de desarrollo, de comparación y de justificar esa comparación suponete, así que uno se espera esos... punteos, pero no te dicen "escribí así o asá” (Anexo, p. 14). Aparece, entonces, de forma subrepticia, la necesidad de crear nuevas formas de vincular ambas prácticas. Díaz Barriga, en ese sentido, resalta la importancia de la creación de “ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (2006: 22), de manera que es posible observar un posible diálogo hacia Carlino (2013) y la necesidad de la forma social de la práctica de la lectura y la escritura que ella deja planteada. Díaz Barriga se hace eco de Derry, Levin y Schauble (1995) para establecer que “la autenticidad de una práctica educativa se determina según el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y nivel de actividad social que éstas promueven” (2006: 24), de modo que, en el caso de la lectura y la escritura, la forma más apta posible para desarrollar su aprendizaje es el de crear situaciones comunicativas reales que requieran de la práctica direccionada.

Al declarar la forma en que se brindan los lineamientos para la práctica discursiva, la estudiante pone el foco en que la prescripción de la acción parece adecuarse con exclusividad a los mecanismos calificativos. Brailovsky y Menchón (2014) permiten correr el eje de

cambiar los métodos calificativos en cada cátedra, y así poder pensar que, independientemente del formato de cada evaluación, el proceso previo a ella se desarrolle con “intención formativa”. La escritura, para los autores, exige un procedimiento de orden que no puede armarse con un objetivo exclusivamente de calificación por delante. Esto requiere de un trabajo sostenido en el tiempo que haga del acto de habla, lectura y escritura una situación socialmente necesaria. La claridad de un objetivo práctico como el de aprender a leer y escribir en una situación determinada resulta superior al punteo que mencionan los estudiantes.

Para cerrar el presente análisis, nos parece de relevancia indagar en una posible forma de abordar este problema de otro modo. Los docentes advierten, en su práctica cotidiana, que la tarea voluntaria radicada en ellos o en sus estudiantes resulta insuficiente para dar respuestas de fondo a problemas severos. L., docente de la UNS, identifica que una de las grandes dificultades para el desarrollo de las competencias es

“el escaso tiempo de clases con el que cuento y la cantidad de estudiantes que habitualmente cursan las materias. Nosotras lo sabemos, el aprendizaje en general es un proceso que lleva tiempo, pero específicamente el de la escritura. Eso lleva todavía más porque requiere la puesta en juego de estrategias y habilidades específicas que deben ser enseñadas y ejercitadas en el tiempo. En mi caso, por ejemplo, yo trabajo en dos cátedras con dedicación simple y 80

minutos efectivos de clase semanales (...). La realidad laboral y las posibilidades pero sobre todo las imposibilidades materiales de continuar con esta modalidad a veces me han llevado a proponer instancias de escritura colectiva. Si bien considero que la escritura colectiva también resulta un proceso valioso de aprendizaje, reconozco que esta opción, en las instancias evaluativas, muchas veces hace que se desdibujen los aprendizajes individuales” (Anexo, p. 9).

Así, el tiempo se configura como una barrera entre las necesidades que, como hemos desarrollado, explicitan los estudiantes, y las posibilidades concretas de docentes de dar respuesta. Si cruzamos las respuestas detalladas previamente con la presente, nos vamos a encontrar con que la raíz de las problemáticas va más allá de desfasaje entre el nivel secundario y el superior: vemos superficialidad en el abordaje de los talleres, enseñanza de contenidos abstraídos de toda *praxis*, poca transversalidad de la enseñanza de la lectura y la escritura en los planes de estudio, y ahora posibilidades limitadas de cada docente a la hora de incorporar tales estrategias. Esta intersección de factores no existe en el vacío, sino que se inserta en determinadas instituciones con una política clara y consciente.

Panaia (2015) analiza cómo la oferta educativa en cada momento se construye en interacción tanto con los actores que la componen y le brindan el contenido como con los factores exógenos a ella que le dan su forma. La

organización institucional, en tanto centro de confluencia de trabajadores de la educación con un tiempo remunerado determinado, ordena sus prácticas, contenidos y programas en interacciones constantes con la política y la economía de cada momento. Por esta razón, consideramos que la lectura y la escritura son producciones conjuntas de los múltiples actores que toman las decisiones en tal proceso: docentes, estudiantes, y el marco que los alberga. Previamente hicimos mención a la lectura de Brailovsky y Menchón (2014) respecto a un contrato pedagógico entablado sobre la perspectiva del intercambio. En este contexto necesario aportado por Panaia (2015), podemos inscribir las relaciones de acumulación y esfuerzo por retribución en las variaciones institucionales que terminan alimentando el formato mercantil de la educación. Ni una visión centrada con exclusividad en los estudiantes ni una modificación entera de la práctica docente logra dar respuesta a un problema con un trasfondo social y cultural profundo. Las instituciones, en ese sentido, han de pensar integralmente sus planes de estudio en función de las necesidades concretas de sus actores, de las complejidades del nivel secundario y de las potencialidades económicas que respaldan transformaciones profundas.

Conclusiones

Hemos profundizado en lo que consideramos una problemática que reclama a toda voz ser trabajada de

manera real y efectiva, de forma tal que trascienda las barreras interinstitucionales. La voz de los estudiantes y los docentes, en diálogo con los autores y autoras que han abordado el tema, se hacen eco de una exigencia a la base de toda formación en el nivel superior: resulta crucial poder pensar enfoques distintos, no deficitarios, y con un carácter genuinamente resolutivo. De esta manera, parte del compromiso que debe tomarse si se quiere atender al problema es dejar de tratarlo desde una mirada centrada en las falencias de los estudiantes y hacer hincapié en indagar en las dinámicas más favorables para el desarrollo de habilidades genuinas y útiles.

Es por esto que, en vistas hacia posibles alternativas, buscamos tomar como punto de partida las posibilidades institucionales para replantearse mecanismos de alfabetización académica. El aporte de la perspectiva de la enseñanza situada resulta central para orientar tales políticas educativas, ya que permite identificar el aprendizaje a leer y escribir en un registro académico como un proceso que debe pensarse de manera integral y continua.

Así, se propone romper con tradiciones que favorecen lógicas certificantes y dejan de lado a quienes necesitan aprendizajes coherentes y situados, terminar con modelos de clases donde el docente aprende más que el alumno al que luego se le pedirá que demuestre competencias que no le han enseñado. Por último, se busca también asumir las responsabilidades y falencias por parte de cada actor involucrado en el contrato pedagógico.

Se requiere, entonces, un compromiso real en la problemática para trabajar en el desarrollo de una verdadera alfabetización académica que permita a los estudiantes del nivel superior expresar sus ideas adecuadamente bajo los estándares de calidad de cualquier institución, y, así, desenvolverse de manera óptima y consciente en las situaciones concretas propias de la profesión.

Anexo

Las entrevistas realizadas podrán verse en el siguiente link: https://docs.google.com/document/d/1ouM_MYnrKmtnUyaKpD8WPHaF88Vhmb3nbBdv_sFXExs/edit.

Referencias bibliográficas

- Brailovsky, D. Menchón, A. (2014). “Aprender y aprobar: escribir en una cultura escindida”. Noveduc
- Carlino, P. (2005). “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.”. Fondo de cultura económica
- Carlino, P. (2013). ”Alfabetización académica diez años después”. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381. revista@comie.org.mx
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). “Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida”, Mc Graw-Hill Interamericana

Di Stefano, Pereira y Reale (1988) “¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?” *Perspectiva Universitaria*, nº 18, agosto, pp.21-25.

Ilienkov, E. V. (1964) “¿La escuela debe enseñar a pensar?” en *Educación popular*, 1964, No. 6 (suplemento)

Panaia, M. (2015). “Universidades en cambio ¿generalistas o profesionalizantes?”. Miño y Davila

.

¿Cómo se aprende a ser docente de Historia? El entramado teoría-práctica en los Profesorados de Historia en Bahía Blanca *(Facundo Pérez González y Agustín Mosteiro Di Croce)*

Resumen

La nota distintiva del Nivel Superior es la formación especializada orientada a determinadas prácticas profesionales. En este sentido, la formación docente plantea desafíos particulares, donde la definición de qué implica *ser docente* se entrelaza con la formación disciplinar, en este caso, en Historia. Es fundamental, por tanto, reflexionar sobre qué implica formar docentes de Historia y qué competencias teóricas-disciplinares y prácticas requiere este profesional.

Esta complejidad hace de la cuestión curricular, un problema pedagógico y epistemológico, en tanto implica determinadas concepciones sobre el aprendizaje y el conocimiento (Da Cunha, 1996). En este sentido, la articulación entre teoría y práctica se vuelve fundamental,

ya que el lugar otorgado a cada una de estas dimensiones revela características esenciales de las concepciones que respaldan el currículum vigente. Mientras una mirada lineal y acumulativa del conocimiento postergará la práctica hasta que el estudiante domine todos los saberes teóricos, otras perspectivas críticas entenderán teoría y práctica entramados y no como momentos separados (Sanjurjo, 2016).

Estas cuestiones se hicieron evidentes durante nuestras Prácticas Docentes Situadas en el contexto de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior*. Al involucrarnos en nuevos entornos institucionales, hemos reconocido profundas diferencias en cuanto a la integración de la teoría y la práctica en la formación docente, en comparación con nuestra experiencia en la Universidad Nacional del Sur.

En este marco, nuestro trabajo busca dar cuenta del lugar y la relevancia otorgada al conocimiento práctico en los profesorados de Historia en Bahía Blanca. Para ello analizaremos los Planes de estudio y programas de materias en el Profesorado de Educación Secundaria en Historia del ISFD N°3 y el Profesorado en Historia de la UNS.

Palabras clave: Docencia- Profesorado en Historia- Teoría-práctica- Currículo.

Introducción

Nuestro trabajo parte de la preocupación por el entramado teoría-práctica y nuestra experiencia dentro del espacio de la Práctica Docente Situada (PDS), en el marco de la asignatura Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior (DyPDNS). En cuanto al entramado teoría-práctica, nos interesa tomar como punto de partida la definición de entramado propuesta por la Real Academia Española: “Conjunto de ideas, sentimientos, opiniones, sentimientos, etc. que se entrecruzan en un texto”. En este sentido, comprendemos que se trata de un binomio complejo, cuyos elementos establecen una relación íntima, en la que se complementan y retroalimentan.

Este interés por el entramado teoría-práctica, se volvió preocupación en el marco de nuestra experiencia en la PDS, realizada en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°3 “Julio César Avanza”, en la asignatura “*Historia Americana I*”, correspondiente al primer año del Profesorado de Educación Secundaria en Historia, y en la Escuela de Artes Visuales (ESAV) “Lino Enea Spilimbergo”, en la asignatura “*Historia Sociopolítica de Latinoamérica y Argentina*”, correspondiente al segundo año del profesorado en Artes Visuales (orientación pintura/grabado/escultura).

Al emprender el proceso de inserción institucional, se descubren dos carreras de formación docente que en su currículo articulan de una forma particular conocimiento teórico y práctico, resultándonos particularmente

interesante esta cuestión por la profunda diferencia que encontramos con nuestra experiencia en el Profesorado de Historia de la UNS.

Por un lado, en el Profesorado en el ISFD N°3, se puede observar una carrera articulada en torno a tres ejes transversales: “Campo de la Formación General”(CFG), “Campo de la Formación Específica”(CFE) y “Campo de la Práctica Docente” (CPD). De esta manera, la formación orientada a la futura práctica profesional se encuentra presente a lo largo de toda la carrera de los estudiantes y constituye una marca distintiva del perfil del egresado de dicha institución dentro de la ciudad.

Por otro lado, en el Profesorado en la ESAV el estudiantado tiene una alta carga horaria vinculada al “saber hacer” del futuro docente, no solo en lo vinculado a la práctica docente, sino también en espacios curriculares como Dibujo, Pintura, Grabado y Escultura que se desarrollan en formato tipo taller y están orientadas al desarrollo de habilidades concretas, relacionadas con el futuro profesional.

Esta experiencia de “habitar” en diseños curriculares antes desconocidos, nos llevó a preguntarnos por nuestro recorrido como estudiantes del Profesorado de Historia de la UNS; y particularmente por el papel del conocimiento práctico. De esta manera, surge este trabajo de investigación que se propone dar cuenta, críticamente, del lugar y la relevancia otorgada al conocimiento práctico en los profesorados de Historia en Bahía Blanca, a través del análisis comparado de sus Planes de Estudios y los

programas de las asignaturas, para ponerlos en diálogo con el Plan de Historia utilizado en la UNS y el programa de la asignatura “*Historia de América I*”, observando las similitudes y las diferencias desde la perspectiva de una asignatura particular -desde lo institucional como lo particular de como se estructura cada materia. Para cumplir con estos objetivos procederemos a realizar un análisis que parta de lo general a lo particular, aumentando progresivamente el grado de especificidad. Además de los Planes y programas, también nos ayudan a fundamentar este trabajo las observaciones realizadas y nuestras experiencias particulares como practicantes que se complementan en muchas ocasiones con las conversaciones informales que hemos mantenido con nuestras co-formadoras.

Antecedentes

Un primer antecedente es el trabajo de **Sanjurjo** (2016) y las perspectivas actuales sobre la práctica y la visión de la Educación Superior que define cada una. En primer lugar, está la tesis positivista anclada en una relación teoría-práctica, “en las que las prácticas constituyen un apéndice final, momento en el que, supuestamente, se aplica la teoría” (p.195). En segundo lugar, hay una interpretación donde la teoría y la práctica trabajan en conjunto, impulsando al alumno a verlas como un todo y rechazando la mirada clásica que divide el recorrido formativo en dos etapas. **Da Cunha** (1996)

también retoma de estas cuestiones, y habla, desde su perspectiva sobre la enseñanza, de positivismo; un modelo que entiende pasa del conocimiento básico al específico, con cantidades crecientes de material según avanza uno en la carrera -con el paso del tiempo se incluyen mayores cantidades dentro de los planes y programas en vez de llevar a cabo una selección y recorte-; se inicia con la teoría para proseguir con la práctica más adelante -generalmente al final del recorrido-; los contenidos se enfocan en el pasado evitando temas presentes o futuros problemas, y además se considera neutral y científico. Se enseña para que uno pueda investigar.

Retomando la obra de Sanjurjo, es importante destacar otro de sus aportes, son las diferencias entre los institutos superiores de formación docente, y las universidades. La principal es la necesidad del título docente como requisito habilitante para enseñar en los institutos, cosa que no es obligatoria en las universidades. La segunda, los institutos hacen hincapié en la formación pedagógica y las universidades en la formación académica (p.196). Al respecto, **Follari** y **Soms** (1994), toman los trabajos prácticos y los modelos de trabajo como objeto de estudio, allí, distinguen un modelo de trabajo académico anclado en el tecnicismo, que produce profesionales en masa para el mercado utilizando “moldes” como si de fábricas se tratara, con la intención de: reducir tiempos, prepararlos para el trabajo sin darle mucho espacio a la reflexión profesional -es central la teoría- y la evaluación individual de todo el proceso como punto neurálgico.

El primer modelo presentado se caracteriza por poseer unas prácticas restringidas, propias de espacios como los laboratorios o el trabajo en una empresa por un período determinado, por ejemplo: las prácticas profesionales o el servicio social, las modalidades más típicas. Estas “prácticas restringidas” (p.36-40) suelen encontrarse en espacios marcados por la falta de experiencia y recursos para organizar las prácticas, y por su comunión con la concepción de la educación vigente. “Desde el punto de vista docente, el alumno es considerado un ser pasivo, que debe primero recibir instrucción para posteriormente actuar en su campo profesional” (Soms y Follari, 1994, p.33).

Un segundo modelo, contiene unas prácticas “avanzadas” (p.36) y basadas en “modalidades como la investigación académica, la elaboración de proyectos y la participación en actividades productivas asumidas por las propias instituciones académicas” (p.36). Las diferencias más importantes con las prácticas “restringidas” son: 1) el rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje: involucran campos complejos que requieren un posición activa del alumno. 2) son prácticas grupales y participativas. Buscan el debate, la circulación de información, la comunicación. 3) poseen un enfoque crítico y analítico, proveniente del trabajo grupal con la necesaria participación de sus miembros. En este modelo, profesores y alumnos participan simultáneamente dentro de los procesos de formación.

En otro artículo, **Follari y Berruezo**, desarrollan la importancia de la relación teórica-práctica como parte vital de los planes de estudio dentro del apartado pedagógico. Modificar un Plan de Estudios implica transformar o cambiar completamente la visión de la práctica a lo largo de la carrera -la relación de la teoría-práctica con la producción de conocimiento-, y como ella se vincula la práctica profesional a realizar por el egresado.

Un antecedente directo -por ser un estudio local- es el trabajo de **Santos La Rosa** (2013). Él busca comprender lo que llama un *código disciplinar*, concepto que toma prestado de Cuesta Fernández. Él lo define como “una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas que legitiman la función social atribuida a una disciplina, regulando la práctica de su enseñanza” (p.2-3). Este código está formado por 3 dimensiones: un cuerpo de contenidos que aparece en planes de estudio y textos. Un discurso que justifique su valor formativo y, finalmente, unas prácticas profesionales que le dan vida al conjunto. La tradición que establece el código hace que los cambios sean más resistidos. Dichas ideas y conceptos son importantes para comprender no sólo su trabajo sino el nuestro, pues su análisis se centra también en la UNS y el Avanza.

Marco teórico

La educación en el nivel superior presenta rasgos particulares que la distinguen de los demás niveles educativos. En este sentido, abordar su estudio desde la Didáctica e incorporando una mirada crítica requiere reconocer estos elementos distintivos, y tomarlos como punto de partida. Utilizamos las perspectivas de **Alicia Camilloni** (1995) y **Elisa Lucarelli** (1998) sobre la función de la didáctica en el Nivel Superior y la necesidad de construir una didáctica crítica pues consideramos que es la única forma de transformar la educación y resolver los problemas que presenta el Nivel Superior, y en este trabajo, las complejidades que competen a las diferencias institucionales entre una universidad y un instituto de formación docente, por ejemplo, cuyas diferencias son tan variadas como el caso de los alcances de los títulos.

Camilloni (1995), reconoce que la principal problemática a la hora de abordar desde este enfoque a la educación en el nivel superior es la existencia de una *Didáctica del sentido común*, como un conjunto de ideas en torno del proceso de enseñanza y aprendizaje ampliamente difundidas que podríamos resumir en los siguientes puntos.

- Ilusión de a-didactismo
- La paradoja de un alumno adulto, definitivo, y al mismo tiempo joven con capacidad ilimitada de aprendizaje.
- Mito del filtro social.

○ El docente como modelo-maestro del alumno.

De estos puntos deviene la idea de que la buena docencia en Nivel Superior, resulta de los saberes científicos específicos del docente y que el aprendizaje depende exclusivamente del alumno y de la capacidad que tenga de desarrollar las capacidades exigidas por la Academia y la Sociedad.

Frente a esta *Didáctica del Sentido Común*, Camilloni señala la necesidad de una Didáctica científica y, ergo, crítica orientada a “lograr la transformación del pensamiento pre-científico acerca de la enseñanza superior en un pensamiento científico” (p.8).

En torno a esta necesidad de articular una Didáctica de Nivel Superior Crítica, Lucarelli (1998) sintetiza en cinco líneas distintivas a la corriente crítica:

1. Carácter multidimensional del proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Contextualización en la que incide el entorno social global junto al institucional, el contenido y los factores peculiares que caracterizan a los actores involucrados en el enseñar y aprender.
3. La explicitación de los presupuestos a partir de los cuales define sus abordajes metodológicos.
4. La elaboración de reflexiones sistemáticas que surgen del análisis de experiencias concretas del enseñar y aprender.
5. La búsqueda de la eficiencia, tomando como base el reconocimiento de las condiciones reales en que se

desarrollan esos procesos y con el propósito de ampliar y mejorar las metas educativas.

A través de la Didáctica Crítica es que podremos analizar apropiadamente los Planes de Estudio y programas, al mismo tiempo que los situamos en un tiempo y espacio más preciso utilizando las notas de las observaciones y prácticas, pues son estos 5 puntos los que estructuran el modelo de análisis realizado en este trabajo.

Como complemento de la Didáctica Crítica, el planteo “*enseñanza tubular*” de **Ornellas Navarro** (1982) es fundamental porque nos permite situar los comentarios de este artículo en un espacio dominados por lógicas técnico-empresariales que consideramos erróneas y afectan al correcto desempeño del Nivel Superior a la vez que obstruyen el desarrollo de una didáctica crítica. El autor plantea que la Educación Superior es un sistema enajenante para el alumnado, constituido como una serie de “tubos verticales”³⁵ aislados entre sí, los cuales plantean dos posibles destinos: salir exitosamente por el otro extremo, o caer del tubo, quedando fuera del sistema. De la combinación de este sistema tubular y la concepción bancaria de la educación, resulta un modelo estrecho, basado en la repetición y centrado en el conocimiento teórico, propio del modelo positivista.

La combinación de ambos conceptos permite realizar un análisis más amplio, que integre los Planes y las

³⁵ Cuando Ornellas Navarro nos habla de los tubos cerrados se refiere a las carreras.

lógicas institucionales que encierran y nos interesa sacar a la luz.

En tercer lugar, es clave el concepto de entramado que propone **Sanjurjo** (2016) para el estudio de los Planes y de los programas, en especial, porque compartimos la comprensión de la teoría y la práctica como dos aspectos que se entrecruzan de formas varias, haciéndolos interdependientes. Es decir, teoría y práctica, saber y saber hacer, no son cuestiones radicalmente diferentes, ni momentos claramente diferenciables de un proceso de acumulación de saber, sino que constituyen dos pilares que no deben ser pasados por alto en el complejo proceso de la educación.

Nos enfocamos en la reflexión sobre el *saber hacer*, como una oportunidad para superar la enajenación de la formación superior, con vistas a construir un sistema que integre a la teoría y la práctica en un *entramado*.

Desarrollo

Planes de Estudio y Programas

En el marco hasta aquí señalado, nuestro trabajo se basa por un lado, en el abordaje del Plan de Estudios de la UNS para el Profesorado en Historia y el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Historia vigente para todos los ISFD de la provincia de Buenos Aires, y por otro en el abordaje de los programas de las

asignaturas “*Historia de América I*” de la UNS e “*Historia Americana I*” en el ISFD N°3 .

Para el abordaje del Plan de Estudios y el Diseño Curricular partiremos de un análisis externo, atendiendo al contexto sociopolítico en el que fueron producidos, luego nos enfocaremos en la estructura general del curriculum (cantidad de materias, horas totales y por asignatura), para seguir con el perfil de graduado que se plantea en cada uno.

Mientras que en el caso de los Programas de las materias seleccionadas, nos centraremos en el análisis interno del texto, atendiendo al lugar que ocupa en él el saber práctico o *saber hacer*, en la articulación de la materia.

Plan de Estudios del Profesorado en Historia, Universidad Nacional del Sur (2002)

Este Plan fue aprobado en 2002, y es resultado de las reformas educativas impulsadas en los años noventa. Como señala Santos (2013) el documento A 11 del CFCyE establece en su inciso 4.9 que “... Los diseños curriculares y los proyectos educativos de las instituciones no universitarias y universitarias de formación docente se ajustarán a los contenidos básicos comunes de formación docente” y como producto de este avance del Estado Nacional sobre la histórica autonomía de las Universidades, responde este Plan de estudios.

En este sentido, podríamos sostener, siguiendo a Santos (2013) que el Plan del 2002 fue impulsado por “la necesidad de adecuar los planes de estudios a los cambios introducidos por la reforma educativa” lo que llevó al “reemplazo del plan de estudios 1981 (constituido de 27 asignaturas y 1884 horas) por el plan 2002 (conformado por 34 materias y 3200 horas)” (p.9). A esto concluye que “la respuesta institucional a los requerimientos planteados por las nuevas normativas sobre formación docente fue la de agregar contenidos y materias, extendiendo los planes de estudio, respuesta habitual en las universidades” (p.9). Dentro de estas 34 materias, los alumnos deben cursar asignaturas de Formación Docente desde el segundo año de la carrera, pero quedando las Prácticas docentes en el último año del Plan de Estudios y cursando 8 de estas 9 materias de Formación Docente junto a estudiantes de otras carreras.

En cuanto a las incumbencias del título, estas son: “Ciencias Sociales e Historia para la Enseñanza General Básica Tercer Ciclo, Enseñanza Polimodal y Educación Superior Universitaria y No Universitaria.” (2002) alcanzando así la enseñanza de Historia en todo el Nivel Secundario y Superior. Mientras que el perfil del graduado se organiza en dos puntos (2002):

1. El graduado adquiere un conjunto de saberes sobre el campo disciplinar de la Historia, en el marco de las Ciencias Sociales.

2. El graduado adquiere también un conjunto de saberes relativos a la enseñanza y al aprendizaje dentro del campo disciplinar y en el marco de las Ciencias Sociales.

En este sentido, nos encontramos con un perfil profundamente preocupado por el *saber* del graduado, enfatizando la aprehensión de conocimientos, y con una profunda marca vinculada a la voluntad de establecer a la Historia dentro del área de las Ciencias Sociales -a pesar de encontrarse en el departamento de Humanidades-. Inclusive aquí, un apartado donde el foco está puesto en las capacidades del futuro graduado, verdaderamente el énfasis se encuentra en el *saber* y se plantea que como *consecuencia* de la adquisición de saberes relativos a la enseñanza en el campo disciplinar, el graduado “es capaz de diseñar, planificar y elaborar estrategias pedagógicas e institucionales”.

Así descrito, nos encontramos con un Plan de estudios que posterga hasta último momento y con una importancia muy moderada -inclusive en el perfil profesional- la dimensión del *saber hacer docente* en la formación de los futuros profesores, dándole una primacía notable a las materias orientadas al *saber* disociado de la práctica concreta de la docencia. Problema al que se le agrega la falta de especificidad de esas asignaturas, que se comparten en un 75% con la Licenciatura en Historia. Aislada disciplinariamente, se puede comprobar que la disciplina se rige por la enseñanza tubular, con una

estrategia didáctica de carácter positivista, como demuestra el Plan de Estudios. La propuesta va de menor a mayor complejidad, separando la formación en momentos, pues no se puede argumentar a favor de la existencia de un entramado entre la teoría y la práctica, aunque tampoco se puede defender la existencia de dos compartimentos estancos, más bien, se representa una transformación trunca como defiende Santos La Rosa (2013). La razón se la adjudicamos a la colisión de dos perspectivas: la visión academicista de la enseñanza que tiene la UNS como institución, y la búsqueda de una renovación por parte del Departamento de Humanidades, que pretende una mayor inmersión del cuerpo estudiantil en las prácticas profesionales y las particularidades pedagógicas de la enseñanza en el nivel medio como superior, dejando vacante el rol de la investigación académica. Este punto es crítico si comprendemos que la mayoría de los estudiantes estudia la Licenciatura y el Profesorado paralelamente, con título que tiene mayor alcance que el otorgado por el ISFD N°3.

Diseño Curricular Profesorado de Educación Secundaria en Historia (2022)

Este diseño fue aprobado en 2022, y establece una carrera de 4 años, con una carga de 2960 horas reloj distribuidas en 44 unidades curriculares. Estas últimas se encuentran agrupadas dentro de tres grandes campos que

atraviesan la totalidad del Diseño y constituyen los pilares de la propuesta curricular.

Así se definen un *Campo de Formación General* “dirigido a brindar marcos conceptuales e interpretativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y la construcción de un posicionamiento para la actuación en contextos socioculturales diferentes”(p.28), un *Campo de Formación Específica* que “propicia el conocimiento de los aspectos generales de las diversas formaciones políticas, sociales, culturales y económicas que se dieron a través del tiempo.” (p.31) y *Campo de Práctica Docente* vinculado al trabajo vinculado a “las prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, con las prácticas docentes y de enseñanza” (p.36) orientado a “favorecer la incorporación progresiva de las y los docentes en formación a los diversos escenarios en que tiene lugar el trabajo docente” (p.36).

Estos tres pilares articulan transversalmente todo el Diseño, encontrándonos un Campo de la Práctica Docente presente a lo largo de todo el Profesorado. De esta manera, el estudiantado, al mismo tiempo que se forma en los aspectos científico-disciplinares, se inserta en contextos de educación formal, congeniando de esta manera, el *saber -teórico*, académico- con el *saber hacer docente* -vinculado a la experiencia en escuelas, clases y el contacto con alumnos y docentes secundarios-.

Al mismo tiempo, el Diseño Curricular contempla el tratamiento transversal de las *habilidades de lectura*,

escritura y oralidad en la formación de los futuros docentes, proponiendo un *saber hacer* -vinculado en este caso a las habilidades- **entramado** con el “saber” -académico disciplinar- como dos elementos constitutivos del proceso de aprendizaje; dos saberes interdependientes que se retroalimentan. Se entiende que el “entrenamiento” y el desarrollo de estas habilidades forma parte de la aprehensión de los saberes disciplinares, mientras permite al alumnado realizar un abordaje crítico de los contenidos estudiados.

Por otro lado, el perfil del egresado que se plantea en el Diseño aspira a formar docentes que adopten un rol política e intelectualmente comprometido, agentes críticos en la construcción de conocimiento histórico, y que sean conscientes del carácter histórico-geográficamente situado de su labor y de la importancia social del mismo.

De esta manera, reconocemos en el Diseño la voluntad de formar docentes que aborden de manera crítica su labor, en el aula y como investigadores. Se aspira a que los graduados sean profesionales de la educación y la investigación, con un claro y fuerte compromiso político, social e intelectual relacionado con la función social desempeñada y a la situación particular en la que se encuentra. Nos encontramos con un Diseño Curricular en el que, teoría y práctica están -o al menos aspiran a estar- presentes a lo largo de todo el recorrido de los estudiantes, siguiendo la lógica del entramado propuesta por Sanjurjo (2016). Además, la perspectiva crítica desde la didáctica es un elemento constante en la formación de los alumnos, y

como veremos más adelante, en el diseño particular que tienen los Programas: se explicitan los 5 puntos de Lucarelli (1998) desde la temprana inserción de los estudiantes en el sistema educativo, permitiendo que los alumnos revisen los postulados teóricos de la didáctica en carne propia a medida que se construyen como docentes por medio de la reflexión crítica.

Programa de “Historia de América I” de la UNS

La asignatura “Historia de América I”, se encuentra en el cuarto cuatrimestre del Plan de Estudios del Profesorado en Historia de la UNS y tiene una carga horaria de 6 horas semanales, distribuidas en 4 horas de clases teóricas y 2 de clases prácticas.

En los Contenidos Mínimos, nos encontramos con una enumeración de saberes teórico-disciplinares vinculados a la Historia de América, desde el poblamiento del continente a la conquista europea. En consonancia, los Objetivos se vinculan a la apropiación de dichos contenidos, siendo los verbos utilizados por el programa “Incorporar”, “Conocer”, “Examinar”, “Aproximarse” y “Evaluar”. Por otro lado nos encontramos con 11 trabajos prácticos donde se busca analizar un tema-problema particular dentro de la Unidad temática en que se enmarca, a partir de una exposición, la bibliografía específica de esa clase, y una guía de lectura brindada por la cátedra. Finalmente resulta interesante que en el caso de aquellos estudiantes en condiciones y con voluntad de promocionar

la materia, la cátedra les propone como trabajo final “un breve ensayo escrito sobre la parte del programa no evaluada en los parciales”.

A través del Programa de Historia de América I, podemos dar cuenta de una materia que continúa la tendencia que reconocimos en el Plan de Estudios de la UNS. Nos encontramos con una materia que pone un fuerte y constante énfasis en los conocimientos teórico-disciplinarios y posterga hasta último momento, y en una instancia a la que no acceden todos los alumnos, el *saber hacer*, en este caso particular la práctica de la escritura académica.

Dentro del programa se observan las mismas ausencias que contiene el Plan de Estudio de la carrera. Una relación teoría-práctica, donde la segunda es subsidiaria de la primera y sólo complementa los contenidos teóricos con casos particulares o incluso más teoría, que se pone bajo análisis a través de una serie de preguntas que en nada se vinculan a la práctica profesional o la reflexión sobre la docencia. Reproduciendo la lógica positivista que divide la enseñanza en etapas que escalan en complejidad. Al mismo tiempo, tampoco propone un punto común para reflexionar sobre la disciplina en general o el área de historia americana; recurriendo en la instancia de promoción, por ejemplo, a la elaboración de actividad de índole académica antes que un trabajo orientado hacia la práctica de la docencia. Por lo tanto, estamos viendo la repetición de la enseñanza tubular en una escala menor que tiene como consecuencia un aislamiento aún mayor y

más peligroso, pues su principal defensa contra cualquier intromisión serán los especialistas del área que utilizan como argumento central el desconocimiento de la teoría por parte de los extranjeros que pretenden cuestionar sus prácticas.

Programa de “Historia Americana I” del ISFD N° 3

Respecto a los programas, el primero a analizar es el utilizado por la asignatura “Historia Americana I” cuyo nombre y programa tenían variadas diferencias en 2022. Nosotros trabajaremos ese programa porque, actualmente, la versión 2023 del mismo no está completada y aprobada.

Las principales particularidades del programa son, en primer lugar, su nombre: “Perspectivas Espacio temporal de América y Argentina”. En segundo lugar, la materia tenía 2hs semanales de clase contra las 3hs de este año. En tercer lugar, la materia trabajaba en conjunto con Geografía, lo que incluye una serie de contenidos a evaluar que hace a la asignatura interdisciplinar; en el final de la materia se rinden ambas partes, dándole una extensión mayor a la que tendría el programa de este año. Los hechos y procesos se abordan desde dos perspectivas diferentes teniendo como ventaja la multifocalidad de los mismos pero su desventaja es la extensión del material a estudiar.

En cuarto lugar, la materia consta de 4 unidades que recorren un período de miles de años: comienza el recorrido con el poblamiento americano y las perspectivas

de estudio del campo, para finalizar con la conquista europea del continente.

Francamente, es un recorrido demasiado amplio para abordar en una sola asignatura del primer año y, según comentó la profesora a cargo de la asignatura durante una conversación informal, estos dos puntos -agregando el factor interdisciplinar- hacían imposible desarrollar el programa completo en la cursada, dejando demasiados temas sin trabajar en clase³⁶; si bien Camilloni (1995) destaca al Nivel Superior como el de mayor densidad de información no es algo menor la correcta selección y delimitación del mismo.

En cuanto a la parte práctica, hay que destacar el factor interdisciplinar, pues permite abordar temas concretos desde múltiples escalas, incorporar y trabajar diferentes habilidades y herramientas, transmitiendo metodologías diversas. Los conocimientos de ciencias afines como la geografía son muy importantes para la enseñanza por la gran variedad de recursos y conceptos, por ejemplo. Permiten que el docente expanda sus conocimientos de la disciplina -para luego transmitirlos- y pueda reflexionar sobre su trabajo y cómo lo lleva a cabo: según la situación educativa de una institución, el docente puede contar o no con una serie de recursos, de la misma forma que dentro del abanico selecciona los más convenientes según las características del curso.

³⁶ Es importante aclarar que la docente a cargo de la materia utilizó este plan en sus primeros años porque ingresó como suplente. El diseño de este programa pertenece a la titular de la materia.

Por otro lado, la materia cuenta con la aprobación de un trabajo práctico evaluativo y un trabajo grupal de exposición oral como instancias prácticas. Son momentos que permiten la fusión del saber y el saber hacer desarrollado en el trabajo de Sanjurjo (2016).

El diseño de los programas en el ISFD N°3 permiten que los alumnos conozcan con mayor profundidad las modalidades de evaluación, recursos y objetivos, transformándose en una gran ventaja a futuro para los estudiantes.

Discusión y Conclusiones

A lo largo de este trabajo, el lector puede comprender la existencia de dos modelos a partir de dos tipos de instituciones educativas de Nivel Superior: por un lado, la Universidad y por el otro el instituto de formación docente. Dentro de la universidad (en este caso la UNS), hemos encontrado, a partir del análisis del Plan de Estudio del Profesorado en Historia y del Programa de *“Historia de América I”*, los siguientes elementos: una lógica academicista que prioriza la enseñanza disciplinar y teórica sobre la práctica a pesar de los intentos realizados hasta la fecha por impulsar un entramado entre ambos aspectos. Especialmente visible se hace en los programas de las llamadas asignaturas disciplinares, que se diferencian de las pedagógicas, centradas en la docencia y el contexto educativo.

Dicha lógica está impulsada por una enseñanza concebida como tubular y aislada del resto de las disciplinas del área de las Ciencias Sociales. En algunos casos, incluso puede hallarse una diferenciación intradisciplinar dentro de las áreas de investigación que se resisten ferozmente a la revisión de sus postulados y metodologías de trabajo, en el campo de la enseñanza. Sin embargo, como atestigua Santos La Rosa (2013), el Departamento de Humanidades llevó a cabo intentos de revertir esa lógica y desarrollar un entramado teoría-práctica que, a pesar de sus buenas intenciones, han terminado en fracaso o en un punto muerto, produciendo un cambio a medias, “trunco”, como explica en su trabajo.

El punto fuerte del Plan y los programas en general son la fortaleza que posee la formación teórica/académica de los estudiantes y futuros profesionales egresados de la UNS, frente a los graduados del ISFD N°3, que replican en mayor grado los principios de la Didáctica Crítica defendida por Camilloni (1995) y Lucarelli (1998). Sus graduados poseen un mayor conocimiento de las distintas situaciones que los docentes pueden enfrentar en el sistema educativo, así como un abanico más amplio de herramientas para afrontarlas, sin contar la experiencia acumulada a lo largo de su formación como docentes; esta situación alienta la reflexión de la enseñanza y el aprendizaje, y una mayor eficiencia en el trabajo. La consecuencia de este proceso: la formación del entramado que rompe las paredes del academicismo y abre las puertas al diálogo intra e interdisciplinar cuando la situación educativa lo requiera.

Cambiando de rumbo, queda pendiente profundizar los aspectos aquí desarrollados y analizar si estas dinámicas se reproducen en todas las áreas del Profesorado en Historia de la UNS, en el Departamento de Humanidades, e incluso en la universidad en general.

También es preciso buscar soluciones para el cambio fallido mencionado más arriba, igualando los espacios otorgados al *saber* y el *saber hacer* dentro del Plan de Estudios y de los programas, trabajando las problemáticas particulares que contiene la enseñanza de cada área, y los problemas generales que afronta hoy la enseñanza de la Historia.

Finalmente, este trabajo deja vacante este tipo de análisis pero realizado desde la óptica del ISFD N°3, explorando con mayor énfasis su lógica y dinámicas propias.

De esta manera, llegamos a la conclusión que el lugar y el peso otorgados al conocimiento práctico es desigual en los dos Profesorados en Historia de la ciudad de Bahía Blanca. Por un lado, en el Profesorado de la UNS nos encontramos con una carrera mucho más enfocada en la aprehensión de saberes teórico-disciplinares, donde el trabajo en torno de la futura práctica profesional se encuentra postergado al final de algunas materias, como el caso de *Historia de América I* y al final de la carrera, como es el caso de Práctica Docente Integradora y Didáctica y Práctica Docente en el Nivel Superior. Perpetuando el ideario positivista y acumulativo del saber, donde teoría y práctica constituyen dos momentos distintos del

aprendizaje, donde solo se accede a la práctica una vez se domina la teoría (Da Cunha, 1996). Por otro lado, el Diseño Curricular adoptado por el ISFD N°3, aspira a un perfil profesional mucho más enfocado en la dimensión pedagógica, por lo que teoría y práctica son concebidas más como un entramado que como momentos diferenciados y consecutivos, otorgando así, no solo más importancia al saber hacer, sino mayor cantidad de horas y mayor espacio dentro del currículo.

Bibliografía

- 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.
- Da Cunha, M.I. (1996) “La profesión y su incidencia en el currículum universitario”. En: Lucarelli, E. (s/f) La Didáctica de Nivel Superior. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- Lucarelli, E. (s/f) La Didáctica de Nivel Superior. Ficha de cátedra. UBA.
- Follari, R. y Berruezo J. (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XI, N°1, México.

- Ornelas Navarro, C. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, en: Foro universitario N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México.
- Sanjurjo, L. (2016) “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurrealde, M. (comp.) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.
- Santos La Rosa, M. (23-25 de octubre de 2013). *Las tensiones entre el código disciplinar y la formación docente de grado. Análisis de los profesorados en Historia en la ciudad de Bahía Blanca*. XXI Seminario internacional de investigación sobre formación de profesores para el Mercosur/Cono Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Soms, E. y Follari, R. (1994). Cap.II: Modelo Académico y Trabajo práctico. En: *La práctica y la formación profesional*. Buenos Aires, Humanitas.

Planes de Estudio y programas

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2022). *Diseño curricular. Profesorado de Educación Secundaria en Historia*. Buenos Aires.
- Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”. (2022). *Programa de la materia. Perspectiva Espacio Temporal de América y Argentina*. Bahía Blanca: Natalia Boffa. Disponible en: <https://>

[www.dropbox.com/sh/axep3gpScOr4pca/AACPvvuvc7E-KTKjsNNzm6uCa/1?dl=0&preview=PET+Americana+y+Arg.+\(Historia\).+Programa+-+Boffa.pdf&subfolder_nav_tracking=1](http://www.dropbox.com/sh/axep3gpScOr4pca/AACPvvuvc7E-KTKjsNNzm6uCa/1?dl=0&preview=PET+Americana+y+Arg.+(Historia).+Programa+-+Boffa.pdf&subfolder_nav_tracking=1).

Universidad Nacional del Sur. (2002). *Plan de Estudios. Profesorado en Historia*, Bahía Blanca. Disponible en: <https://servicios.uns.edu.ar/grado/plan.asp?dependen=00004&carrera=00042> y <https://servicios.uns.edu.ar/boletin/resoluci/cu519a01.html>.

Universidad Nacional del Sur. (2019). *Programa. Historia de América I*, Bahía Blanca.

La evaluación en el Nivel Superior: el entramado teoría y práctica *(Fiona Fuhr y María Florencia Volonterio)*

Resumen

Tomando por caso nuestras prácticas docentes situadas en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza”, en el presente trabajo procuramos analizar de qué manera se presenta la articulación teoría-práctica en las instancias de evaluación (exámenes finales, parciales, trabajos prácticos). Asimismo, realizamos un análisis comparativo teniendo en cuenta nuestra experiencia como estudiantes de la Universidad Nacional del Sur.

Tenemos como objetivo reflexionar sobre la evaluación en términos de diferencias y similitudes, con base en nuestras observaciones participantes, prácticas y la propia experiencia universitaria describiendo los ámbitos educativos donde realizamos las residencias y las instancias evaluativas en los programas de dos asignaturas: *Didáctica de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* del Profesorado

en Educación Inicial, y *Literatura Española y Latinoamericana* del Profesorado en Lengua y Literatura.

En el marco del cursado de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, nos interesa rastrear las diferencias y similitudes en las instancias de evaluación que puedan existir entre las asignaturas ya mencionadas, y dos materias del Profesorado en Letras dictadas en la UNS, siendo éstas *Literatura Española II* y *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. En función de analizar las instancias evaluativas en los programas, nuestro objetivo es relevar y comparar si la evaluación es realizada de manera *congruente* a la enseñanza (Diaz Barriga, 2006) o *infrecuente* (Carlino, 2005) para la formación profesional de educadores, qué recursos utilizan, qué alcances y herramientas brindan para la práctica profesional, entre otras cuestiones. Es así que entendemos a la articulación teoría-práctica como un estructurante fundamental en la enseñanza y en la evaluación con fuertes implicancias en el trayecto formativo de lxs estudiantes.

Palabras clave: nivel superior - articulación teoría/práctica - instancias de evaluación - programas - práctica docente

Introducción

En el presente artículo problematizamos y mostramos distintas maneras de evaluar en el nivel superior, tomando como trabajo de campo nuestras observaciones participantes, nuestras prácticas docentes

situadas y las propias vivencias como alumnas de la Universidad Nacional del Sur.

El objetivo de este trabajo es reflexionar a partir de problematizar las formas de evaluación relevadas en las prácticas docentes situadas en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3, y compararlas con los modos de evaluar de las materias *Didáctica de la Lengua y la Literatura* y *Literatura española II* del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur. De esta forma, el trabajo se organiza en 4 subtítulos: la *metodología* establece nuestra posición respecto a la evaluación desde marcos conceptuales, para luego, en dos subtítulos correspondientes a cada institución educativa, tomar como base los programas y cuaderno de campo para establecer los modos de evaluación de cada asignatura. Dentro de los *resultados* realizamos un análisis comparando los programas, y en los *resultados y conclusiones* establecemos similitudes y diferencias, dentro de un marco conceptual seleccionado. Finalmente, en la *conclusión* realizamos un repaso de lo analizado en el artículo, estableciendo nuevos interrogantes y planteando posibilidades para instancias evaluativas que contemplen la reflexión, la autoevaluación, pensándolas como estrategias formativas.

Orientamos nuestra tarea a poder cuestionar los espacios que habitamos, interpelándonos como estudiantes y futurxs docentes, y desde la enseñanza problematizar estos espacios institucionales.

Metodología

El presente trabajo se realizó en el marco del cursado de la materia *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior*, dictada para algunas carreras de profesorado de la Universidad Nacional del Sur, la cual tiene como eje principal el abordaje teórico de textos críticos y reflexivos y, en paralelo, la observación participante y práctica docente en contextos reales de educación superior. El trabajo de campo lo realizamos en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza”, en dos materias anuales. Por un lado, la asignatura *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, que corresponde al segundo año del Profesorado de Educación Inicial. Se trata de una asignatura con una carga semanal de dos horas, dictada para un grupo de 15 alumnas, de las cuales muy pocas veces asisten en su totalidad. Por otro lado, la materia *Literatura Española y Latinoamericana*, ubicada en el tercer año del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura con una carga semanal de 4 horas concentradas en un único día; cuenta con 12 estudiantes inscriptas, de las cuales nueve asisten con regularidad.

En primer lugar, es pertinente retomar qué se entiende por evaluación. En torno a ésta existen diversas corrientes, posturas y problemáticas, entre las que no interesa destacar que en numerosas veces la forma de enseñanza no concuerda con la manera de evaluar. El acto de evaluar, tomando lo postulado por Héctor Saucedo López (2011), es inherente al aprendizaje en el nivel

superior; no obstante, dependiendo de qué concepción tiene el docente de *educar*, evaluará y transmitirá el conocimiento de diferentes maneras, sean apropiadas o no. En segundo término, la dirección General de Educación Superior de la provincia de Córdoba reconoció en el año 2010 quiebres y tensiones en cuanto a la evaluación, ya que se suele hacer “(...) más hincapié en la práctica evaluativa que en la actividad de enseñanza” (p. 2). Sin embargo, es pertinente resaltar que la evaluación, desde un enfoque conceptual, abarca idealmente tanto al proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Asimismo, desde nuestra experiencia como alumnas avanzadas suele predominar una evaluación *tradicional* que está centrada en la cantidad de conocimientos o contenidos disciplinares que unx alumnx puede *repetir* sin incorporar los contenidos, ni buscando una reflexión sobre lo visto, mientras que el docente asigna notas cuantitativas y deja a un lado los criterios académicos o profesionales, o las capacidades, actitudes y valores que lx alumnx posee. Es así que retomamos el artículo de Isela Rosales Almazán (2019) enmarcado en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), donde analiza los tipos de evaluación en el nivel superior y el rol del docente como actor principal en las propuestas evaluativas, quien debe diversificar y reordenar las actividades para mejorar la enseñanza y que lxs estudiantes sean competentes en el ámbito laboral. “En el alumnado las competencias que debe lograr son el *ser*, *saber* y *saber hacer* con estas logrando un perfil de egreso apto para el mundo laboral, donde lx alumnx se pueda

desarrollar de manera autónoma (...)” (p. 1). La autora piensa en la evaluación formativa compuesta por la autoevaluación, la evaluación entre pares y la evaluación por parte del docente, nociones que recuperaremos a lo largo del trabajo.

Asimismo, debemos tomar los aportes de Díaz Barriga (2006), quien desarrolla que no hay congruencia entre la evaluación y la enseñanza, es decir, “se enseña una cosa y se evalúa otra” (p. 126). Esta falta de congruencia la hemos vivido desde nuestro rol de estudiantes, donde la mayoría de las instancias evaluativas priorizan las preguntas fácticas y una evaluación de tipo calificadora, con preguntas meramente conceptuales que requieren de un trabajo operativo, memorístico, de las nociones explícitas y a corto plazo. Del mismo modo, Carlino (2005) diferencia las prácticas habituales de evaluación de las infrecuentes. Es en función de estas nociones que buscamos relevar si las formas de evaluar resultan infrecuentes y tradicionales, o logran sobrepasar lo habitual preguntándose qué debemos saber y qué debemos poder hacer en nuestra práctica profesional.

Realizamos el análisis precedente a partir del diagnóstico del curso, los respectivos programas de las materias, el diálogo informal con lxs estudiantes y coformadoras, y nuestros diarios de campo.

Instituto Superior de Formación Docente N°3

Durante la residencia en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* pudimos observar dos formas de evaluación. La materia tiene como eje principal el conocimiento de distintas maneras de acercar la lengua y la literatura a las alumnas y a sus futurxs alumnxs. En relación con esto, la docente propuso como tres instancias evaluativas no tradicionales que tuvo una buena recepción por parte de las alumnas, quienes se sintieron cómodas con las tres propuestas. La primera instancia evaluativa la asistencia a un evento literario infantil no canónico y crear un artículo con su descripción estableciendo relaciones con la teoría y, sobre todo, con el nuevo Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2022). En el trabajo deberían poner en práctica sus habilidades para la escritura y para llevar a cabo relaciones entre los textos literarios y el evento elegido. Por otro lado y en simultáneo, dividió en cuatro grupos al alumnado, asignó a cada uno un tema del programa y debían, en una primera instancia, realizar una red conceptual a raíz de un texto teórico, inicialmente presentado como un borrador para que luego la docente lo retroalimente. En esta actividad se sigue la lógica de “la primera versión de lo escrito para posibilitar su reescritura optimizadora” (Carlino, 2005, p. 112). Para finalizar la actividad, debían crear un video donde simulen una clase para enseñar a sus compañeras sobre ese tema. Cada video se debía subir al campus de la institución y servirá, asimismo, como resumen para el parcial escrito.

Al finalizar esos dos periodos se toma un parcial escrito, a “carpeta abierta”, es decir, con los textos teóricos *a mano*, ya que la docente no haría preguntas teóricas de la lógica “copiar y pegar”, sino que las alumnas deberían hacer relaciones entre distintos conceptos presentes en más de un texto. Tomando lo postulado por Brailovsky y Menchón (2014), esta manera de evaluar promueve un pensamiento autónomo y crítico por parte de lxs estudiantes, ya que deben conocer el material proporcionado por el docente, pero al mismo tiempo, realizar una escritura subjetiva que incentive discursos reflexivos y progresistas.

Por su parte, la materia *Literatura Española y Latinoamericana* cuenta con una carga horaria de 4 horas, y el abordaje de sus contenidos puede resultar algo agotador -más en tiempos de virtualidad-, por esta razón, la docente a cargo divide las horas de clase en dos bloques: las primeras se corresponde con el abordaje cronológico del programa, y las horas restantes trabajan con la lectura y comprensión de la obra de Miguel de Cervantes: “El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha”, ya que la docente entiende que, por su extensión y complejidad, no es posible abordarla en solamente dos semanas. La materia tiene como eje principal conocer en ambos tramos literarios -el español y el latinoamericano- su contexto histórico-social, los géneros, la relación literatura-sociedad, las renovaciones artísticas, los movimientos literarios, etc. Para esta tarea la docente brinda trabajos prácticos y guías de preguntas destinadas a la interpretación de las obras

literarias, breves presentaciones en Power Point, textos críticos.

Durante la residencia en *Literatura Española y Latinoamericana* fue posible observar dos formas de evaluación, un tanto similares. En primer lugar, debían realizar un informe de lectura sobre el corpus de *jarchas* y, en segundo lugar, constaba de un intercambio de lectura y debate en un Foro virtual, a partir de un corpus seleccionado por lxs estudiantes. En ambas maneras de evaluar lxs estudiantes debían seleccionar sus propios corpus de manera autónoma, vinculando con los conceptos previos. La docente implementa diferentes estrategias, propone evaluaciones alternativas y se aleja de la lógica del *lápiz y papel* que, tal como afirma Díaz Barriga (2006), solo explora la esfera del conocimiento declarativo, sobretodo de tipo factual (p. 127). Del mismo modo, estos aspectos no son los únicos que se evalúan: no solo tiene en cuenta la reproducción de la información y el conocimiento declarativo, sino que adopta una evaluación procesual y permanente, y a partir de la observación se evalúa la participación, los debates/discusiones, el planteamiento de hipótesis.

Podemos afirmar que hay una reflexión durante y luego de la evaluación, donde la docente se muestra atenta a sentimientos, valores, actitudes de lxs estudiantes. En cuanto a los modos de evaluación, teniendo en cuenta el programa de la materia y la información recopilada de las conversaciones con la docente a cargo, tendrán solo dos evaluaciones escritas -con su correspondiente

recuperatorio- una por cada cuatrimestre. Los otros modos de evaluación se basan en la observación, las producciones escritas, las exposiciones orales y los trabajos prácticos de carácter obligatorio, también con recuperatorio. En cuanto a los trabajos prácticos, destacamos la cercanía a la práctica formativa docente, donde en uno de ellos lxs estudiantes debían plantear una exposición y planificación de una microclase sobre el “Popol Vuh”; en este punto es importante mencionar que el contenido a trabajar se incluye dentro del Diseño Curricular para la Educación Secundaria, y resulta crucial y valioso el ejercicio y la práctica de planificar, exponer, pensar una microclase.

En las actividades de evaluación mencionadas de ambas materias, es posible afirmar que hay un saber relacionado con un saber-hacer académico y no meramente un saber, es decir, mientras que el *saber* encarna lo cognitivo, el *saber-hacer* tienen como objetivo perfeccionar las habilidades y aptitudes de lxs estudiantes, representa la aplicación del saber. De este modo, tal como sostiene Carlino (2005), las prácticas de escritura y lectura son herramientas epistémicas y *habituales* para evaluar y, de esta manera, acreditar el conocimiento. Ambas dos son inseparables del contenido y, al mismo tiempo, acorde a la disciplina sobre la cual se escribe y/o lee, por lo que la docente debe enseñar cómo y sobre qué escribir, lo que sucede, al menos, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, donde la docente plantea pasos previos a la escritura final: la corrección del borrador, primera evaluación, segunda evaluación, entrega final.

Departamento de Humanidades - UNS

Al vivenciar nuestras prácticas y al conocer espacios nuevos, no pudimos evitar pensar y repensar de qué manera se lleva a cabo la evaluación en dos materias específicas de la Universidad Nacional del Sur que tienen correlación con las asignaturas que observamos. Por un lado, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, perteneciente al 4to año del Profesorado en Letras, cuenta con una forma de evaluar similar a *Didáctica de la Lengua y la Literatura* del ISFD N°3. Para promocionar y acreditar esa materia, se deben realizar distintos trabajos prácticos individuales y efectuar una planificación grupal. En todas las instancias evaluativas la docente deseaba que lejos de la acción “copiar y pegar”, y teniendo a nuestro alcance el diseño curricular, nos situemos como profesores y pensemos distintas herramientas didácticas para acercar el conocimiento a nuestros futurxs estudiantes.

En segundo término, *Literatura Española II* que, al igual que la asignatura recién referida, se encuentra en el cuarto año de la carrera y es cuatrimestral. Para promocionar y acreditar la materia lxs estudiantes deberán aprobar dos exámenes parciales escritos con una nota mínima de seis puntos, las cuales tendrán su instancia de recuperación escrita, y aprobar los cuatro trabajos prácticos correspondientes. Por otro lado, se aclara sobre el final del programa que algunos trabajos prácticos son orientados a la práctica docente. Sin embargo, este aspecto

no es explicitado en las clases por la cátedra, por lo que como alumnxs no fue posible percibir este contacto con la práctica docente.

Resultados

Considerando el objetivo de este trabajo, es posible esbozar diferencias y similitudes en las descripciones realizadas. En primer lugar, resulta pertinente resaltar la postura de lxs estudiantes frente a los modos de evaluación.

A partir de lo observado en *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, es posible afirmar que las alumnas se sentían cómodas, en un ambiente ameno impulsado por la docente que propone como instancias evaluativas formas no congruentes y no conocidas por el alumnado hasta el momento. Esto se debe a que, como afirmaban, en su trayectoria estudiantil, predominó el sistema de parcial escrito, teórico, que se debía realizar en dos horas reloj. La docente y las alumnas responden a la lógica *enseñante-aprendiente*, analizada por Brailovsky y Menchón (2014). Esta perspectiva considera central los fines pedagógicos y la transmisión del saber. A su vez se rige por la lógica *dar-recibir* que tiene como consecuencia la creación de un vínculo recíproco entre quien enseña y quien aprende. Esto decanta en una participación activa, colaborativa, despojando al grupo de vergüenza a la hora de opinar, leer, cuestionar y/o preguntar. Asimismo, se lleva a cabo una evaluación auténtica donde la docente busca alejarse de la

evaluación centrada en el lápiz y el papel, logrando que lxs estudiantes exploren, vinculen el contenido conceptual con el contexto (en este caso sala de maternal o jardín de infantes) para lograr distintas habilidades comunicativas (presentaciones orales, lecturas literarias en voz alta) adquisición y aplicación de conceptos; habilidades afectivas y sociales al trabajar en grupo y respetar los momentos de socialización de distintas actividades.

Por otra parte, en las observaciones realizadas a la asignatura *Literatura Española y Latinoamericana*, una clase presencial y otra virtual, es posible interpretar que el desenvolvimiento, la participación y el compromiso de lxs estudiantes resultan más fructíferos en la presencialidad. Ante los trabajos prácticos mencionados lxs estudiantes mostraron interés: consultaron sus dudas, leyeron toda la bibliografía para hacer una selección acorde a sus gustos y propio fin, compartieron sus opiniones respecto de las actividades de lxs otrxs compañerxs. Aquí la evaluación es vista como una oportunidad de aprender no de manera individual, sino también vista como el *binomio enseñanza-evaluación*, donde lxs estudiantes logren aprender mediante la retroalimentación y la práctica correctiva (Díaz Barriga, 2006, p. 129).

Como mencionamos anteriormente, al igual que lo que sucedía en el cursado de *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, el grupo que cursa la materia es pequeño y tienen un buen vínculo, por lo que el clima áulico es positivo, ameno y tranquilo. Afirmamos que hay relación entre la docente con lxs estudiantes, y podemos definirla

como *cercana*: ellxs se sentían libres para compartir sus propias situaciones de vida y problemas cotidianos y conversarlos con la docente, como también advertían un espacio para proponer actividades, tanto de la materia como extracurriculares -por ejemplo, en la clase del 5/6 acudieron a un conversatorio propuesto por una de las estudiantes-.

En cuanto a las prácticas de evaluación y acreditación, la asignatura *Literatura Española y Latinoamericana* no cuenta con régimen de promoción. Por un lado, las dos evaluaciones se califican con nota numérica, del 1 al 10, y los trabajos prácticos llevan nota conceptual (*aprobado* o *desaprobado*). En contraposición, *Literatura Española II* cuenta con promoción para aquellxs estudiantes que aprueben ambos parciales con una nota igual o superior a nueve, y también deben realizar cuatro informes correspondientes a cada unidad no evaluada. Al mismo tiempo, los trabajos prácticos realizados en la UNS siguen la lógica de “copiar y pegar”, ya que sus preguntas no implican una reflexión más allá de los contenidos brindados o de lo explicitado en los textos críticos presentados, sino más bien una posible recapitulación o reflexión de estas cuestiones.

Por otro lado, en la materia dictada en el ISFD los trabajos prácticos involucran la autonomía y autenticidad en los trabajos, tomando diferentes formas de evaluar (informe, intercambio de lectura y debate, ensayo, *planificación*, *microclase*, exposición), priorizando la elección de los contenidos y vinculando de manera

constante con diferentes habilidades y aptitudes para que lxs estudiantes desarrollen como futurxs docentes. En este punto resulta importante vincular este aspecto con las teorías de Susana Celman (2004) y Paula Carlino (2005). En primer lugar, Celman afirma que el sistema de evaluación de los aprendizajes de lxs estudiantes debe ser coherente con el carácter predominante de la formación. Tomando por caso que es un instituto de formación profesional docente, existen rasgos predominantes que forman parte de un entramado que sostiene tendencias hacia ese campo profesional. La autora afirma que “(...) el sistema de evaluación debería ser sensible a estas marcas, cuidando la validez de lo que evalúa y priorizando en tal sentido los contenidos y procesos de formación identitarios de cada orientación” (p. 6). Las perspectivas de la evaluación deben diferenciarse de los demás campos y sus tendencias, al mismo tiempo que deben tener en cuenta que su orientación y eje, sus objetivos y sus instancias evaluativas sean cohesivas con el objetivo de la carrera: siendo éste la profesionalización docente, la formación integral de educadores.

En segundo término, retomando a Carlino (2005), la evaluación no implica solo leer y extraer lo que dice en la bibliografía, sino que *escribir implica volver a pensar* (p.109). Esta noción es algo que podemos vislumbrar en las clases: la docente no busca certificar solamente los saberes y comprobar que lxs estudiantes alcancen los contenidos mínimos, sino que lxs invita a su reflexión, utilizando la escritura como herramienta para plantear nuevas lecturas,

puntos de vista. Por un lado, durante nuestro virtual de *Literatura Española II* no se realizaron las instancias evaluativas mencionadas en el programa: se establece que los estudiantes deben realizar cuatro trabajos prácticos obligatorios y dos exámenes parciales con un límite de dos horas; por el contrario, ninguno de los trabajos fue dictado por la cátedra.

En el caso de *Didáctica de la lengua y la literatura* dictada en el ISFD N°3, para acreditarla las alumnas deben realizar una planificación en duplas para nivel inicial que tendrá como contenidos las prácticas del lenguaje y la literatura en el Jardín. Luego de aprobar esta instancia, las alumnas cuentan con una promoción directa. El alumnado apto para acceder a la promoción directa deberá aprobar con 7 o más todas las instancias previas. Asimismo, luego de cada instancia evaluativa, la docente propone un espacio de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación.

De esta forma, habiendo mencionado la planificación grupales en ambas didácticas mencionadas, y los trabajos prácticos obligatorios de la materia *Literatura Española y Latinoamericana* (que plantean una exposición, planificación, microclase, etc.), afirmamos que estas instancias evaluativas son pensadas, diseñadas y evaluadas para la posterior aplicación al contexto de una situación en la vida real. La situación de la vida real no se refiere solo al “saber hacer algo en la calle” (p. 127), sino que implica mostrar un desempeño en el mundo real, situaciones y escenarios donde pongan *en juego* aquellos contenidos, actitudes, valores, en escenarios que permiten *capturar la*

riqueza de lo que lxs estudiantes han logrado comprender, solucionar o intervenir en relación con asuntos de verdadera pertinencia y trascendencia tanto personal como social.

Esta forma de evaluar es similar a la que concierne a *Didáctica de la lengua y la literatura* dictada en la UNS, ya que para acreditar y promocionar esta última también se debe realizar una planificación grupal, en este caso de una microclase teniendo en cuenta los contenidos prescriptos en el diseño curricular de secundaria.

Del mismo modo, notamos que en ambas materias del ISFD N°3 los criterios de evaluación son explicitados. Alejándose de la didáctica del sentido común (Camilloni, 2007), la cátedra comparte los criterios, referentes y parámetros de evaluación, involucrando aspectos tales como: qué contenidos, qué formas de evaluación, qué sentido cobra esa forma de evaluar para la cátedra. De este modo, retomando a Celman (2004), no solo compartir estos aspectos a modo de *contrato didáctico*, sino también en cada caso específico que “intente conocer qué y cómo ellos están aprendiendo, discutir, poner en común y acordar desde qué lugar se apreciará ese proceso” (p.10). Consideramos que si bien la evaluación conforma una fuente de conocimiento institucional necesaria, es pertinente explicitar estos presupuestos epistémicos para ser conscientes de nuestras prácticas y analizar; del mismo modo, resulta pertinente definir la significación de las calificaciones que se otorgan, invitar a lxs estudiantes a pensar cómo se construyen las calificaciones.

Al mismo tiempo, pudimos relevar que de cuatro asignaturas analizadas, la autoevaluación solo está presente en una de ellas. Díaz Barriga afirma que la autoevaluación representa un papel muy importante en las tareas de evaluación auténtica -evaluación que, como hemos visto, se diferencia de la *tradicional*- y que se propone desarrollar la capacidad de evaluar el propio trabajo al contrastarlo con diferentes estándares, buscando revisar, modificar, redirigir (p. 133). De este modo, en el programa de la materia *Didáctica de la Lengua y la Literatura* del ISFD N°3 se explicita a la autoevaluación en el sentido de una instancia que lx alumnx debe transitar, donde se efectuará una autocrítica para promover el espíritu reflexivo de quienes aprenden. Es así que pensamos en la autoevaluación como una alternativa que busca explorar, de manera individual y/ o grupal, la promoción de sus capacidades de autorregulación, reflexión y crítica de su propio aprendizaje.

Discusiones y conclusiones

A partir de lo investigado en el presente trabajo, podemos efectuar algunas conclusiones y posibles propuestas para el futuro.

Luego de haber analizado y reflexionado sobre nuestras prácticas y experiencias, nos parece pertinente hacer hincapié en el concepto de *evaluación*. La evaluación es un término que asociamos con el proceso educativo, donde una evaluación permite calificar a lxs estudiantes y,

con base en nuestra experiencia universitaria, en ocasiones definirlos. Por el contrario, en este artículo concebimos a la evaluación como una forma de hacer docencia, de hacer educación, tomando las decisiones pertinentes y necesarias para que nuestro objetivo no se reduzca a acreditar conocimientos, sino a promover la toma de conciencia de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje.

En segundo lugar, resulta pertinente retomar a Brailovsky y Menchón (2014), quienes nos acercan dos maneras distintas y contrapuestas de pensar la evaluación dentro de las instituciones educativas: la relación docente-enseñante y alumno-aprendiente. Estas lógicas, superpuestas y complementarias, se inmiscuyen en la práctica evaluativa de este nivel descartando la lógica de *estudiar aquello que el docente quiere que se estudie*, sino bien demostrando una preocupación en diseñar instancias evaluativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes, a través de la problematización y de la aplicación a distintos contextos cercanos a la profesionalización.

Podemos vislumbrar que, más allá de que las instancias evaluativas resulten más innovadoras, y afianzarlas a la profesionalización, no escapan a esta lógica establecida de las prácticas evaluativas y de acreditación, ya que mantienen las mismas normas y regularidades. Si bien se rigen por este método evaluativo más *habitual* (Celman, 2004), notamos que las instancias evaluativas se vinculan necesariamente con el saber-hacer y el diseño curricular, entamando la futura profesionalización.

Como mencionamos anteriormente, la asignatura *Literatura Española y Latinoamericana* incluye como instancias evaluativas no solo trabajos escritos de investigación, sino también microclases, planificaciones, exposiciones a sus compañerxs, ubicando a lxs estudiantes en su futuro rol docente y acompañando en el proceso de prever las necesidades y herramientas para su futuro desempeño, y problematizar la enseñanza. Del mismo modo, la materia *Didáctica de la Lengua y la Literatura* cuenta con trabajos prácticos relacionados con la salida laboral habilitante por el título (como el caso de la planificación en la instancia final), exposiciones mediadas por TICS, trabajos grupales orales y escritos, a modo de reconocer los instrumentos y recursos indispensables para poder desempeñarse adecuadamente en un futuro.

Para finalizar, entendemos a la evaluación como el *motor del aprendizaje*, ya que es el cual nos permite evaluar, regular los errores y progresar en estos aspectos; enseñar, aprender y evaluar son procesos inseparables e inherentes a la práctica docente. No proponemos la eliminación de las instancias evaluativas individuales y escritas, pero sí que impliquen un modo dialógico de devolver las producciones.

Entendemos a la evaluación como una práctica que se renueva y está anclada a un contexto específico, práctica de la cual deriva la capacidad de revisar, repensar, reformular, redirigir; dinámica que implica un mayor tiempo que una práctica de facilismo o de demagogia, de desinterés con lxs estudiantes o del *famoso efecto sorpresa*

avalado por el poder del docente. De este modo, retomando a Brailovsky y Menchón, coincidimos en que “(...) evaluar es parte de la enseñanza y no es igual a medir ni a calificar” (p. 53), y pensamos a la evaluación como *auténtica, infrecuente*, necesariamente una práctica *explícita* y comunicativa con lxs alumnxs.

Referencias bibliográficas

- Brailovsky, D. - Menchón, A. (2014). “Cap. 2: Aprender y aprobar: escribir en una cultura escindida”, en: *Estrategias de escritura en la formación la experiencia de enseñar escribiendo*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Carlino, P. (2005). “Introducción”, “Cap. 3: Evaluar con la lectura y la escritura”, en: *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires, FCE.
- Celman, S. (2004). *Evaluación de aprendizajes Universitarios. Más allá de la acreditación. Conferencia en las 3ras. Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria*. UNS. En CD. ISBN 987-98069-5-6.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). “Cap. 5. La evaluación auténtica centrada en el desempeño: una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza”, en: *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. Méjico, Mc Graw Hill.
- Dirección General de Educación Superior (2010). “Una reflexión acerca de la evaluación en la Educación

Superior”. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, equipo técnico.

Isela Rosales Almazán (2019): “La evaluación en nivel superior”. En revista Atlante: *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), México.

Saucedo López, Héctor (2011). “Evaluación del aprendizaje a nivel superior”, *Perspectivas docentes*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México.

El entramado teoría y práctica en la enseñanza de la Historia: las perspectivas de estudiantes de dos profesorado en Bahía Blanca *(Gaspar Alexis Barcelone y Bruno Alberto Terenzi)*

Resumen

Este artículo reflexiona acerca de las concepciones y/o perspectivas de los estudiantes de dos Profesorados de la ciudad de Bahía Blanca, sobre el entramado teoría y práctica en la enseñanza de la Historia. Este trabajo se efectuó en el marco de una propuesta de inserción institucional de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. En esta oportunidad nos abocamos a analizar cualitativamente la dinámica y los contenidos de las clases de la materia Historia Social General e Historia Mundial del Siglo XX, la primera perteneciente al primer año de la carrera Profesorado de Danza (Orientación Expresión Corporal) de la Escuela de Danza “Alba Lutecia” y la segunda ubicada en el cuarto año de la carrera Profesorado en Historia para el Nivel Secundario en el

I.S.F.D N° 3. El interés de nuestra investigación radicó en que la teoría y la práctica adquieren una importancia central, y que esta centralidad impregna las prácticas de enseñanza. Esto es así porque la articulación teoría-práctica es un potente dispositivo curricular y didáctico que favorece la construcción de todo tipo de conocimiento (Sanjurjo, 2016). A partir de esto, además de la observación participante de estos espacios ya mencionados, nos propusimos realizar un cuestionario con preguntas abiertas a los alumnos a fin de conocer sus concepciones y perspectivas en relación con su propia práctica y con su futuro como docentes. Esto lo hicimos con la convicción de que es fundamental incluir la voz del alumnado, debido a la escasez de esta, ya que, en la actualidad, partimos de la existencia de abundantes investigaciones sobre lo que hacen, utilizan, y piensan los jóvenes estudiantes universitarios pero no sobre lo que experimentan, sienten y producen (Martínez Rodríguez, 2016).

Palabras clave: Teoría/Práctica - Formación profesional - Historia - Práctica docente superior - Estudiantes.

Introducción

Este artículo reflexiona acerca de las concepciones y/o perspectivas de los estudiantes de dos Profesorados de la ciudad de Bahía Blanca, sobre el entramado teoría y práctica en la enseñanza de la Historia. Este trabajo se efectuó en el marco de una propuesta de inserción

institucional de la cátedra Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior.

En este caso lo que nos interesó fue analizar el entramado teoría-práctica desde el punto de vista de cómo los estudiantes de dos institutos de educación superior se insertan en sus prácticas profesionales y cómo los mismos conciben la configuración de sus respectivos planes de estudio, enfocándonos en la problemática acerca de si las prácticas docentes del nivel superior son saberes significativos a la hora de insertarse en la docencia. El presente artículo se configuró a partir de la propuesta de la materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior y nuestra propia experiencia de inserción institucional en el marco de dicha materia.

En esta oportunidad nos abocamos a analizar cualitativamente la dinámica y los contenidos de las clases de la materia Historia Social General, que cuenta con 11 alumnas y un alumno, e Historia Mundial del Siglo XX, que posee la cantidad de 17 alumnos, entre los cuales cinco son hombres y 12 son mujeres. La primera, es perteneciente al primer año de la carrera Profesorado de Danza (Orientación Expresión Corporal) de la Escuela de Danza “Alba Lutecia”, mientras que la segunda está ubicada en el cuarto año de la carrera Profesorado en Historia para el Nivel Secundario en el I.S.F.D. N° 3.

Estado de la cuestión

Dado que nuestro tema-problema radicó en la teoría-práctica nos centramos en los aportes de autores de las Ciencias de la Educación.

En primer lugar, Alvarez Alvarez (2012) desarrolla un estudio en la Educación Primaria con el objetivo de analizar las implicaciones de la relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. La autora sostiene que se debe luchar permanentemente contra la parálisis que produce el situarse en exclusiva a uno de los dos lados (el de la teoría en el caso de los investigadores, y el de la práctica, en el caso de los maestros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria). Para promover las relaciones teoría-práctica el profesorado debe transformar el status quo tratando de establecer puentes permanentemente entre conocimiento y acción (Alvarez Alvarez, 2012).

Por su parte, Calvo, et. Al (2022) tiene como objetivo el desarrollo de situaciones didácticas favorables a la articulación teoría y práctica, en sus diferentes modalidades en el marco de la asignatura Didáctica Nivel Superior de la UNLP. Los autores buscan superar la visión instrumentalista del enseñar y aprender en la universidad. Llegan a la conclusión de que la articulación teoría y práctica se constituye en el principio eje que permite relacionar, en los distintos espacios curriculares, contenidos y estrategias que posibilitan en el estudiante la conformación de un entramado de aprendizajes a lo largo

de su participación en el desarrollo de la asignatura, a la vez que avanza en la realización de desarrollos anticipados de su futura práctica profesional en el contexto del aula de nivel superior.

Sanjurjo (2016) analiza la tensión entre formación disciplinar y formación pedagógica y la tensión entre la formación teórica y la formación para las prácticas. La autora cuestiona el modelo aplicacionista del saber que concibe la práctica como un apéndice final de la formación inicial generando una fragmentación del saber. Además plantea que para el análisis del entramado teoría-práctica es importante recuperar el concepto de *habitus* de Bourdieu. La autora lo traslada a esta problemática al sostener que la práctica no abreva solamente en los mismos saberes teóricos, sino que también se hace internamente:

El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica -signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre- no siempre se apoya en los conocimientos teóricos sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que se adhiere. (Sanjurjo, 2016: 201)

La relación teoría-práctica estaría atravesado no sólo por la formación inicial sino también por la biografía

escolar, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional.

Tardif (2009) aborda la problemática del entramado teoría-práctica y establece que, a la hora de pensar los saberes profesionales, estos solo pueden ser logrados en una situación de acción, es decir de práctica:

Los saberes profesionales son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente, que sólo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los construyen, modelan y utilizan de forma significativa. El trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes (p. 189).

En este sentido, la teoría queda diluída ante una práctica que resulta primordial a la hora de incorporar conocimientos, casi quedando la teoría como una especie de saberes inútiles que nada tiene que ver con el trabajo que realizamos:

Desde este punto de vista, la práctica profesional nunca es un espacio de aplicación de los conocimientos universitarios. En la mejor de las hipótesis, es un proceso de filtración que los diluye y los transforma en función de las exigencias del trabajo; en la peor de las hipótesis, es un muro contra el que chocan y mueren unos conocimientos

universitarios considerados inútiles, sin relación con la realidad del trabajo docente diario ni con los contextos concretos de ejercicio de la función docente (Tardif, 2009: 190).

Caso parecido nos remarca Perrenoud (2007) que, al hablar del entramado teoría-práctica, nos aporta que lo primordial a la hora de proponer una propuesta superadora, es el hecho de priorizar una práctica reflexiva que nos haga pensar sobre las formas y los imprevistos que se presentan en una inserción profesional, estableciendo una crítica hacia la formación profesional que inculca saberes pero que, por lo general, no incluye estas formas de pensar la profesionalización: “La profesionalización, la práctica reflexiva y la implicación crítica van más allá del saber profesional de base, pero, a su vez, lo dan por adquirido. Si los países en transformación están a punto de movilizar a sus enseñantes en la aventura del desarrollo, no siempre disponen de los medios para formarlos...” (p. 188). Si bien en este caso el autor no discute la importancia de la teoría, si considera que se debe privilegiar este tipo de formaciones para terminar logrando una armonía entre la teoría y la práctica:

Que se dé un trato justo a las dimensiones transversales del oficio más allá de algunas horas de «formación troncal», de «pedagogía general» o de sensibilización sobre los aspectos relacionales; que los componentes transversales sean objeto de aportaciones teóricas y de profundización en

períodos de prácticas, en la misma categoría que las didácticas de las disciplinas (Perrenoud, 2007: 189).

Si bien los autores antes mencionados han realizado aportes significativos en términos de la reflexión teórica-práctica, detectamos un nicho de investigación en relación a nuestro tema-problema en el marco de nuestro recorte, ya que, ninguno se ha centrado en las concepciones que los educandos tienen con respecto a esta problemática. En palabras de Martínez Rodríguez (2016): “partimos de la existencia hoy de abundantes investigaciones sobre lo que hacen, utilizan, y piensan los jóvenes estudiantes universitarios pero no sobre lo que experimentan, sienten y producen.” (p. 23).

Marco teórico

Para el desarrollo de esta investigación nos servimos del concepto del modelo aplicacionista de Tardif (2009) que guió toda nuestra investigación.

El autor da cuenta que los cursos de formación para el profesorado se idean globalmente según un modelo aplicacionista del conocimiento. Esto quiere decir que los alumnos pasan cierto número de años asistiendo a clases basadas en disciplinas y constituidas por conocimientos teóricos, para luego, al final de ese recorrido, hacer sus prácticas profesionales “aplicando” esos conocimientos. Esto termina generando que, los estudiantes, a la hora de insertarse en distintas escuelas o institutos para realizar sus

prácticas, no poseen las herramientas necesarias para encarar una situación de clase o manejar cualquier imprevisto que puede suceder en un aula:

En el modelo aplicacionista, el conocer y el hacer están disociados y se tratan por separado en unidades de formación distintas y separadas. Además, el hacer está subordinado, temporal y lógicamente, al conocer, pues a los alumnos de los cursos de formación del profesorado se les enseña que, para hacer las cosas bien deben conocer bien y, a continuación, aplicar su conocimiento a la acción. (Tardif, 2009: 200)

Metodología

A partir de esta posición temática en la que nos ubicamos, es que decidimos consultarles a los estudiantes sobre su situación en las prácticas profesionales a partir de un cuestionario que nos guió en esa problemática del modelo aplicacionista, como así también del sentido que ellos le dan a sus materias y su propia carrera. Es por eso que, al fin y al cabo, las preguntas estuvieron orientadas a recabar la utilidad de la Historia en relación al entramado teoría-práctica de sus respectivas carreras.

Hicimos uso de cuestionarios en la plataforma Google Forms como instrumento de recolección de datos. Las mismas fueron destinadas a estudiantes de la carrera profesorado en Expresión Corporal y Danza de la Escuela

de Danza “Alba Lutecia” y del profesorado en Historia del I.S.F.D. N° 3. Las encuestas tuvieron un carácter anónimo y semiestructurado que aportó la flexibilidad necesaria para sondear a los encuestados.

- Según tu opinión ¿Para qué sirve la Historia?
- ¿Qué crees que esta materia aporta a tu futura práctica de la enseñanza?
- ¿Por qué crees que tus futuros alumnos deberían saber acerca de la Historia Mundial del siglo XX?/¿Cómo crees que se puede relacionar la danza con la Historia Social?
- ¿Crees que la práctica docente debería realizarse en el último año o durante todo el transcurso de la carrera? ¿Por qué?

Resultados

A continuación, presentaremos una breve aproximación a la problemática a partir de las encuestas realizadas. Debemos señalar, sin embargo, la parcialidad de las mismas, dado que recibimos únicamente 14 respuestas de un total de 32 alumnos contabilizando ambas instituciones.

El 42% del alumnado respondió que la utilidad de la Historia tiene que ver con conocer y explicar nuestra identidad o pertenencia y la relacionan con “saber de dónde venimos”. Un 35% la relacionó con la comprensión

de procesos y el razonamiento del presente. Mientras que solo el 21% asoció a la Historia con la “construcción del futuro”.

Tabla 1. ¿Para qué sirve la Historia?

42%	35%	21%	2%
“Saber de dónde venimos” (identidad y pertenencia)	Comprensión de procesos y razonamiento presente	“Construir futuro”	Otros

En relación al aporte de la “Historia Social General” en la práctica docente, los y las estudiantes de la Escuela de Danza reconocieron, por un lado, la contribución de la disciplina desde un punto de vista teórico: “Esta materia me puede aportar mucha información teórica, visual, emocional, etc., ya que contiene temas variados pero que, al mismo tiempo, están relacionados entre sí...”. De la misma manera, otros alumnos valoraron el aporte conceptual y procesual de la Historia: “creo que aporta conocimiento para saber por qué y cómo se formó la danza, también lo que se quiere lograr, procesos y seguir creciendo o aportando en base a esos conceptos”. Otros recalcaron también la importancia de la teoría, pero entendiéndola en función de la práctica, resultando útil a la hora de prepararse para las futuras prácticas profesionales, incluso de las posibles preguntas que puedan surgir en las aulas: “Esta materia me aporta mucha enseñanza para mi futura práctica, de poder estar preparado para cualquier

situación en la que se me consulte sobre diversos temas y ser capaz de responder”.

Otros alumnos y alumnas, por su parte, concibieron la herramienta que brinda esta disciplina principalmente para el ejercicio de la danza y para ejercer sus prácticas profesionales, aludiendo al modelo aplicacionista: “creo que aportaría tener la herramienta de contar a través de danza nuestra historia”, “sabiendo nuestra historia podemos pasarla a nuestros futuros alumnos en forma de danza”, “creo que esta materia aporta conocimientos y saberes para la hora de dar clase”. De esta manera, la Historia queda reducida a proveer conocimientos técnicos que sólo entrarían en juego al pisar el escenario, dejando de lado el aporte crítico y reflexivo de la materia “Historia Social General”.

Por su parte, en los alumnos del I.S.F.D. N° 3 se detectaron resultados parecidos a la hora de concebir el aporte de la Historia Mundial del Siglo XX desde el punto de vista teórico: “la historia me brinda herramientas para contribuir a que lxs estudiantes puedan pensar al siglo XX, como conjunto de los procesos de un período inmediatamente anterior a su generación. Núcleo de muchas de las transformaciones que perforaron su presente”. En este caso el alumno dio mayor importancia a la teoría por sobre la práctica. Sin embargo, si bien encontramos a una alumna que defendió la aplicación de la teoría en la práctica (como vimos en varios de los resultados de la Escuela de Danza), la principal diferencia es que esta estudiante criticó el mero uso de la teoría para

realizar las prácticas, ya que las consideró insuficientes por no contener ciertas herramientas y habilidades que permitan una mejor inserción: “la Historia (...) debería contribuir al desarrollo del aprendizaje a través de la adquisición de herramientas conceptuales, habilidades y procedimientos que favorezcan la capacidad del alumno, para que pueda ser un sujeto crítico”. En este sentido, pudimos encontrar una especie de crítica a la concepción puramente teórica y aplicacionista que se tiene en esa materia.

Con respecto a la tercera pregunta, relacionada al para qué de la Historia, tuvimos que dividirla, debido a que, en el I.S.F.D. N°3 y la Escuela de Danza, la cultura institucional es muy disímil.

En el caso del I.S.F.D. N° 3, de las tres preguntas que pudimos recabar de los alumnos, notamos que hay dos que concibieron la historia desde lo puramente curricular y teórico: “Creo que, algunos contenidos abordados en la materia ‘Historia Mundial del Siglo XX’ nos sirven para poder abordar y entender procesos o hechos históricos de la Historia Reciente.” “La constitución de los Derechos Humanos me parece un hito crucial, ya que su estudio enmarcado en procesos del siglo XX permite comprender la forma en que se organiza nuestro presente desde una perspectiva de derechos en todas las aristas de lo social.” Estos dos alumnos se preocuparon por la rigurosidad de la disciplina histórica en sí y su capacidad de reflexionar los procesos del presente a partir de recursos conceptuales y no repararon en pensarlo desde su práctica profesional y

de cómo transmitir estos conocimientos a sus futuros estudiantes. Caso contrario ocurrió con la siguiente alumna, que si bien no negó la importancia de la teoría, estableció una especie de crítica hacia ésta (y, en este sentido, una prioridad a la práctica), ya que dio cuenta de la necesidad de que los alumnos se transformen en sujetos críticos a partir de su propia enseñanza, cosa que sólo se puede lograr con la misma práctica profesional:

Porque deben conocer, los procesos y hechos ocurridos, en los diferentes contextos y épocas, ocurridos a través de la historia, así de esta manera como ya señalé anteriormente, los alumnos puedan tomar decisiones con conciencia propia, que puedan tener su propio pensamiento, siendo críticos y que puedan decidir por ellos mismos, ya que no siempre es lo que nos cuentan.

En el caso de la Escuela de Danza se les consultó “¿Cómo crees que se puede relacionar la danza con la Historia Social?”, mientras que en el otro instituto los estudiantes fueron interrogados con la siguiente pregunta “¿Por qué crees que tus futuros alumnos deberían saber acerca de la Historia Mundial del siglo XX?”. Curiosamente, muy pocos alumnos relacionaron la Historia con un aspecto exclusivamente teórico: “Creo que está relacionada para llegar a comprender en qué contexto social se fue desarrollando nuestras danzas, qué hechos las atravesaron, y quiénes la conformaron, de qué creencias la moldearon y

qué prejuicios los limitaron”. En este caso, la Historia no sería un elemento aplicable a sus prácticas profesionales sino un instrumento puramente curricular. También la Historia fue considerada como aquella que provee elementos para analizar la danza desde el punto de vista teórico: “creo que se relaciona con el ámbito de que la danza y expresarse corporalmente siempre estuvo a lo largo del tiempo en la historia, o hay conceptos del arte donde se parte para estudiar la danza.”

Mientras que, por el contrario, en su mayoría, los estudiantes de la Escuela de Danza relacionaron la “Historia Social” con sus prácticas. En ese sentido, las respuestas más ilustrativas fueron: “Se puede relacionar de muchas formas, más que nada en la Expresión Corporal. Se puede contar una historia danzando”, “Yo creo que la danza puede ir de la mano con la Historia Social ya que se podrían llegar a trabajar muchas cosas en esa relación. Se podrían agarrar textos y traducirlos en la danza como una especie de juego e incluso la danza es parte de la Historia Social”. Estas frases de “agarrar textos y traducirlos en la danza” y “se puede contar una historia danzando” exponen cómo los estudiantes automáticamente pensaron la Historia relacionada con su propia disciplina y, en especial, con sus prácticas.

A partir de esta información, llegamos a la conclusión de que la gran mayoría de los estudiantes entrevistados no pueden concebir la teoría escindida de la práctica, haciendo que sea una relación necesaria donde una resignifica a la otra. Es por eso que, finalmente,

interrogamos a los alumnos sobre sus prácticas profesionales, pidiéndoles su opinión acerca de cuándo creen ellos debería ser el momento óptimo para realizarlas, ya sea a lo último o durante todo el transcurso de la carrera. Sorpresivamente, todos los alumnos y alumnas coincidieron de manera unánime en que las prácticas deberían realizarse desde el primer año dando cuenta, en este caso, de que la teoría no sería necesaria para posicionarse al frente de un curso, o por lo menos, la teoría debe estar sometida a la práctica. Los testimonios más esclarecedores de esto fueron los de la Escuela de Danza: “Creo que se debería orientar más a la práctica, es decir, llevarlo directamente a las aulas, durante todo el transcurso de la carrera, ya que la docencia tiene mucho que ver con la experiencia además de lo teórico, y un año de práctica me parece insuficiente.” “Desde el principio porque no sirve ‘mil años de conocimiento’ y solo pequeños de experiencia en la práctica. Para enseñar debemos experimentar.”

Discusión

Del análisis efectuado y de los resultados obtenidos en las encuestas pudimos establecer ciertas discusiones a partir de los marcos conceptuales de los autores antes mencionados, pudiendo obtener cierto consenso con determinados autores, mientras que con otros, por el contrario, pudimos polemizar y refutar ciertos de sus

postulados al contrastarlo con las voces de los estudiantes de las respectivas instituciones.

En primer lugar, notamos que nuestra disciplina, ya sea en su aspecto teórico o reflexivo, se concibe como un insumo a aplicar en las futuras prácticas profesionales. Desde frases como “agarrar textos y traducirlos en la danza” hasta “esta materia me aporta mucha enseñanza para mi futura práctica” y “para poder proyectar el futuro y ser mejor docente”, dilucidamos una concepción en los estudiantes que están en línea con el modelo aplicacionista que critica Tardif (2009): “Los cursos de formación para el profesorado se idean globalmente según un modelo aplicacionista del conocimiento: los alumnos pasan cierto número de años asistiendo a clases basadas en disciplinas y constituidas por conocimientos teóricos. Después, o durante esas clases, van a hacer prácticas para ‘aplicar’ esos conocimientos.” (p. 199). Si bien este concepto presenta recurrencias con la mayoría de las respuestas recabadas, no resulta completamente acertado el supuesto de que la teoría se diluye por completo a la hora de hacer la prácticas profesionales, ya que los estudiantes han expresado que la teoría es importante para pensar sus prácticas: “Esta materia me puede aportar mucha información teórica, visual, emocional, etc.”, “la historia me brinda herramientas para contribuir a que lxs estudiantes puedan pensar al siglo XX, (...) como un núcleo de muchas de las transformaciones que perforaron su presente”. Así la Historia es concebida como *Magistra Vitae*, la historia es maestra de vida y puede servir para el futuro,

pero relegada a su carácter teórico. Es por eso que, cuando Tardif (2009) da cuenta de los saberes profesionales, plantea un proceso de filtración que los diluye y los transforma en función de las exigencias del trabajo. En palabras del autor este proceso de filtración es: “un muro contra el que chocan y mueren unos conocimientos universitarios considerados inútiles, sin relación con la realidad del trabajo docente diario ni con los contextos concretos de ejercicio de la función docente” (p. 190).

Sin embargo, haciendo la salvedad en función de los datos que analizamos, este muro no sería total, debido a que este autor no estaría teniendo en cuenta que los conocimientos teóricos son los que marcan la propia cultura y experiencia del alumnado a la hora de realizar las prácticas profesionales, ya que, no hay encuestado alguno que considere a la teoría como algo diluido, en donde solo importe la práctica; sin embargo, el aporte de Tardif es valioso a la hora de hablar de la aplicación, ya que la mayoría de los encuestados no concibe a la teoría sin ser aplicada a la acción.

Es por eso que las respuestas obtenidas se inclinaron más con la propuesta de Perrenoud (2007) a la hora de priorizar la práctica reflexiva. Si bien este concepto no posee un consenso absoluto en los resultados de las encuestas, ya que, como vimos anteriormente, los estudiantes están más enfocados en hablar más de la relación intrínseca de la teoría y la práctica. Ellos plantearon que la práctica debería realizarse durante todo el año debido a que “así se permite un trabajo de

aprendizaje más profundo, abarcando no solo el ámbito del aula y la práctica concreta, sino el contexto social e institucional donde el proceso de aprendizaje y enseñanza tiene lugar.” y porque “de esta manera, los practicantes puedan tomar decisiones con conciencia propia, que puedan tener su propio pensamiento, siendo críticos y que puedan decidir por ellos mismos, ya que no siempre [la historia] es lo que nos cuentan”. Esto demuestra que el entramado teoría-práctica no solo se reduce a una relación simbiótica entre lo puramente teórico y la acción en sí misma, sino que la reflexión permite desprenderse de la planificación inicial, reorganizarla constantemente, comprender cuál es el problema, cambiar de punto de vista y regular la propuesta en curso sin sentirse atado a procesos ya elaborados.

También hay aristas e imprevistos que suceden en un aula, en la cual su reflexión es necesaria a la hora de pensar nuestro futuro como docentes, tal como lo propone el autor: “Que se dé un trato justo a las dimensiones transversales del oficio más allá de algunas horas de «formación troncal», de «pedagogía general» o de sensibilización sobre los aspectos relacionales; que los componentes transversales sean objeto de aportaciones teóricas y de profundización en períodos de prácticas, en la misma categoría que las didácticas de las disciplinas” (Perrenoud, 2007:189). Así, a diferencia de Tardif, este autor no reniega de la teoría por completo, sino que, acertadamente, piensa que debe haber una nueva forma de integrar esta teoría a la práctica para que se

incluyan estas cuestiones que siempre quedan afuera del plan de estudios y resulta un aspecto fundamental a la hora de entrar en un aula, porque, por lo general, no se problematiza cómo manejar imprevistos institucionales y socioeducativos.

Dichos imprevistos institucionales nos hacen pensar que, como menciona Sanjurjo (2016), hay respuestas que no siempre se apoyan en los conocimientos teóricos sino que recurren a formas internalizadas que tiene que ver con la biografía escolar, con el proceso de socialización profesional y los prejuicios del docente. La autora recupera el concepto de *habitus* de Bourdieu para explicar que:

El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica -signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre- no siempre se apoya en los conocimientos teóricos sino que recurre a formas internalizadas (Sanjurjo, 2016: 201).

Debe reconocerse, por lo tanto, la existencia de saberes de los cuales dispone el alumno practicante que no necesariamente fueron enseñados en su formación inicial y que permanentemente hace uso en sus clases.

A partir de la información recabada a través de la observación y análisis de las respuestas de los alumnos y alumnas durante nuestras prácticas docentes situadas en el I.S.F.D. N° 3 y la Escuela de Danza “Alba Lutecia”, arribamos a una especie de reflexión personal a la hora de

pensar en nuestra propia experiencia como estudiantes del profesorado de Historia en la Universidad Nacional del Sur. Esto tiene que ver con que nos dimos cuenta de que los planes de estudio de las dos instituciones en las que nos insertamos son muy diferentes al de la U.N.S, donde se plantea la práctica como un apéndice final propia de la concepción positivista que critica Sanjurjo (2016). Los alumnos y alumnas consultados reconocieron como algo positivo tener sus prácticas docentes desde el 1° año de su carrera, a diferencia de nuestro plan de estudio que estipula tenerlas al final: “Deberíamos tenerlas todos los años para implementar todo lo aprendido y cometer errores como aprendices y ser mejores profesores”, “creo que la práctica debería realizarse durante toda la carrera (aunque quizás no de la misma manera, porque vas implementando nuevos conceptos y poniendo en práctica, formando tus propias ideas y aprendiendo)”, “para mí, la práctica es fundamental y creo que, independientemente de la institución donde estudiemos, debe darse desde primer año. Ya que se aprende en el terreno propio y no con teoría”. En palabras de Sanjurjo (2016) esto refleja un enfoque propio del movimiento escolanovista que plantea, como uno de sus principales principios, la importancia de la articulación teoría-práctica como dispositivo curricular y didáctico.

En este sentido, nos resulta necesario proponer que las prácticas en todas las instituciones del nivel superior se realicen durante toda la carrera, porque sino estaríamos cayendo en lo que da cuenta Tardiff (2009) al establecer

que la teoría se diluye, ya que, por ejemplo, es casi imposible trabajar sobre contenidos estudiados en el primer año porque es muy probable que esa teoría haya quedado obsoleta, dejada de lado o que implique una relectura por resultar muy alejada a su primer abordaje. No obstante, para lograr que el entramado teoría y práctica sea una relación simbiótica en donde una resignifica a la otra, sin restarle importancia a ninguna de las dos, puede resultar efectivo que se aplique esta reforma del plan de estudio.

Conclusión

A modo de cierre, indagar acerca del entramado teoría y práctica desde el punto de vista de los educandos, nos enriqueció debido a que pudimos analizar una serie de opiniones emanadas por actores que, por lo general, no son tenidos en cuenta, cuando en realidad, son los verdaderos protagonistas de esta problemática. Asimismo, este artículo puede ser un primer paso para seguir ahondando en futuras investigaciones. Mientras tanto, esta investigación puede promover el impulso de ciertas políticas públicas dentro de la misma Universidad Nacional del Sur, con el fin de pensar y reflexionar acerca de esta concepción y su relación con los planes curriculares del Departamento de Humanidades de dicha casa de estudio.

A lo largo de este artículo, hemos analizado el entramado teoría-práctica y la problemática específica de las inserciones situadas, a partir de información recabada,

a través de encuestas que hemos contrastado con conceptos de ciertos autores del campo de las Ciencias de la Educación.

Sin embargo, debemos señalar algunas limitaciones que plantea la metodología seleccionada. Al trabajar únicamente con autorepresentaciones de estudiantes, sumado al hecho de que muy pocos estuvieron dispuestos a completar las encuestas, algunos datos se nos pueden escapar y la muestra recabada no llega a ser completa. Esta problemática se podría explicar debido al breve tiempo de las denominadas “residencias” por ser la Práctica Docente de Nivel Superior una materia cuatrimestral y a cierta apatía que presentan los estudiantes cuando se les pide una participación activa; o bien, puede deberse a que los educandos no están acostumbrados a alzar su voz y expresar su opinión en los ámbitos de educación superior. Quizás, debido a que todavía persiste en ellos la noción de Educación Bancaria (Freire, 1968). Teniendo en cuenta estas limitaciones, hemos centrado nuestra mirada en las continuidades y recurrencias que aparecieron en las encuestas.

Referencias

- Álvarez, C. Á. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
- Calvo, G. R., Del Regno, P. M., Lavalletto, M. M., & Viñas, W. E. (2022). La articulación teoría y práctica como

estrategia central en la formación de los futuros graduados en Ciencias de la Educación. En *IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. La Plata.

Freire, P. (1968) “La Pedagogía del Oprimido” se puede consultar en: <http://www.educacionyculturaaz.com/noticias/14-libros-pdf-de-paulo-freire-la-educacion-al-servicio-de-la-humanidad-descargas>.

Martínez Rodríguez, J. B. (2016). Cap. 1. Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria, en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Perrenoud, P. (2004) “Práctica reflexiva e implicación crítica”, en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.

Sanjurjo, L. (2016). Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires, Noveduc.

Tardif, M. (2009) “Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios”, en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

La construcción de estrategias didácticas alternativas en clases de Nivel Superior: proyectos y ateneos

(Lucía Cancellarich Alcalá y Ludmila Aylén Marinero)

Resumen

El presente artículo es resultado de las reflexiones sobre las prácticas docentes situadas realizadas por estudiantes del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur en las asignaturas *Teoría Literaria III*, dictada en el Profesorado en Lengua y Literatura del Nivel Secundario en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza”, y *Ateneo: problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* del Profesorado en Educación Inicial dictado en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” perteneciente a la Universidad Nacional del Sur. A través de la observación y participación en dichas clases, abordaremos el entramado teoría y práctica analizando el desarrollo de las estrategias de enseñanza alternativas por parte de el y la docente de estos espacios

curriculares. Por un lado, la asignatura *Teoría Literaria III* gira en torno a la tríada arte, literatura y tecnología; mediante la elaboración de un proyecto de edición y publicación de un libro digital se busca reflexionar sobre la incidencia de la virtualidad en la práctica profesional. Por otro lado, en *Ateneo: problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* el formato de la asignatura permite la creación colectiva de conocimientos sobre el primer ciclo del nivel inicial y la problematización de las prácticas docentes llevadas a cabo por las estudiantes. Teniendo en cuenta una perspectiva crítica de la Didáctica del Nivel Superior (Camillioni, 1995; Lucarelli, s/f), nos interesa focalizar en cómo las estrategias de enseñanza por proyectos (Díaz Barriga, 2006) o Ateneos (Borel y Malet, 2011) permiten construir prácticas reflexivas y la implicación crítica en la formación inicial docente, a la vez que colaboran en el desmantelamiento de la concepción tubular (Ornelas Navarro, 1982) de la enseñanza.

Palabras clave: Nivel Superior - Teoría y Práctica - Estrategias de enseñanza - Proyectos - Ateneo

Introducción

Recientes investigaciones que toman como objeto de estudio a la enseñanza y el aprendizaje en el nivel superior dan cuenta de lo que Ornelas Navarro (1982) entiende como *concepción tubular* de la enseñanza cuyos rasgos distintivos son la incomunicación entre docencia e investigación, la

estrechez disciplinaria, el predominio de la *educación bancaria*³⁷ y la dicotomía entre teoría y práctica. Así, el nivel superior se caracteriza por ser “instrumental, formal, meritocrático, instruccionalista y poco educativo, muchas veces separado de contextos y preocupaciones sociales, políticas, económicas y democráticas” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 21).

Sin embargo, consideramos que, a través de propuestas académicas alternativas, es posible dismantelar la estructura mencionada anteriormente y redireccionar el horizonte de la enseñanza y el aprendizaje en las clases del nivel superior orientándolas hacia una práctica reflexiva y una implicación crítica (Perrenoud, 2004, p. 183). Actualmente, los planes de estudio y los institutos piden a los docentes “proponer estrategias que permitan el reciclaje y la adaptación a las nuevas condiciones que exige el aprendizaje del alumnado” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 33) en consonancia con la responsabilidad que debe asumir el nivel superior de “liderar la incertidumbre y la complejidad de los procesos sociales y educativos que afectan a las actuales generaciones, formando un profesorado sensible (...) más capacitado para tratar los problemas desde nuevas comprensiones” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 23).

En contraposición a propuestas formativas donde las prácticas son consideradas como aplicación de la teoría, compartimos las hipótesis planteadas por Sanjurjo (2016)

³⁷ Freire, P. (1969). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo veintiuno editores.

según las cuales el entramado teoría-práctica no solo es ineludible en la formación profesional y docente sino que “es un potente dispositivo curricular y didáctico que favorece la construcción de todo tipo de conocimiento” (Sanjurjo, 2016, p. 195). En este sentido, la relación entre teoría y práctica es un elemento distintivo del nivel, su reconocimiento posibilita la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con objetivos y fundamentos precisos, permitiendo incorporarla a procesos de reflexión que, a su vez, favorecen un proceso genuino del aprendizaje.

Con el objetivo de superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender (Camillioni, 1995; Lucarelli, s/f) y proponer estrategias de enseñanza alternativas que fomenten el aprendizaje experiencial y situado, el presente trabajo pretende analizar el entramado teoría-práctica en dos modalidades de enseñanza alternativas presentes en nuestros espacios de observación y práctica: el aprendizaje por proyectos (Díaz Barriga, 2006) y el formato de ateneo (Borel y Malet, 2011). Buscamos demostrar que, a partir de estas estrategias, la articulación de teoría y práctica promueve espacios para la práctica reflexiva y la implicación crítica, dos componentes que deberían ser fundamentales en la formación docente al ser “*hilos conductores* del conjunto de la formación, de posturas que deberían adoptar, considerar y desarrollar el *conjunto de los*

formadores y de las unidades de formación según modalidades múltiples” (Perrenoud, 2004, p. 190)³⁸.

Estrategias alternativas de enseñanza: primer acercamiento hacia los proyectos y los ateneos

A partir de las prácticas docentes realizadas³⁹ en las asignaturas *Teoría Literaria III*, dictada en el Profesorado en Lengua y Literatura del Nivel Secundario en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza”, y *Ateneo: problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*, asignatura del último año del Profesorado en Educación Inicial dictado en la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” abordaremos las estrategias de enseñanza alternativas empleadas por el y la docente a cargo de cada espacio curricular. Para ello, tomaremos como principales fuentes: las observaciones participantes realizadas en dichas instituciones del nivel superior, entrevistas a los docentes a cargo, el análisis de los programas vigentes de las asignaturas y nuestros registros de campo.

Como propuesta de trabajo de la asignatura *Teoría Literaria III*, se han llevado adelante diversos proyectos. Este año, se presentó la posibilidad de que, guiadas por el docente, las estudiantes realicen la edición, corrección y

³⁸ La cursiva pertenece al original.

³⁹ Ambas autoras pertenecen al Profesorado en Letras del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur (UNS).

posterior publicación de un libro digital. Debido a que el programa de la materia tiene como eje la tríada arte, literatura y tecnología, el presente proyecto permitiría la reflexión sobre contenidos referidos a la pérdida de especificidad de la literatura y la incidencia de la virtualidad en la práctica profesional.

Según Díaz Barriga (2006), el aprendizaje por proyectos es una modalidad que permite aprehender los contenidos disciplinares desde la experiencia pues “se aprende al hacer y al reflexionar sobre lo que se hace en contextos de prácticas situadas y auténticas” (p. 30). De esta manera, la idea de un proyecto es realizar una serie de actividades concretas (textos, exposiciones, espectáculos, experiencia científica, entre otras) en vistas de resolver un problema, producir algo nuevo o satisfacer una demanda social, siguiendo cuatro fases básicas: el establecimiento del propósito, la planeación, ejecución y juicio (Díaz Barriga, 2006).

En cuanto al aspecto organizacional, destacamos que la dirección del proyecto está en manos del grupo-clase cuyas estudiantes participan de manera activa llevando a cabo la propuesta. Al mismo tiempo, el docente asume un rol de animador y mediador de la experiencia otorgando libertad de acción al alumnado. Se distinguen dos maneras de emplear esta metodología de enseñanza: por un lado, el proyecto puede constituirse como “espina dorsal” del currículum y la enseñanza; o puede ser utilizado como una actividad entre otras posibles (Díaz Barriga, 2006).

Dentro de un programa académico, es una estrategia frecuentemente seleccionada por los docentes dado que les permite facilitar la adquisición de aprendizajes del estudiantado que, ante la novedad de la propuesta y el aspecto colaborativo de la construcción del conocimiento, se ve movilizado a participar. Esto es así porque el proyecto busca enfrentar al estudiante a verdaderos conflictos que suscitan el aprendizaje de saberes y procedimientos de gestión (decidir, coordinar, debatir ideas) como también de habilidades necesarias para la cooperación, es decir, conduce a la adquisición de competencias. El carácter grupal que caracteriza a esta estrategia alternativa exige la resolución de los problemas planteados en conjunto a través de conversaciones informales, momentos de profesionalización interactiva, análisis constante del trabajo efectuado y el intercambio sobre los obstáculos que puedan presentarse en la tarea, lo cual desemboca en una práctica reflexiva. Esta “solo puede convertirse en una característica innata (...) si se sitúa en el centro del programa de formación y si está relacionada con todas las competencias profesionales contempladas y se convierte en el motor de la articulación teoría y práctica” (Perrenoud, 2004, p. 200).

El otro espacio en donde realizamos nuestras prácticas docentes, corresponde al dispositivo didáctico del ateneo: un formato curricular de reciente impronta que integra la teoría y la práctica “desde una visión reflexiva, ‘reparadora’, ampliatoria, justificativa” (Borel y Malet, 2011, p. 3). Al igual que el aprendizaje por medio de proyectos, el

ateneo apunta a una construcción colectiva de conocimientos pero lo hace a través de diversas acciones como: la lectura de bibliografía específica en torno a un campo de conocimiento, la escritura de diversos géneros discursivos (ensayos, narración de situaciones), la escucha comprensiva entre pares y la reflexión a partir de la praxis profesional. La asignatura *Ateneo: problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* presente en el último año del Profesorado de Nivel Inicial, proponía el abordaje del campo de la literatura infantil pensando propuestas didácticas para que las estudiantes tuvieran una aproximación a la experiencia literaria en la primera infancia. Al estar en estrecha vinculación con la práctica docente, el plan de estudios del Profesorado de Nivel Inicial exige que el cursado de los ateneos se haga de manera paralela con las residencias de los estudiantes ya que “los primeros trabajan sobre los problemas que surgen en la práctica a la hora de enseñar las disciplinas en el nivel respectivo” (Programa Ateneo, 2023, p. 1). El dispositivo de ateneo es caracterizado como “maleable” y “flexible” por diversos autores, ya que en ellos los emergentes de la práctica funcionan como eje vertebrador de las clases. Por lo tanto, la experiencia vivencial de los estudiantes en las instituciones educativas es una condición imprescindible para su implementación porque, a partir de ellas, se reflexiona desde categorías teóricas. La reflexión está contemplada como uno de los contenidos mínimos dentro del programa de la asignatura y se lleva a cabo mediante la socialización y el intercambio que la metodología dialéctica

del ateneo provee. Este rasgo cooperativo del ateneo es fundamental teniendo en cuenta que la práctica reflexiva profesional “jamás es completamente solitaria. (...) pasa por grupos, solicita opiniones especializadas externas, se inserta en redes e incluso se apoya en formaciones que dan herramientas o bases teóricas para comprender mejor los procesos en juego y a uno mismo” (Perrenoud, 2004, p. 192).

De una manera similar a la estrategia de proyectos, son las estudiantes quienes mayoritariamente toman a cargo la palabra en el espacio de ateneo, ejerciendo un rol activo en su propia formación (planifican clases y debaten posibilidades de acción en el ámbito educativo; analizan críticamente sus intervenciones para mejorar de manera continua su práctica docente; se interiorizan en el campo de estudios). Mientras tanto, la docente adopta un papel mediático para coordinar el espacio, acompañar, promover la reflexión y ese rol se observa en la propuesta de consignas que, “son un elemento clave⁴⁰ pues el trabajo de reflexión no consiste en desempeños espontáneos de los docentes sino en actuaciones profesionales” (Barcia y De Morais Melo, 2015, p. 8). Ubicados espacialmente en una “rueda de trabajo” o plenario, los estudiantes intercambian experiencias, situaciones o problemáticas y las examinan desde distintos ángulos. Dicha socialización moviliza la

⁴⁰Las autoras retoman los planteos de Alen, B. (2009) “Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles”. En Alen, B. y Allegroni, B. *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. pp. 33-60. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

subjetividad de las estudiantes involucradas en el ateneo, ya que en los debates se ponen en juego sus propias creencias, actitudes y valores.

Aunque ambas estrategias tienen características que les son propias, destacamos como rasgo compartido el hecho de que la reflexión se lleva a cabo en un contexto colectivo y heterogéneo; rasgo de vital importancia si tenemos en cuenta que no se puede reflexionar sobre la práctica en soledad y que, el intercambio y socialización de las experiencias vividas, nos permite desarrollar una conciencia crítica-reflexiva sobre las complejidades de la práctica y establecer un vínculo más fluido con el saber teórico. Asimismo, en los dos espacios áulicos hemos observado que los docentes a cargo llevaban adelante una implicación voluntaria “promoviendo el desarrollo de una motivación intrínseca hacia los procesos de formación en donde priman los valores profesionales y no los intereses exclusivamente personales” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 32). Además, los profesores se desplazaban de su rol tradicional, caracterizado por la búsqueda de la repetición constante y la memorización de los estudiantes cuya recepción era pasiva y acrítica, hacia una postura de acompañamiento y guía en el proceso de aprendizaje por medio de estrategias alternativas.

El aprendizaje por medio de proyectos: aprendizaje situado

La asignatura *Teoría Literaria III* es una materia disciplinar del tercer año del Profesorado de Lengua y Literatura del Nivel Secundario en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza”, durante las prácticas docentes el espacio contaba con trece (13) estudiantes inscritas de las cuales tres (3) estaban bajo condición libre, mientras diez (10) realizaban el cursado de forma regular. El programa de la asignatura se construye en torno a la tríada arte, literatura y tecnología: la materia busca realizar un recorrido que va desde el siglo XIX al siglo XXI con el fin de abordar la idea de literatura en la temporalidad moderna y contemporánea. De esta manera, se reflexiona sobre cómo el cambio técnico y el avance tecnológico repercute sobre el arte. Además, el programa prevé diversas instancias específicas dedicadas a la elaboración de distintos tipos de contenidos por parte de los alumnos, entre ellas destaca:

El desarrollo de un **proyecto colaborativo grupal** que funcione como tarea de extensión, en la modalidad de una **intervención crítica** en soportes que **excedan los límites del propio aula** (un blog de crítica cultural, cortos audiovisuales, performances, experimentos plásticos) que logre “traducir” a lenguajes más masivos y contemporáneos algunos de **los problemas**

trabajados en clase.⁴¹ (Programa *Teoría Literaria III*, 2023, p. 5)

A partir de charlas informales y una entrevista con el docente titular, además de conversaciones con las estudiantes dentro del espacio de la práctica, nos anoticiamos de dos acontecimientos singulares que atraviesan el proyecto del presente año: la edición y publicación de un libro digital. En primer lugar, la idea fue una propuesta originada en un interés por parte de las estudiantes dado que la obra, que será revisada y publicada por ellas, pertenece a un compañero fallecido. En este sentido, se hace patente la dimensión personal y emocional del proyecto ya que este no solo opera como una conmemoración sino también como motor de trabajo. En segundo lugar, si bien Ornelas Navarro (1982) plantea sobre la *concepción tubular* que “hay estudiantes y profesores que logran romper estos tubos y abrir agujeros grandes y pequeños (...) por iniciativa propia, por interés personal o de grupo y no porque la institución lo demande o si quiere lo permita” (p.32), en este caso, el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Julio César Avanza” impulsa a los y las docentes a incluir proyectos y otros tipos de estrategias didácticas en sus programas. En relación a esto, el docente a cargo de la materia manifiesta que:

No elijo este tipo de proyectos, sino que **es una propuesta del instituto** y más que propuesta es un

⁴¹ El subrayado es nuestro.

requisito, nosotros cuando armamos la materia tenemos que pensar un espacio de extensión donde el trabajo del aula salga hacia afuera de alguna manera. Entonces lo que figura en el programa es este tipo de proyecto colaborativo/colectivo donde los contenidos de la materia deberían ser traducidos a lenguajes extra áulicos y más masivos: intervención pública, armado de blog, etc. (Entrevista al docente a cargo, ANEXO).⁴²

Por lo tanto, es el mismo establecimiento el que exige a los docentes pensar nuevas propuestas que excedan las paredes de las instituciones educativas tradicionalmente cerradas al mundo exterior. En este sentido, no hay que olvidar que la extensión, entre la investigación y la docencia, es una de las funciones de la educación superior cuyo objetivo es poner en comunicación a este nivel con la sociedad.

Se destaca el carácter colectivo del proyecto, rasgo distintivo de este tipo de estrategias que ya destacamos en el apartado anterior, el trabajo se realiza en conjunto y las estudiantes ejercen un posicionamiento activo, mientras el profesor toma un rol de coordinador, “el trabajo lo hacen ellas, la idea es curar un material y ahí en algún punto algunos conceptos teóricos pueden operar subrepticamente” (Entrevista al docente a cargo, ANEXO), la tutoría y supervisión del proyecto por parte del docente permite el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y

⁴² El subrayado es nuestro.

la toma de decisiones por parte de las alumnas. Es posible vislumbrar esto último si analizamos brevemente una de las discusiones abiertas y todavía en marcha en torno al proyecto: la posible indexación del texto, la creación de un ISBN y código de barra que identifica al libro a nivel mundial y permite su mejor distribución. El profesor fue el encargado de averiguar los requisitos y el financiamiento necesario para realizar dicho trámite, para luego comunicarles la información recolectada a las estudiantes. A pesar de que el docente titular no lo considera una necesidad urgente, sostiene que son decisiones que deben ser tomadas por las propias estudiantes, “si ellas deciden que los quieren indexar de todas maneras, se buscará y abrirá un sistema cafecito o lo que fuere, siempre los profesores y estudiantes del instituto están muy abiertos y abiertas a colaborar con proyectos de este tipo” (Entrevista al docente a cargo, ANEXO).

Asimismo, durante las observaciones fueron registrados momentos destinados al intercambio de ideas, dudas y obstáculos sobre el trabajo editorial: el respeto por el estilo del escritor; discusiones sobre qué normas de corrección de signos de puntuación deben ser empleadas; cómo distribuir las lecturas en el grupo; la división de tareas; la tipografía adecuada; la posibilidad de escribir un prólogo; debates sobre la importancia o no de la indexación del texto; si tendrá o no ilustraciones; cómo darle un formato de libro aunque su circulación sea digital, etc. Además, fue posible observar cómo el docente ocupaba el rol de mediador entre las ideas teóricas y la

resolución de conflictos cuando las estudiantes conectaban el proyecto con los temas debatidos en las clases y diversos contenidos teóricos presentes en el programa. Por ejemplo, la constitución del canon, la propia idea de especificidad artística o literaria, la figura del autor y su lugar como agente en un campo, el concepto de artificio y concepción poética, entre otros.

De esta manera, consideramos que el proyecto otorga a las estudiantes la posibilidad de “aprender haciendo” dado que en el trabajo editorial surgen problemáticas e inquietudes que guardan estrecha relación con los conocimientos y conceptos teóricos que la asignatura busca abordar, además, a través de la articulación teoría-práctica se hace posible la revisión de los juicios y prejuicios que interceptan la lectura y corrección de un texto, “que tienen que ver con lo que nosotros pensamos que es o deja de ser la literatura (...) son criterios editoriales que están atravesados por cuestiones que pueden ser leídas desde la teoría y conceptos que en la materia nosotros abordamos” (Entrevista al docente a cargo, ANEXO). Esta situación de revisión de los supuestos que sostienen el trabajo de edición, supone el desarrollo de un accionar reflexivo y una implicación crítica ya que da cuenta no solo de la presencia de la teoría en la práctica sino también del carácter subjetivo de ésta puesto que se ve atravesada por valores, conocimientos y creencias de los sujetos (Sanjurjo, 2016).

¿Ateneo? Un dispositivo para reflexionar sobre las prácticas docentes

Como se mencionó en el apartado anterior, la asignatura *Ateneo: problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* se sitúa en el último año -cuarto año- del Profesorado de Nivel Inicial. Esta ubicación en el plan de estudios no es azarosa, en realidad hay una intención de que el cursado se haga en simultaneidad con el período de prácticas y residencias (Barcia y De Morais Melo, 2015). Durante el cuatrimestre en el que realizamos nuestras intervenciones, las estudiantes del *Ateneo* estaban haciendo sus prácticas docentes en distintos jardines maternos de la ciudad de Bahía Blanca. En la asignatura, se encontraban inscritas alrededor de veinticinco (25) estudiantes y, a lo largo de las clases, el presentismo fue bastante constante.

La observación participante durante cuatro (4) clases y la intervención docente en dos (2) clases nos permitió interiorizarnos en el formato de ateneo, desconocido hasta el momento por nosotras. Desde el primer momento notamos que, dentro de ese dispositivo, tanto los cuerpos de las estudiantes como el de la docente se agrupaban generalmente en semicírculo lo que facilitaba el “intercambio social, vivo, de palabra y en discusión” (Borel y Malet, 2011, p.1) característico del funcionamiento del ateneo. Según se anticipó en el marco metodológico, la relación pedagógica entre docente-alumno tradicionalmente asimétrica se vuelve horizontal: el docente del ateneo se dirige a sus estudiantes viéndolos

como futuros colegas y los acompaña en el último tramo de la formación inicial hacia el ejercicio de la docencia. Por tal motivo, según Alen (2009) “el formador debe desarrollar capacidades de coordinación grupal -sostener el encuadre, hacer circular la palabra, promover la autonomía creciente de los integrantes- (...)” (p. 47).

Para entender mejor el formato de la asignatura consideramos pertinente describir brevemente algunas de las situaciones educativas de las que pudimos formar parte. En primer lugar, relevamos que algunas de las clases del ateneo se desarrollaron en conjunto con la cátedra de *Práctica Docente IV: Residencia*. La primera de esas clases, consistió en un plenario donde las estudiantes agrupadas en parejas pedagógicas compartieron planificaciones (basadas en un contexto educativo ficcional). Siguiendo las afirmaciones de Barcia y De Moraes Melo (2015), las planificaciones funcionaron como “casos específicos” en torno a los cuales las estudiantes hicieron un análisis reflexivo lo cual les permite recuperar saberes previos y generar otros nuevos. Asimismo, a través de los “casos”, “se habilitan espacios de imaginación y creatividad que *promueven la producción y comunicación de teoría*⁴³ en torno de su propia práctica” (Barcia y De Moraes Melo, 2015, p. 6).

En el *Ateneo* la articulación teoría-práctica se hace patente en el uso de las categorías teóricas como herramientas desde las cuales mirar la realidad y el

⁴³ El subrayado es nuestro.

programa de la materia hace hincapié en este aspecto al destacar en su fundamentación que “es importante que los estudiantes accedan a la bibliografía especializada a efectos de profundizar los saberes sobre un tema para fundamentar así sus decisiones de enseñanza” (Programa, 2023, p. 1). Sobre la selección bibliográfica en los ateneos, Alen (2009) manifiesta que, en un primer momento, se realiza a partir de criterios más generales (en este caso, la literatura en la primerísima infancia) hacia “la recomendación de textos que respondan puntualmente a los intereses de los integrantes del grupo. Estos aportes también suelen estar a cargo del coordinador que puede dedicar algunos encuentros a exponer temáticas ajustadas al eje del ateneo” (p. 47).

En este sentido, como coordinadora, la docente convocó en una oportunidad a una “facilitadora” del Programa Nacional Primeros Años⁴⁴ para que incentive a las estudiantes a reflexionar sobre los beneficios del acercamiento literario a los niños y las niñas de 0-4 años y los modos particulares que adquiere la lectura en la infancia. En esta clase, se observaron fotografías de niños y niñas, pertenecientes a grupos sociales vulnerados, que operaron como “casos” para aprender cómo se relacionan las infancias con el objeto libro. Asimismo, la actividad permitió a las estudiantes recuperar su propia biografía o “camino lector” para compartirlo con sus pares.

⁴⁴ Para más información visitar el siguiente link:

<https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/programas/primerosanios>

Dos semanas antes de nuestra práctica, las estudiantes se estaban preparando para ejercer sus prácticas docentes en los jardines maternos que se les habían asignado. En estas clases, la dinámica del ateneo fue particular ya que las estudiantes se agruparon en pequeños grupos según los contextos institucionales determinados. La docente titular- con nuestro acompañamiento- escuchó las situaciones particulares de cada uno de los grupos, preguntándoles qué temas se les había pedido desde los jardines abordar (por ejemplo: utilizar en sus clases una colección de libros infantiles, hacer actividades que estén atravesadas por algún personaje en común, utilizar textos literarios que estén en relación con el cuerpo, entre otros) y aconsejándolas al respecto.

Durante las clases de la materia, diversos materiales didácticos estuvieron a disposición de las estudiantes, quienes exploraron y leyeron en voz alta distintos textos literarios para compartir sus impresiones. Posteriormente, tuvieron en cuenta ese material a la hora de pensar su propia práctica docente. Esto último, responde a uno de los objetivos de la materia que busca que las estudiantes logren “reconocer o plantear problemas y proponer análisis explicativos de situaciones de habla, escucha, lectura y en torno a textos literarios en Nivel Inicial. Relacionar estos fenómenos con propuestas de planificación” (Programa, 2023, p. 1).

Para finalizar, en tanto propuesta innovadora de enseñanza, el formato de *Ateneo* amplifica las posibilidades de trabajo en la formación docente y acerca a las

estudiantes a los conceptos teóricos de un modo que les resulte menos abstracto y más cercano a sus vivencias. El uso de la teoría es, igual que en el caso de los proyectos, por momentos instrumental en tanto funciona para problematizar la realidad. Acordamos con Barcia y De Morais Melo (2015) sobre las potencialidades que tiene el dispositivo del ateneo para la formación de profesores debido a que les permite a los y las futuros/as docentes ganar autonomía para enfrentar su devenir profesional y asumir una postura crítica como educadores/as con un rol político en la sociedad.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que “cada clase es única, cada universidad [e instituto superior] es irrepetible y sus características distan mucho de ser similares” (Martínez Rodríguez, 2016, p. 25) hemos descrito dos estrategias de enseñanza alternativas, los proyectos y el formato de ateneo para mostrar cómo se articulan en su interior las concepciones teóricas correspondientes al campo disciplinar y las experiencias prácticas. Mientras que la metodología didáctica de proyectos tenía lugar al interior de una asignatura tradicional por pedido de la institución educativa, el dispositivo de ateneo estaba contemplado no solo por el plan de estudios del Profesorado de Inicial sino inserto en el Diseño Curricular para el Nivel Superior (2007). En este sentido, pudimos tanto revalorizar la aparición de asignaturas que tengan un formato no

tradicional o innovador como el ateneo y, a la vez, considerar que aún dentro de materias disciplinares tradicionales es posible incorporar este tipo de estrategias, ya que ambas modalidades tienen grandes potencialidades para la formación inicial docente.

Si, como plantea Lucarelli (s/f), los espacios orientados a la práctica profesional son “uno de los estructurantes significativos que identifican al nivel” (p. 5) debemos empezar a gestar aulas del nivel superior que no piensen a la práctica como “el último orejón del tarro” sino que la contemplen desde el seno de la disciplina con vistas a facilitar la inserción laboral de los estudiantes, su práctica reflexiva y su implicación crítica. Perrenoud (2004) se pregunta “¿Qué lección podemos aprender para la formación del profesorado?” y responde “Es necesario intensificar su preparación para una práctica reflexiva, para la innovación y la cooperación.” (p. 183). De este modo, las estrategias alternativas que se llevaron a cabo en nuestros espacios de residencia ponían el foco en la construcción de conocimiento colectiva donde cada uno de los sujetos de aprendizaje debía concebirse como el protagonista de su formación. Confiamos que esa es la manera en que se redirecciona el rumbo de la enseñanza del nivel superior y se desmantela la *concepción tubular* planteada por Ornelas Navarro (1982).

Referencias

- Alen, B. (2009). “Los dispositivos de acompañamiento a los docentes noveles”. En Alen, B. y Allegroni, B. *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación* (pp. 33-60). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Barcia, M., & De Morais Melo, S. (2015). “Los ateneos, dispositivos innovadores en la formación de maestros. El Ateneo de Ciencias Naturales”. *IV Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales, 28, 29 y 30 de octubre de 2015*. Universidad Nacional de La Plata. En: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8073/ev.8073.pdf
- Camillioni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. *Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Universitaria*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2006). “Cap. 2. La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados”. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill.
- Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de Cátedra. Universidad de Buenos Aires.
- Martínez Rodríguez, J.B. (2016). “Cap. 1: Prácticas, políticas y retóricas en la enseñanza universitaria”. En Insaurralde, M. (comp.), *La enseñanza en la educación*

superior. Investigaciones, experiencias y desafíos.
Buenos Aires: Noveduc.

Ornelas Navarro, C. (1982). “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”. *Revista STUNAM*, 19, 29-34.

Perrenoud, P. (2004). “Práctica reflexiva e implicación crítica”. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.

Sanjurjo, L. (2016). “Cap. 14: La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En Insaurralde, M. (comp.), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Noveduc.

Apéndice

Entrevista realizada a través de *WhatsApp* con Germán Ledesma, docente titular de la asignatura *Teoría Literaria III*, contestada a través de un audio.

1) ¿Por qué elegís implementar la enseñanza por medio de proyectos? ¿Hace cuánto tiempo llevas a cabo esta estrategia? ¿Qué otros se han hecho en los años anteriores?

2) ¿Cómo consideras que se complementa la teoría con la práctica en el desarrollo del proyecto?

3) ¿Qué contenidos teóricos de Teoría Literaria III y/o capacidades se ponen en práctica a la hora de llevar adelante el proyecto de edición y publicación de un libro digital?

- 4) ¿Qué rol desempeñas como docente en la dirección del proyecto?
- 5) En el caso del libro digital, ¿es preciso algún tipo de financiamiento? ¿cómo se organiza?

Con respecto al punto 1 yo no es que elijo este tipo de proyectos sino que es una propuesta del propio instituto y más que propuesta, es un requisito. Nosotros cuando armamos la materia tenemos que pensar un espacio de extensión, así está pensando, donde el trabajo del aula salga hacia afuera de alguna manera. Lo que figura en el programa es este tipo de proyecto colaborativo, colectivo en realidad, donde los contenidos de la materia deberían ser traducidos a lenguajes extra áulicos, más masivos. Entonces, se podía pensar en el armado de un blog, en algún tipo de intervención pública, en otros lenguajes básicamente. Siempre hay inquietudes, siempre hay gente que estudia teatro, entonces se puede armar un obra de teatro o sino lo que se hizo los dos años anteriores son cortos audiovisuales. Ahí la dinámica es bastante lineal se traduce de una lenguaje a otro algún aspecto que nosotros hayamos pensado durante la cursada, que tiene que ver con el concepto variable de literatura que aplica para el arte en general, la constitución del canon, el canon como una construcción ideológicamente condicionada. Hay muchos problemas que se pueden trabajar la propia idea de especificidad artística y literaria que está puesta en cuestión por las teorías más contemporáneas, el concepto

de artificio, de concepción poética, hay muchos temas que pueden ser pensados.

Entonces, en principio para la pregunta 2 ese trabajo con la teoría es bastante instrumental. Algunos marcos se piensan en vez de en una planificación didáctica, en un proyecto, ahí está la gracia de los y las estudiantes en hacer un armado en donde esos conceptos puedan ser reflejados en alguna medida, de alguna manera. Puede ser panfletariamente, en los videos pueden aparecer directamente los conceptos o puede darse de manera más sutil, es decir, que esos conceptos estén operando a la hora de producción de ese trabajo, de producir ese texto alternativo, video o lo que fuere, que sería lo más deseable, pero bueno eso tiene que ver con la dinámica de trabajo de ese grupo.

Con respecto al libro digital que es el proyecto de este año, es una particularidad porque ellas están involucradas afectivamente con ese proyecto, tiene que ver con un texto de un compañero que falleció el año pasado, ellas están muy conmovidas con eso. Y la novia tiene un manuscrito que nos alcanzó, ellas me dijeron de darle forma de libro. Entonces mi rol ahí es acompañarlas en ese trabajo. En principio desde el punto de vista teórico hay una parte que no tiene que ver, que es el propio trabajo editorial que a mí, de todas maneras, me parece interesante que hagan y hagamos. Ahí mi rol es el de coordinador del proyecto, el trabajo lo hacen ellas y tiene que ver con curar un material, entonces ahí, en algún punto, algunos conceptos teóricos pueden operar

subrepticamente; en el sentido de que, cuando uno hace un trabajo con un material, empieza a operarlo a partir de una serie de juicios y prejuicios que también están ideológicamente condicionados y que tienen que ver con lo que nosotros pensamos que es o deja de ser la literatura, con los determinados textos que pensamos que tienen que formar parte de determinada tradición. Son criterios editoriales, todos los criterios editoriales están atravesados por cuestiones que pueden ser pensadas desde la teoría y por conceptos que en la materia nosotros abordamos. De hecho a mí me parece más interesante: no se trata de hacer una traducción de un lenguaje a otro sino de llevar a cabo un trabajo situado a partir de problemáticas que nos atraviesan, lo que nosotros vemos en la materia lo vemos en abstracto y de repente en un trabajo práctico situado esos problemas empiezan a operar. Idealmente lo que debería pasar es que ellas tomen consciencia de que esos problemas nos atraviesan a la hora de llevar adelante un trabajo de tipo editorial que también nos atraviesa a la hora de planificar y dar una clase eso tiene que ver más con su propia formación, el perfil de egresado del Avanza no está pensando tanto para hacer un trabajo editorial como para ser profesor de nivel secundario. Entonces, bueno es una situación extraordinaria en ese sentido pero me parece que a la hora de pensar la literatura siempre es operativo trabajar con un texto, corregirlo, darle forma, tomar decisiones, darle circulación, pensar donde se puede inscribir, de qué manera, darle publicidad. En ese sentido, sobre el financiamiento, nosotros necesitaríamos si

queremos indexar el texto, que yo dije en una de las clases que estuve viendo cómo es el tema. Hay que inscribirse como editores y como autores por única vez que sale \$7000 y después cada indexación del libro sale tres mil y pico pesos, necesitaríamos \$10000. Ahí cuando uno hace el trámite te dan el ISBN y el código de barras para poner en la contratapa y ese libro existe, lo pueden cargar en distintos sistemas, en el Sigeva, en el currículum. Está bueno que el libro esté registrado, pero tampoco me parece una necesidad urgente. Hay libros que no están registrados pero de todas maneras circulan, como las editoriales independientes, que van a las ferias e inclusive venden. Es una charla que todavía nos debemos con el grupo, pero mi pregunta es ¿qué nos aporta esa indexación y si realmente queremos que esté indexado? Y si no, es armar el libro y no pasa nada y en ese sentido no es necesario ningún financiamiento. Lo que necesitamos es el recurso humano, que lo tenemos, horas, que no tenemos tantas, pero bueno hay que encontrarlas porque bueno hay que hacer un libro que incluso digital hay que maquetarlo, hacerle el diseño, escribir el prólogo que eso va a ser tarea de ellas. En ese espacio textual de escritura pueden aparecer también tangencialmente algunas cuestiones que vemos en la materia desde el punto de vista más teórico, es decir, conceptos, preceptos que pueden llegar a aparecer en ese texto prologal o no, veremos. Eso tiene que ver con las propias decisiones de ellas, pero no tiene que ser obligatoria la aparición de conceptos de Eagleton o Barthes necesariamente, si aparece buenísimo y sino, también.

Lo que me interesa es que esas ideas aparezcan a la hora de hacer el trabajo editorial y de hecho aparecen porque en las distintas reuniones cuando vamos avanzando vamos pensando algunas cuestiones que tienen que ver con la figura de autor de su compañero, su ubicación dentro de lo que sería un campo, de qué manera lo podemos pensar como un agente que puede hacer una intervención en sus propias posibilidades y a nosotros también como “albaceas” del trabajo que él realizó, con esa responsabilidad, entonces hay una serie de cuestiones que son estéticas y también morales y políticas que activa esta situación extraordinaria, que activa cuestiones que hemos ido viendo incluso con la clase que diste vos con esto de la sociología de la literatura. Pensar que un texto no es una botella al mar sino una intervención que tiene un fin específico y para eso uno tiene que conocer en alguna medida cómo funcionan determinados sistemas.

Así que eso, en principio no requiere financiamiento y si ellas deciden que lo quieren indexar de todas maneras, se buscará, se abrirá un sistema de cafecito, de lo que fuere, siempre los profesores y estudiantes del instituto están muy abiertos y abiertas a colaborar con proyectos de este tipo. En ese sentido no habría problemas, pero igual últimamente estoy pensando si realmente es necesario ese trabajo de indexación, me parece que se puede hacer de otra manera. De hecho dentro del trabajo editorial, de un tiempo a esta parte, hay líneas que incluso se oponen a las lógicas del *copy right*. Entonces aparece la movida del *copy left* que tiene toda su simbología y nosotros la podríamos

incluir en el texto y que va un poco con el espíritu del proyecto porque nosotros no cobraríamos nada, la idea es colgarlo abiertamente para que sea descargado de manera gratuita así que la verdad la idea del *copy left* no me desagrada, entonces no habría indexación ni trámite alguno y el libro tendría forma de libro. Lo que sí necesitaría financiación es si el día de mañana queremos llevarlo a formato físico en papel, pero bueno eso no lo vamos a hacer ahora en la materia, solo lo colgaremos digitalmente. Bueno, espero te sirva esto para abordar el panorama de lo que estamos pensando en Teoría III.

Programas de las asignaturas

PROVINCIA DE BUENOS AIRES
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE N.º 3 "JULIO C. AVANZA"
CARRERA: Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura
ESPACIO CURRICULAR: Teoría Literaria III
CURSO: 3 ro
CICLO LECTIVO: 2023
CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 2 hs.
PROFESOR: Germán Abel Ledesma
MAIL: gerledesma@hotmail.com

PROGRAMA DE LA MATERIA

EXPECTATIVAS DE LOGRO

El dictado de la materia prevé que lxs estudiantes:

- Mapeen una zona bibliográfica en vías de conformación sobre los problemas de la literatura en un nuevo entorno modificado;
- Elaboren un aparato crítico que permita estudiar textualidades de distinto orden y que se ajustan a diversas pautas culturales;
- Analicen los modos en que procesos textuales propios del ambiente electrónico se configuran en clave estética y se relacionan con experimentaciones anteriores al último quiebre tecnológico;
- Trabajen colaborativamente en el proceso de escritura y revisión;
- Reflexionen sobre en qué sentido las estrategias metodológicas de investigación resultan fundamentales para la práctica docente, ya sea en el armado de un programa o de una clase, como así también en la construcción de una unidad didáctica.

CONTENIDOS

Unidad 1: Relación entre arte y tecnología

- 1.1. Líneas de continuidad y ruptura entre dos periodos con distintas pautas culturales. Una periodización histórica: modernidad y posmodernidad. 1.1.1. Perry Anderson: "Modernidad y revolución". 1.1.2. Frederic Jameson: "El posmodernismo".
- 1.2. El antecedente de las primeras vanguardias y el presente como reescritura de esos antecedentes. 1.2.1. Marjorie Perloff y el futurismo como fondo para la producción contemporánea.
- 1.3. El entorno digital: aparato "soft" (Vilém Flusser). 1.3.1. De la reproducción mecánica (Walter Benjamin) al "buzz" digital (David Joselit). 1.3.2. Ejemplos de poesía electrónica.

Bibliografía obligatoria:

- Anderson, Perry (2004). "Modernidad y revolución", en: Nicolás Casullo (comp.) *El debate Modernidad/posmodernidad. 2ª Edición ampliada y actualizada*. Buenos Aires: Retórica Ediciones: 107-125.
- Benjamin, Walter (1982). "La obra de en la era de la reproductibilidad técnica", en *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.
- Jameson, Frederic (1992). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Buenos Aires: Paidós. (Introducción y capítulo 1).

- Flusser, Vilém (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía*. México D.F.: Editorial Trillas. Capítulo: "Los aparatos".
- Joselit, David (2013). *After art*. New Jersey: Princeton University Press.
- Perloff, Marjorie (2009). *El momento futurista*. Valencia: Pre-Textos. Capítulo: "La palabra liberada".

Bibliografía de consulta:

- Adorno, Theodor y Horkheimer, Max (1998). "La industria cultural. Ilustración como engaño de masas", en *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta: 165-212.
- Buck Morss, Susan (2004). *Mundo soñado y catástrofe. La desaparición de la utopía de masas en el Este y el Oeste*. Madrid: Antonio Machado Libros/La balsa de medusa.
- Bürger, Peter (1997). *Teoría de la vanguardia (2ª edición)*. Barcelona, Ediciones Península.
- Danto, Arthur (2009). *Después del fin del arte: el arte contemporáneo y el linde de la historia*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano, 1 artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Groys, Boris (2015). *Volverse público: las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Laddaga, Reinaldo (2010). *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Unidad 2: Algunas cuestiones específicamente literarias

- 2.1. "¿Qué es la literatura?" de Terry Eagleton: relevamiento de los principales planteos del formalismo ruso con respecto a la literatura en tanto empleo característico de la lengua y su correspondiente puesta en cuestión. 2.1.1. *Lección inaugural* de Roland Barthes: el poder de la literatura o lo que esta "puede" a partir de un desvío formal con respecto a las formas tipificadas. Sus tres fuerzas: Mathesis, Mimesis y Semiosis. 2.1.2. Teoría de los géneros discursivos (Bajtín) 2.1.3. Del texto en sí a la teoría de la recepción (Jauss). 2.1.3. De la estructura como sistema de significación a las nociones postestructuralistas (Foucault, Derrida).
 - 2.2.1. Pierre Bourdieu y sus "reglas del arte" o la construcción de un campo autónomo. 2.2.2. Josefina Ludmer: a propósito de sus "literaturas postautónomas".
 - 2.3.1. Lectura de *Bartleby* (Melville): el peso filosófico de la literatura o los Grandes Temas de la modernidad. 2.3.2. Aproximación crítica al texto: Deleuze y la fórmula lingüística. 2.3.3. Lectura de *El regreso* de Ezequiel Alemian: hacia una nueva superficialidad.

Bibliografía obligatoria:

- Alemian, Ezequiel (2017). *El regreso*, Buenos Aires, El 8vo Loco.
- Bajtín, Mijail (1992), "El problema de los géneros discursivos", en *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, pp. 248-255.
- Barthes, Roland (2008). *El placer del texto y Lección inaugural* (selección), Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario* (selección). Barcelona: Editorial Anagrama.
- Derrida, Jacques (1989). *La escritura y la diferencia* (selección), Barcelona, Anthropos.
- Deleuze, Gilles (2011). "Bartleby o la fórmula", en Melville, Herman, *Preferiría no hacerlo*, Valencia, Pretextos.
- Eagleton, Terry (1998). "Introducción", en *Una introducción a la teoría literaria*, 2º ed. esp., México, FCE.
- Foucault, Michel (1994). "Lenguaje y literatura", en *De lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós.
- Jauss, Hans (1984). "Estética de la recepción y comunicación literaria", en *Eco*, N.º 270 (abril), pp. 641-657.
- Ludmer, Josefina (2006). "Literaturas postautónomas". [En línea] Consultado el 5 de junio de 2020: http://linkillo.blogspot.com/2006/12/dicen-que_18.html

- Melville, Herman (2011). "Bartleby", en *Preferiría no hacerlo*, Valencia, Pretextos.

Bibliografía de consulta:

- Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo (1993), *Conceptos de sociología literaria*, Buenos Aires, CEAL, 1993.
- "Pierre Bourdieu: habitus y proyecto creador", en: *Literatura/Sociedad*, Buenos Aires, Hachette, 1983.
- Fokkema D. y E. IBICH, *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra, 1984, Formalismo ruso: pp. 27-38; Estética de la recepción: pp. 165-196.
- Genette, Gerard (1988). "Géneros, tipos y modos", en Garrido Gallardo, Miguel, *Teoría de los géneros literarios*, Madrid, Arco libros, pp. 183-233.
- Todorov, Tzvetan (1979). *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, trad. Ana M. Nethel, Buenos Aires, Signos.

Unidad 3: Literatura e Historia

3.1. Delimitación de problemas con respecto a la relación entre estos dos campos disciplinares a partir de algunos conceptos centrales. 3.1.2. Reflexión sobre la vigencia de este vínculo y los modos de aparición en el momento presente. 3.1.3. Esquema circular del problema: la función poética como inherente a la lengua (Jakobson), explotada al nivel del procedimiento en los textos literarios (Shklovski), los cuales incorporan un saber histórico (Sarlo), que incluye los niveles de lo social, político y económico (y que contienen, de nuevo, a la lengua). 3.1.2. La literatura como práctica social (Bajtín).

3.2. Lectura de *Punctum* de Martín Gambarotta. 3.2.1. Aproximación crítica: Sergio Raimondi sobre Gambarotta.

Bibliografía obligatoria:

- Bajtín, Mijail (1992). *Estética de la creación verbal* (selección), Méjico, siglo XXI.
- Gambarotta, Martín (2011). *Punctum*, Buenos Aires - Bahía Blanca: Mansalva/Vox.
- Jakobson, Roman (1974). "La lingüística y la poética" en Thomas Sebeok, *Estilo del lenguaje*, Madrid, Cátedra, pp. 123-173.
- Raimondi, Sergio (2007). "El sistema afecta a la lengua (Sobre la poesía de Martín Gambarotta)", inicialmente en *Margens/Márgenes*, Universidade Federal de Minas Gerais – Universidad de Buenos Aires, n.º 9/10, enero-junio, pp. 50-59. Versión corregida para L/E/N/G/U/A/J/E/o - #1# - No importa estado.
- Schklovsky, Víktor (1965). "El arte como artificio", en Todorov, Tzvetan, *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, trad. Ana M. Nethol, Buenos Aires, Signos, 1979.
- Sarlo, Beatriz (1991), "Literatura e historia" en *Boletín de Historia Social Europea*. Núm. 3.

Bibliografía de consulta:

- Amícola José y José Luis de Diego (directores) (2008). *La teoría literaria hoy. Conceptos, enfoques, debates*, La Plata, Ediciones Al Margen, Colección "Textos Básicos".
- Barthes, Roland (2011). *El grado cero de la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Fokkema D. y E. IBICH (1984). *Teorías de la literatura del siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- Jameson, Frederic (1980). *La cárcel del lenguaje*. Barcelona, Ariel.
- Plejanov, Yuri (1964). *Arte y vida social*, Barcelona, Editorial Fontamara.
- Williams, Raymond (1980). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.

Unidad 4: En torno al Realismo

- 4.1. De la escuela francesa del siglo XIX a un "retorno al orden" en pleno siglo XXI. 4.1.1. El realismo como problema (Gramuglio) y problemas del realismo (Lukács). 4.1.2. Historicidad de la cuestión a partir de Auerbach: la teoría de la mezcla de estilos o la "imitación sería de lo cotidiano". 1.1.3. "Sobre el realismo" (Brecht).
- 4.2.1. Lectura y análisis de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert (fragmentos). 4.2.2. Harry Levin: la clave amorosa pero al mismo tiempo, y sobre todo, la económica.
- 4.3.1. Lyotard: la posmodernidad explicada a los niños o el realismo cuando el poder se llama "el capital". 4.3.2. Lectura y análisis de *El mapa y el territorio* de Michel Houellebecq (fragmentos): hacia un realismo posindustrial.

Bibliografía obligatoria:

- Auerbach, Erich (1993). "La mansión de la mole" en *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. Madrid, Fondo de cultura económica (2º reimpression), pp. 427-463.
- Brecht, Bertolt (1984). "Sobre el realismo", en *El compromiso en literatura y arte*, Barcelona, Ediciones Península.
- Gramuglio, María Teresa (2002). "El realismo y sus destiempos en la literatura Argentina. I: Sobre el concepto de realismo" en *Historia crítica de la literatura argentina. Vol 6. El imperio realista*. Buenos Aires. Emecé. pp.15 -22
- Flaubert, Gustave, (1985). *Madame Bovary* (selección). Trad. Augusto Díaz Carvajal, 5º ed., Buenos Aires, Losada.
- Houellebecq, Michell (2010). *El mapa y el territorio* (selección), Barcelona: Anagrama.
- Levin, Harry (1974). "El Quijote femenino", en *El realismo francés*, Barcelona, editorial Laia, pp. 303-332.
- Lyotard, Jean Françoise (1992). "El realismo", en *La posmodernidad explicada a los niños*, Barcelona: Gedisa.
- Lukács, György (1966). *Problemas del realismo* (selección), México, Fondo de Cultura Económica.

Bibliografía de consulta:

- AAVV (2004). *Realismo, ¿Mito, doctrina o tendencia histórica?*, Buenos Aires, Quadratta.
- Barthes, Roland, "El efecto de lo real" (1972), en Lukács G., Adorno y otros, *Problemas sobre el realismo*. Barcelona, Ediciones Buenos Aires, pp. 141-160.
- Lukács, György (2010). *Teoría de la novela. Un ensayo histórico filosófico sobre las formas de la gran literatura épica*, Buenos Aires, Godot.
- -----(1963). "Balzac: ilusiones perdidas"; en *Ensayos sobre el realismo*, Buenos Aires, Ediciones Siglo XXI.

EVALUACIÓN Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Acorde con el Plan Institucional de Evaluación esta será concebida como parte fundamental del proceso formativo. En esta línea, la idea es pensarla como una instancia didáctica complementaria que permita una actividad crítica de aprendizaje, en la que sea posible la adquisición de conocimiento (cf. Álvarez Méndez, 2001). Con esto se busca que en el momento de releer lo trabajado durante la cursada los estudiantes puedan desarrollar su capacidad "metacognitiva" (Cols, 2008:15).

Si bien la evaluación será procesual y continua se prevén algunas instancias específicas dedicadas a la tarea de elaboración de distintos tipos de contenidos por parte de los estudiantes. Como especificamos en el cronograma, en la primera parte de la cursada está previsto un trabajo práctico escrito y el desarrollo de debates orales en torno a los problemas analizados. En una segunda instancia se prevé un parcial escrito en modalidad presencial (siempre que esto sea posible) con su respectivo recuperatorio. En la segunda mitad del año se prevé la entrega de un segundo trabajo práctico escrito o el desarrollo de un proyecto colaborativo grupal que funcione como tarea de extensión, en la modalidad de una intervención crítica en soportes que excedan los límites del propio aula (un blog de crítica cultural, cortos audiovisuales, performances,

experimentos plásticos) que logre “traducir” a lenguajes más masivos y contemporáneos algunos de los problemas trabajados en clase. Finalmente se prevé un segundo parcial (que puede ser escrito u oral, dependiendo de la dinámica de la cursada y de las instancias anteriores de evaluación que serán definidas de manera grupal) con su respectivo recuperatorio.

En cuanto a las condiciones de aprobación y promoción nuevamente seguimos lo pautado en el Plan Institucional de Evaluación. En este sentido, para aprobar la materia lxs estudiantes deberán:

- Cumplir con el porcentaje de asistencia requerido del 60%.
- Aprobar cada una de las instancias escritas, individuales y presenciales con una calificación de 4 (cuatro) puntos o más.
- En caso de desaprobación un solo cuatrimestre, rendir una instancia de recuperación final de dicho cuatrimestre en la última semana del cursado del espacio curricular.
- Aprobar una evaluación final oral e individual con un puntaje de 4 (cuatro) o más puntos.

Por su parte, para promocionar la materia lxs estudiantes deberán:

- Obtener calificaciones de 7 (siete) o más puntos en todas las evaluaciones y en cada cuatrimestre, sin instancias de desaprobación.
- Aprobar el 100% de los trabajos establecidos como obligatorios.

En cuanto a las condiciones de lxs alumnx libres, estxs deberán:

- Aprobar una instancia escrita para pasar luego a una instancia oral. Ambas deberán ser aprobadas con un mínimo de 4 (cuatro) puntos. En este caso, la calificación final resultará del promedio de las dos notas obtenidas.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		1 6
ESCUELA NORMAL SUPERIOR		
PROGRAMA DE: ATENEO "PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA"		CODIGO: 148
HORAS DE CLASE		PROFESOR RESPONSABLE Y DEMAS INTEGRANTES DE LA CATEDRA
TEORICAS	PRACTICAS	Prof. y Lic. Gabriela Bonino
Anuales	Anuales	
30 horas	12 horas	
ASIGNATURAS CORRELATIVAS PRECEDENTES		
APROBADAS		CURSADAS
Todas las materias de 1ro. y 2do. año aprobadas.		Los Ateneos y la Práctica Docente IV. Residencia se deben cursar en simultáneo, dado que los primeros trabajan sobre los problemas que surgen en la práctica a la hora de enseñar las disciplinas en el nivel respectivo.
<p><u>Contenidos Mínimos</u></p> <p>Los contenidos surgirán de los emergentes de la práctica. Documentos curriculares sobre la enseñanza de la lengua y la literatura en Nivel Inicial: contenidos, modos de conocer, situaciones didácticas e índices de avance. La planificación en Nivel Inicial en torno a la enseñanza de la lengua y la literatura. Estrategias y recursos didácticos. Reflexión sobre las prácticas.</p>		
<p><u>FUNDAMENTACIÓN</u></p> <p>La modalidad de ateneo se caracteriza por ser un espacio grupal de reflexión y de socialización de saberes. En el caso del "Ateneo: Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura", la reflexión y socialización de saberes está en estrecha vinculación con las prácticas docentes. En este espacio, se plantean alternativas de solución para distintas situaciones surgidas de la práctica cotidiana con la finalidad de promover la construcción de conocimiento colectivo. En tal sentido, se busca articular las demandas y necesidades de los futuros docentes en el contexto institucional en el que se originan.</p> <p>Se espera que los alumnos puedan reflexionar sobre los procesos de enseñanza aprendizaje en Nivel Inicial, que sean capaces de realizar un abordaje crítico de las distintas modalidades organizativas del nivel, que puedan evaluar diversas estrategias de intervención áulica y realizar propuestas de planificación con base en los diseños curriculares. Esto último implica el conocimiento, elaboración y análisis de distintos dispositivos aplicables al espacio de la práctica. Asimismo, es importante que accedan a bibliografía especializada a efectos de profundizar los saberes sobre un tema para fundamentar así sus decisiones de enseñanza.</p> <p>Al finalizar, se espera que lxs estudiantes logren:</p> <ul style="list-style-type: none"> - desarrollar la capacidad de observación y reflexión sobre la propia práctica a partir de marcos conceptuales propios del área. - reconocer o plantear problemas y proponer análisis explicativos de situaciones de habla, escucha, lectura y en torno a textos literarios en Nivel Inicial. Relacionar estos fenómenos con propuestas de planificación. - profundizar y reflexionar sobre las decisiones de enseñanza a partir de complejizar los saberes sobre un tema desde la lectura de textos bibliográficos actualizados. 		
VIGENCIA AÑOS	2022	

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		2 6
ESCUELA NORMAL SUPERIOR		
PROGRAMA DE: ATENEO "PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA"		CODIGO: 148
<p><u>PROGRAMA SINTETICO</u></p> <p>Unidad 1: Enseñar las prácticas del lenguaje y la literatura en el jardín maternal</p> <p>Unidad 2: Enseñar las prácticas del lenguaje y la literatura en el segundo ciclo del jardín de infantes</p> <p><u>PROGRAMA ANALITICO</u></p> <p>Unidad 1: Enseñar las prácticas del lenguaje y la literatura en el jardín maternal¹</p> <p>La tarea docente: redefiniciones en el marco de los principios sustentados en el Diseño Curricular del ciclo y nivel. Organización y planificación de la enseñanza en el ciclo y nivel. Criterios didácticos para organizar secuencias de actividades. Procesos de construcción del lenguaje en los primeros años de vida. Situaciones cotidianas de lectura: propósitos y contenidos. Criterios didácticos para organizar las situaciones. Gestión del tiempo y del espacio. Organización de recursos disponibles. Criterios de selección de materiales de lectura. Diversidad, calidad estética y propósitos lectores. Estudio de casos. Reflexión y análisis de prácticas ajenas al grupo vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis grupal de situaciones presentadas por los alumnos/as que surjan de la residencia docente. Análisis de registros de clase y de otros formatos que permiten registrar situaciones que promuevan la reflexión (entrevistas, videos, fotos, etc.). Elaboración y evaluación de distintas modalidades organizativas (proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, itinerarios, etc.) donde se puntualice el trabajo con la lectura y la escritura y la oralidad en el jardín maternal.</p> <p>Bibliografía obligatoria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blanco, L. (2006): <i>Leer con bebés. Cantos y cuentos en el jardín maternal</i>, Buenos Aires, CePA, Secretaría de Educación. • Boland, Elisa (1999), "Libros para los más chiquitos. Algunas características" en Revista Imaginaria. Buenos Aires, Argentina, N°8, septiembre de 1999. • DGCyE(2005), Orientaciones didácticas para el nivel Inicial 4ª parte, Bello y Holzwarth, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", La Plata, pp. 92-106 • DGCyE "Exploración de libros y lectura en voz alta para todos desde el Primer Ciclo de la Educación Inicial" • DGC y E (2012), Diseño Curricular para la Educación Inicial. Primer Ciclo La Plata, DGCy E, 2012. • DGC y E (2013), Documento 3. Previsiones curriculares en los Jardines Maternales en el periodo de inicio. • DGC y E (2013), Propuestas para sala de 2 años: El juego en sectores. • DGC y E (2009), Documento de apoyo N°2/2009. Orientaciones para Jardines Maternales • López, M. E. (2009) "¿Qué y cómo leen los niños más pequeños? La construcción de espacios de lecturas compartidas. 9º Congreso Nacional de Lectura "Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia", organizado por Fundalectura. 22º Feria Internacional del libro de Bogotá. Bogotá, Colombia. 18 al 21 de agosto de 2009. • Reyes, Y. (2007) <i>La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia</i>. Bs. As.: Norma. Cap 1, 2 y 3 • Reyes, Y. (2008). "Las bibliotecas para los que 'no saben leer': accesos a libros y lecturas en la primera infancia" en Bonilla, Elisa; Goldin, Daniel y Salaberria Ramón (coord), <i>Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento</i>. México-España, Océano, pág.209. • Stapich, E., () <i>Con ton y son. La lengua materna en la Educación Inicial</i>. Bs. As: Aique. Cap 1 y 2. • Ministerio de Educación de la Nación <i>Niños de lecturas: desde la cuna</i>. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2021. • Vernon, S. y Alvarado, M. (2014) Cap. 2: "Aprender a escuchar y aprender a hablar" en <i>Materiales para apoyar la práctica educativa México</i>. Pág.39 a 59. <p>Otros recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • "La palabra en la primera infancia" Canal Encuentro. Disponible en: http://encuentro.gob.ar/programas/serie/8206/5793 • "Lecturas en la primera infancia" Conferencia de Yolanda Reyes (2012), organizada por el Plan Nacional de Lectura y Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WDkHPLWvh4Q • "De la didáctica de la temura a lecturar... pensamientos en torno al arte y la primera infancia", Conferencia de María Emilia López para Jitanjáfora. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=XRHaZ2FosrU • Listas de libros y corpus de textos literarios para maternal • Planificaciones • Videos de situaciones didácticas 		
VIGENCIA AÑOS	2022	

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		3 6
ESCUELA NORMAL SUPERIOR		
ATENEO "PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA"		CODIGO: 148
<p>Unidad 2: La enseñanza de las prácticas del lenguaje y la literatura en el segundo ciclo del jardín de infantes</p> <p>Estudio de casos. Reflexión y análisis de prácticas ajenas al grupo vinculadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis grupal de situaciones presentadas por los alumnos/as que surjan de la residencia docente. Análisis de registros de clase y de otros formatos que permiten registrar situaciones que promuevan la reflexión (entrevistas, videos, fotos, etc.). Elaboración y evaluación de distintas modalidades organizativas (proyectos, unidades didácticas, secuencias didácticas, itinerarios, etc.) donde se puntualice el trabajo con la lectura y la escritura. Estrategias de incorporación de TIC en nivel inicial para el trabajo con la lectura y la escritura.</p> <p>Bibliografía obligatoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DGCyE (2008) La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y el jardín. Serie Desarrollo Curricular, La Plata. • DGCyE (2008) La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela. Serie Desarrollo Curricular, La Plata. • DGCyE (2010) "La tarea de enseñanza en el nivel inicial: Prácticas del lenguaje". Dirección de Capacitación, La Plata. • DGCyE (2013) "Ampliar las fronteras de la sala: Sesiones simultáneas de lectura" Proyecto acompañamiento a la enseñanza • DGCyE (2011) "Presentación de libros y lectura por parte del maestro en el Jardín de Infantes" • DGCyE (S/d) "Leer y escribir nombres y listas de palabras". Proyecto de desarrollo curricular, Subsecretaría de Educación, La Plata. • Castedo, M., Molinari, C y Siro, A (2005) Enseñar y aprender a leer- jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica, Novedades Educativas, Bs. As-México. • Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres M. (2001) "Dictado al maestro", en Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Primer ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Argentina, Ministerio de Educación. • Castedo, M., Molinari, C., Siro, A., Torres M. (2001) "Escribir en voz alta", en Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Argentina, Ministerio de Educación • Colomer, T. (comp.), (2002) "Ver y leer: historias a travé de dos códigos", en Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez. • Cuter, M. y otros (2008): Situaciones habituales de escritura en la alfabetización inicial. Material para el docente. DGCyE, La Plata. • Ferreiro, Emilia, "El espacio de la lectura y la escritura en la educación preescolar", en Alfabetización, teoría y práctica, 4ªed., México, Siglo XXI, 2001, pp. 118-123. • Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Nivel Inicial, "Leer el propio nombre, escribir el propio nombre y tomar el lápiz para escribir". Buenos Aires, MECyT, pp. 8 a 13. • Molinari, C. (2002) "Hablar sobre libros en el jardín de infantes", en Textos en contextos 5, La literatura en la escuela. Asociación Internacional de Lectura, Lectura y vida, Buenos Aires. • Molinari, C. y Brena, G. (2008) "Intervención docente en la alfabetización inicial. Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema", Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización inicial/Red de Educación Inclusiva/ Universidad Nacional de Luján, Pcia. Bs. As. Pp. 27-48. • Nemirovsky, M., "¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?" en Cero en conducta, año 21, N°53, diciembre de 2006, México. • Nemirovsky, M., "Antes de empezar: ¿qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?", en Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños, México, Paidós, 2000, pp. 15-25. • Paione, A., Reinoso, M. y Wallace, Y. (2011) "Situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial" del Módulo 1 "Libros y lectores". Curso Virtual Leer y escribir en la alfabetización inicial. Una propuesta a partir de la biblioteca del aula. CePA a Distancia. Escuela de Capacitación Docente. Centro de Pedagogía de Anticipación. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, CABA. • Plan de Lectura del ME, "Sugerencias para la lectura en voz alta", disponible en: http://planlectura.educ.ar/pdf/lectura_voz_alta_primaria.pdf <p>OTROS RECURSOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Secuencias Didácticas • Vídeos de Situaciones Didácticas • Planificaciones • Entrevistas • Conferencias 		
VIGENCIA AÑOS	2022	

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR BAHIA BLANCA		4 6
ESCUELA NORMAL SUPERIOR		
PROGRAMA DE ATENEO "PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE Y LA LITERATURA"		CODIGO: 148
<u>BIBLIOGRAFIA GENERAL</u>		
BAJOUR, Cecilia y CARRANZA, Marcela 2002 "Libros-álbum: libros para el desafío. Una bibliografía", en <i>Revista Imaginaria</i> , nro.87. 2003 "El libro-álbum en Argentina", en <i>Revista Imaginaria</i> , nro.107. 2007 "El libro-álbum: una deuda en la literatura infantil argentina". Disponible en: < http://misioneslee.blogia.com/2007/031202-el-libro-album-una-deuda-en-la-literatura-infantil-argentina.php >.		
BELLO, Adriana y HOLZWARTH, Margarita 2008 "La lectura en el nivel inicial: serie documentos de apoyo para la capacitación", La Plata: DGCyE.		
BELLO, Adriana 2010 "La alfabetización en Nivel Inicial. Continuidades y rupturas", La Plata, DGCyE,		
BOLAND, Elisa 2011 <i>Poesía para chicos. Teoría, textos, propuestas</i> , Rosario: Homo Sapiens Ediciones.		
COLOMER, Teresa 2006 <i>Andar entre libros. La literatura en la escuela</i> , México: FCE.		
COLOMER, Teresa, KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina y SILVA-DÍAZ, Ma. Cecilia 2010 <i>Cruces de miradas: nuevas aproximaciones al libro-álbum</i> , Barcelona: Banco del Libro – Gretel.		
DÍAZ RÖNNER, Ma. Adelia 2005 <i>Cara y cruz de la literatura infantil</i> , Buenos Aires: Lugar Editorial.		
DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES 2014 <i>La sala como ambiente alfabetizador</i> , DGCyE, La Plata.		
HANÁN DÍAZ, Fanuel 2015 <i>Temas de literatura infantil: aproximación al análisis del discurso para la infancia</i> , Buenos Aires: Lugar Editorial.		
KAUFMAN, Ana María (coord.) 2007 <i>Leer y escribir: el día a día en las aulas</i> , Buenos Aires: Aique.		
KAUFMAN, Ana María, CASTEDO, Mirta, TERUGGI, Lilia y MOLINARI, Claudia 2001 <i>Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela Primaria</i> , Buenos Aires, Aique.		
LABEUR, Paula 2017 "Formación docente y selección de textos: desafíos para aquellos que serán los «que dan para leer», en <i>Revista Catalejos</i> , vol.2, nro.4, p. 110-128.		
LERNER, Delia 2001 <i>Apuntes desde la perspectiva curricular. En Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario</i> , México: FCE.		
MOLINARI, Claudia 2008 <i>La escritura en la alfabetización inicial: producir en grupos en la escuela y en el jardín</i> , La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.		
MOLINARI, Claudia y CASTEDO, Mirta (coord.) 2008 <i>La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela</i> , La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.		
MONTES, Graciela 2001 <i>El corral de la infancia</i> , México: FCE.		
PAIONE, Alejandra (coord.) 2016 "Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria. Una propuesta de articulación entre niveles", La Plata, DGCyE,		
ZAINA, Alicia 2000 "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas", en MALAJOVICH, Ana (comp.). <i>Recorridos didácticos en educación inicial</i> , Buenos Aires: Paidós, pp.139-174.		
<u>CRONOGRAMA:</u>		
En virtud de la modalidad de ateneo, el cronograma se ajustará a las necesidades de los alumnos/as derivadas de los emergentes de las prácticas de residencia. En tal sentido, la revisión de los temas indicados en el programa estará sujeta a la demanda propia de la práctica con la consecuente reflexión en el interior del aula. Semanalmente, se programarán clases que aborden distintas problemáticas.		
VIGENCIA AÑOS	2022	

Un análisis de la articulación entre teoría y práctica en la formación docente en Ciencias Biológicas: ¿Aprendizaje basado en la acción o en el discurso? *(María Constanza Díaz Andrade y Ana Carolina Moya)*

Resumen

En las últimas décadas, las investigaciones sobre la formación docente han destacado la visión positivista de la relación entre la teoría y la práctica, que se refleja en las propuestas curriculares de los planes de estudio de los Profesorados, con las prácticas en una etapa final, donde se supone se aplica la teoría. Teniendo esto en cuenta, nos proponemos analizar cómo se refleja el entramado entre teoría y práctica en el plan de estudios del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS y en el Profesorado en Educación Secundaria de Biología del ISFD N° 3 y cuánto de eso es lo que efectivamente se concreta en el plano de la práctica. Esta problematización se desarrolla en el marco de la reflexión metacognitiva de nuestra primera práctica

docente situada en el último año de la carrera. Las propuestas curriculares de los profesorados mencionados buscan distanciarse de los diseños formativos más tradicionales, proponiendo “Espacios de la Práctica” desde el primer año de la carrera. Si bien en la UNS en estos espacios se abordan contenidos importantes para la formación docente, tales como observaciones y formulación de planificaciones, entre otras, es recién en el cuarto año de la carrera en el que la práctica docente se concreta en contextos institucionales reales. Esto mismo pareciera no ser así en la propuesta curricular del ISFD N° 3. La falta de práctica e contextos reales no solo reflejaría una parcial fragmentación entre la teoría y la práctica, donde la práctica en su mayoría se realiza de forma poco situada, sino que también evidencia una clara distancia entre el currículum establecido y el currículum en acción. La metodología de trabajo consistió en el análisis de documentos (planes de estudio), la realización de encuestas a estudiantes avanzados de ambas carreras. El análisis propuesto se lleva a cabo teniendo en cuenta la necesidad de un ejercicio reflexivo sobre las propias prácticas docentes y la concepción del perfil profesional establecido.

Palabras clave: Currículum - Práctica docente - Profesorado - Plan de estudio

Introducción

La importancia de las prácticas profesionales en la formación docente, así como la articulación entre éstas y los abordajes teóricos, ha sido un tema central en la investigación educativa. En las últimas décadas, los estudios sobre la formación docente han destacado la visión positivista de la relación entre la teoría y la práctica (da Cunha, 2001; de Camilloni, 2001), que se refleja en las propuestas curriculares tradicionales de los planes de estudio de los Profesorados, donde las prácticas suelen desarrollarse en una etapa final, como supuesta aplicación de la teoría (Sanjurjo, 2016).

La articulación entre la teoría y la práctica es un potente dispositivo curricular y didáctico, que favorece la construcción de todo tipo de conocimiento (Sanjurjo, 2016). En este sentido, es necesario romper con la dicotomía entre teoría y práctica y entender que ambas son inseparables en el acto educativo. De esta manera, las prácticas se convierten en un espacio privilegiado de reflexión y análisis, a la vez que permiten a los futuros docentes adquirir experiencia directa en el aula, poner en juego conocimientos teóricos y construir saberes profesionales fundamentales.

En Argentina, la oferta de formación docente de nivel medio y superior se da tanto en las Universidades, como en los Institutos de Educación Superior, incluyendo los Institutos de Formación Docente. Sanjurjo (2016) remarca una diferencia importante entre ambos tipos de

Instituciones en lo referente a las formaciones de docentes, asegurando que en los Institutos de Educación Superior “prevalce una mayor conciencia de su finalidad de formación pedagógica, finalidad que la universidad generalmente ha abordado subsidiariamente” (Sanjurjo, 2016:196). Más allá de esto, la autora también destaca que, independientemente de dónde se imparta esta formación, existen aún cuestiones centrales sobre las que es necesario avanzar en el análisis: “la tensión formación disciplinar y formación pedagógica y la tensión formación teórica y formación para las prácticas” (Sanjurjo, 2016:196).

Por su parte, Davini (2015) sostiene que la formación docente debe ser continua y abarcar tanto aspectos teóricos como prácticos. En esta línea, la práctica docente constituye un terreno fértil, en el que los futuros docentes tienen la oportunidad de aplicar y desarrollar sus habilidades en contextos reales. Teniendo en cuenta esto, las prácticas docentes durante la formación no sólo permiten el reconocimiento de situaciones concretas de enseñanza, así como de los vínculos que se establecen entre los componentes de la tríada didáctica, sino que también posibilitan el reconocer a todos los actores involucrados en el acto de enseñar y sus complejas relaciones (Gvirtz y Palamidessi, 2006; Ojeda, 2015).

Teniendo en cuenta este contexto, como alumnas avanzadas del Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional del Sur (UNS), nos propusimos analizar cómo se refleja el entramado entre teoría y práctica en el plan de estudios de nuestra carrera y

contrastarlo con el del profesorado de Educación Secundaria en Biología del Instituto Superior de Formación Docente N° 3, “Dr. Julio César Avanza” (ISFD N° 3), de la localidad de Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires. Para esto, nos propusimos realizar el análisis de la documentación disponible respecto de los planes de estudio y “escuchar las voces” de estudiantes de tercer y cuarto año de ambas carreras, para poder visibilizar cuánto de lo plasmado en los planes de estudio es lo que efectivamente se concreta en el plano de la práctica. Esta problematización se desarrolló en el marco de la reflexión metacognitiva de nuestra primera práctica docente situada, en la asignatura Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, ubicada en el último año de la carrera.

El Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS nace en 1956, en los orígenes fundacionales de la Universidad, dependiendo, en ese entonces, del Departamento de Química. En 1975 se crea el Departamento de Ciencias Naturales y el Profesorado en Ciencias Biológicas se radica en esta unidad académica. Semanas después del golpe militar del 24 de marzo de 1976, las nuevas autoridades de la universidad eliminaron múltiples profesorado, incluyendo el profesorado en Biología (Orbe, 2014). Con el retorno de la democracia, se abre nuevamente el profesorado en Ciencias Biológicas, como un Ciclo de Especialización Docente de dos años de duración, cuyo requisito de cursado era contar con el título de Licenciado en Ciencias Biológicas. En 2011 se cierra oficialmente la inscripción de estudiantes al Profesorado en

Ciencias Biológicas, para reabrirse ocho años después, en 2019. Finalmente, en el año 2020, la Universidad retomó el dictado de la carrera con un nuevo plan de estudios de cuatro años, independiente de la Licenciatura.

El Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” forma parte del sistema de educación pública de gestión estatal. Se fundó en el año 1950, bajo el nombre de Instituto Superior de Pedagogía y fue renombrado en varias ocasiones, hasta asumir su denominación actual en el año 1976. Si bien no pudimos acceder a ninguna documentación que dé cuenta de los orígenes del Profesorado de Educación Secundaria en Biología, si es sabido que el plan que actualmente se encuentra vigente, junto con el nuevo plan instaurado en el presente año⁴⁵, data del año 1999.

Según Barco (2005) un plan de estudios es un documento curricular que reúne de manera unificada y coherente las asignaturas con sus contenidos mínimos y los formatos específicos que les corresponden. De esta forma, pretende asegurar la adquisición de experiencias necesarias, tanto para la formación académica como profesional, con el objetivo de obtener la titulación en un área de conocimiento determinada. Teniendo en cuenta esto, consideramos que el análisis de los planes de estudio constituye un buen instrumento que nos permite comparar ambas carreras.

⁴⁵ En el año 2023 se llevó a cabo una reforma del Plan de Estudios del profesorado en Educación Secundaria de Biología, por lo cual, como mínimo, hasta el año 2025 coexistirán ambos planes de estudio en la Carrera.

El plan de estudios de los dos profesorado tiene una duración de cuatro años. Una de las primeras diferencias que se hace evidente al analizarlos, es respecto de los alcances del título. Mientras que el título que otorga la UNS habilita para nivel secundario y superior no universitario, el título del ISFD N° 3 sólo habilita para dar clases en el nivel secundario. Ambas titulaciones tienen alcance nacional.

El plan de estudios del profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS cuenta con un total de 31 materias, tres de las cuales son anuales y el resto cuatrimestrales. Para el ingreso a la carrera se requiere la aprobación de los cursos de nivelación de matemática y química, siendo los espacios curriculares vinculantes a “Elementos de Cálculo B” y “Conceptos Básicos de Química”, respectivamente. A su vez, debe aprobarse obligatoriamente un examen de suficiencia del idioma inglés antes de comenzar a cursar las materias del cuarto año. De las 31 materias del plan, siete pertenecen a disciplinas complementarias, doce a disciplinas de especialización, seis a espacios de fundamentación pedagógica y seis a espacios de práctica docente⁴⁶.

⁴⁶ La clasificación de las asignaturas en las categorías “disciplinas complementarias” y “disciplinas de especialización” se tomó a partir del Diseño Curricular de Profesorado del Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología de la Provincia de Buenos Aires (Res. 13259/99, modificada por Res. 3581/00). Se tomó como base esta clasificación para comparar ambas Carreras.

El plan de estudios del profesorado de Educación Secundaria en Biología del ISFD N° 3 cuenta con un total de 41 materias anuales. Los dos primeros años de la Carrera son comunes a los profesorados de Química, Física y Biología. Para el ingreso a la carrera, los y las estudiantes deben realizar durante el primer mes del primer año un “Taller de alfabetización inicial”, que no es eliminatorio, ni vinculante con otros espacios. De las 41 materias, catorce pertenecen a disciplinas complementarias, catorce a disciplinas de especialización, nueve a espacios de fundamentación pedagógica y cuatro a espacios de práctica docente.

Al analizar ambos planes de estudio, puede verse que el Campo de la Práctica Docente constituye el “eje integrador” de la formación docente inicial, conformando la base columnar en la que se apoyan los cuatro años de formación de la carrera. Para su análisis, nos centraremos en la descripción y comparación de los espacios de práctica docente de cada año de ambas carreras.

El primer año del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS cuenta con el “Espacio de la Práctica I”. Esta materia es cuatrimestral y se ubica en la primera mitad del ciclo lectivo. La carga horaria total con la que cuenta esta asignatura es de 40 horas reloj. Por otra parte, el profesorado de Educación Secundaria en Biología del ISFD N° 3 también cuenta con un “Espacio de la Práctica Docente I” en el primer año, pero en este caso es una asignatura anual, que cuenta con un total de 144 horas reloj. En cuanto a los contenidos abordados en ambas

materias, hay diferencias notables. El Espacio de la Práctica I (UNS) se centra fundamentalmente en las prácticas educativas en espacios no formales de educación y en el recorrido por las biografías escolares y vivencias en el campo de la práctica docente, para resignificarlos a la luz de la bibliografía. Por su parte, el Espacio de la Práctica Docente I (ISFD N° 3) aborda la dimensión institucional desde distintos aspectos (estrategias para mirar, observar y leer lo escolar; interpretación, análisis y complejización de lo escolar y epistemología de lo escolar).

El segundo año del Profesorado en Ciencias Biológicas (UNS) cuenta con el “Espacio de la Práctica II”, materia cuatrimestral, ubicada en el 2° cuatrimestre, con una carga horaria total de 48 horas reloj. Por otra parte, el profesorado de Educación Secundaria en Biología (ISFD N° 3) cuenta con un “Espacio de la Práctica Docente II”, anual, con una carga horaria total de 160 horas reloj. En cuanto a los contenidos, el Espacio de la Práctica II (UNS) se centra en la dimensión organizativa e institucional de la práctica docente, el contexto institucional, los obstáculos epistemológicos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la Biología, la construcción de marcos de referencia para la toma de decisiones respecto de la enseñanza de la Biología y las características de los Proyectos Educativos Institucionales. Por su parte, el Espacio de la Práctica Docente II (ISFD N° 3) abarca tres ejes principales: política y componentes curriculares; la práctica docente entre planificación, acción e ideologías y reflexión sobre la práctica.

El tercer año del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS cuenta con el “Espacio de la Práctica III”. Como en los años anteriores, es cuatrimestral y se ubica en la segunda mitad del ciclo lectivo. La carga horaria total con la que cuenta es de 96 horas reloj. Por otra parte, el profesorado de Educación Secundaria en Biología del ISFD N° 3 también cuenta con un “Espacio de la Práctica Docente III” anual, con una carga horaria total de 102 horas reloj. El Espacio de la Práctica III (UNS) aborda entre sus contenidos la dimensión epistemológica de la práctica docente; el análisis, planificación, evaluación y reformulación de Propuestas Didácticas relacionadas con la enseñanza de la Biología en distintos contextos; planificación y ejecución de microclases y secuencias didácticas breves; así como la problemática de las TIC’s en el mundo contemporáneo, y específicamente su uso en Educación, como objeto y medio de aprendizaje. El Espacio de la Práctica Docente III (ISFD N° 3) trata la construcción del rol docente, el alumno-docente en la planificación de proyectos áulicos y en la reflexión crítica de las prácticas.

Quizás una de las diferencias más grandes en cuanto a los espacios de las prácticas profesionales entre ambas carreras se da en el cuarto año. Mientras que el profesorado de Educación Secundaria en Biología del ISFD N° 3 cuenta con un “Espacio de la Práctica Docente IV” (anual, 96 horas reloj totales), el Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS cuenta con el “Espacio de la Práctica IV” (cuatrimestral, 136 horas reloj), pero también con dos asignaturas más: “Didáctica y Práctica Docente de

Nivel Superior” (cuatrimestral, 80 horas reloj totales) y “Práctica Integradora⁴⁷” (cuatrimestral, 96 horas reloj). Dentro de los contenidos trabajados en Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior se encuentran las Instituciones y actores en el Nivel Superior; el currículum como campo de tensiones en el Nivel Superior y la Práctica docente en situación. Por su parte, en la Práctica Integradora se abordan conceptos como la dimensión epistemológica de la práctica docente, entendida como una práctica social y política, situada y regulada; así como las dimensiones socio-institucional, didáctica y reflexiva de la práctica docente. El Espacio de la Práctica IV⁴⁸ trabaja sobre el diseño, planificación, implementación y evaluación de propuestas didácticas relacionadas con la enseñanza de la Biología y el rol docente desde la intervención en contextos específicos de la enseñanza en Instituciones de educación Secundaria, entre otros. Por su parte, el Espacio de la Práctica Docente IV (ISFD N° 3) trata el rol del docente de Biología en el proceso de construcción del Proyecto Educativo Institucional, de proyectos áulicos y en la reflexión crítica de sus prácticas.

⁴⁷ La asignatura Práctica Integradora, ubicada en el primer cuatrimestre del cuarto año del Profesorado en Ciencias Biológicas (UNS) articula con el Espacio de la Práctica IV, que se dicta en el segundo cuatrimestre, por lo que ambas asignaturas funcionan como una unidad formativa.

⁴⁸ Teniendo en cuenta que la carrera de Profesorado en Ciencias Biológicas (UNS) entró en vigencia en el año 2020, a la fecha la asignatura Espacio de la Práctica IV aún no ha ido dictada por primera vez.

La formación docente es un proceso esencial para preparar a los profesionales de la educación, dotándolos de las herramientas necesarias para desempeñarse de manera efectiva en su labor. Sanjurjo (2016) destaca que la práctica en la formación profesional desempeña un papel fundamental, ya que no sólo le permite a los y las estudiantes aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales, sino que les brinda la oportunidad de adquirir habilidades prácticas, producir competencias y destrezas, fomentando el desarrollo de la autonomía, el pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas de manera creativa. Al analizar las propuestas curriculares de los profesorados mencionados, pareciera evidente que buscan distanciarse de los diseños formativos más tradicionales, reconociendo la importancia de los “Espacios de la Práctica” al darles un rol protagónico desde los inicios de la carrera.

Sin embargo, el simple análisis de los planes de estudio no permite tomar dimensión real de cómo se emplea el tiempo destinado a las prácticas situadas en contextos reales. Esto nos llevó a plantearnos un nuevo dispositivo de trabajo, que nos permitiera escuchar las voces de los y las protagonistas: los y las estudiantes. Para ello, diseñamos una encuesta de respuesta anónima que realizamos a estudiantes de tercer y cuarto año de ambos profesorados, a través de un formulario de Google, que fue difundido por WhatsApp entre distintos grupos de estudiantes.

La encuesta constaba de catorce preguntas, tanto de formato cerrado como abierto, que se detallan a continuación:

1. ¿Qué carrera estás estudiando?
2. ¿En qué año ingresaste?
3. Hasta la fecha, ¿cuántos "Espacios de la práctica" cursaste?
4. ¿En cuáles de esos espacios tuviste prácticas en contextos reales ("dar clases en colegios")? Marcar uno o más de uno.
5. ¿En cuáles de esos espacios realizaste observaciones participantes en colegios? Marcar uno o más de uno.
6. ¿En cuáles de esos espacios realizaste observaciones NO participantes en colegios? Marcar uno o más de uno.
7. ¿Qué tanto considerarás que las observaciones NO participantes contribuyeron a tu formación como docente?
8. ¿Qué tanto considerarás que las observaciones participantes contribuyeron a tu formación como docente?
9. ¿Qué tanto considerarás que las prácticas en contextos reales contribuyeron a tu formación como docente?
10. ¿Te parece que las prácticas que tuviste fueron suficientes para el futuro ejercicio de tu profesión?
11. ¿Por qué?

12. ¿Qué cambio considerarás que sería necesario realizar en la Carrera respecto de la formación como profesional?
13. ¿Por qué?
14. ¿Te gustaría agregar algo más respecto a cómo se llevan adelante las prácticas en tu Carrera?
¡Este es el momento!

La encuesta fue respondida por catorce estudiantes. Aproximadamente el 64% estaba cursando el Profesorado de Educación Secundaria en Biología en el ISFD N° 3, mientras que el 36% restante cursaba el Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS. Casi el 80% de las personas encuestadas ingresó a la carrera en el año 2020, mientras que los restantes habían ingresado en 2012, 2015 y 2021.

En cuanto a la cantidad de “espacios de la práctica” que los y las estudiantes habían cursado hasta ese momento, el 57% había cursado tres espacios; 22%, cuatro espacios; 14%, dos espacios y el 7% restante había cursado seis espacios de la práctica.

Para dar un mayor significado a la información obtenida, las encuestas se analizaron dentro de cada carrera.

En el caso del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS, el 40% de los encuestados manifestó haber realizado prácticas en contextos reales en las asignaturas Espacio de la Práctica III y Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior. De estos estudiantes, el 60% consideró que estas prácticas contribuyeron mucho a su formación como docentes. En lo que respecta a las observaciones

participantes, el 80% de los encuestados manifestó haber realizado este tipo de intervención en el Espacio de la Práctica III, un 40% en Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior y un 20% en Práctica Integradora. El 60% de los y las estudiantes consideraron que estas prácticas contribuyeron mucho a su formación como docentes. Por último, todos los encuestados expresaron haber realizado observaciones no participantes en el Espacio de Práctica II y el 20% sumó a este espacio el Espacio de la Práctica I y Didáctica de la Biología. Todos los estudiantes consideraron que las observaciones no participantes aportaron algo a su formación. Cuando se les consultó a las personas encuestadas si consideraban que las prácticas que habían tenido durante su trayecto habían sido suficientes para el futuro ejercicio de su profesión, el 60% consideró que no lo eran, mientras que el 40% restante manifestó no estar segura de ello. Al indagar un poco más sobre esto último, pudimos recabar respuestas interesantes, que consideramos importante destacar. Algunas de las personas encuestadas advirtieron que, a la hora de realizar las prácticas, gran parte de la complejidad del quehacer docente queda excluida:

“Creo que tener observaciones aisladas no es suficiente, considerando que el futuro ejercicio de la profesión abarca mucho más que las clases (reuniones de padres, organización de actos escolares, papelería, etc).”

“(...) cada espacio de formación, escuelas o institutos son un mundo en sí mismos lleno de incertidumbres

permanentemente. Queda la sensación que siempre nos falta algo.”

No queremos dejar de destacar una de las observaciones que hicieron en las encuestas, que da cuenta del complejo entramado de relaciones entre la teoría y la práctica y la dificultad que presenta plasmarlas efectivamente (Davini, 2015):

“Creo que hay demasiada teorización acerca de las prácticas que si bien anticipan algunas de las características de la realidad escolar lo hacen desde una distancia de las mismas prácticas que las mantienen en el plano de lo teórico. Esa información sería más fácil de incorporar al registro personal de cada uno internalizándolas directamente con más espacios prácticos.”

En el caso del Profesorado de Educación Secundaria en Biología en el ISFD N° 3, el 11% de los encuestados manifestó haber realizado prácticas en contextos reales en la asignatura Espacio de la Práctica Docente I, 44% en Espacio de la Práctica Docente II, 90% en el Espacio de la Práctica Docente III y 44% en el Espacio de la Práctica Docente IV. Todas las personas encuestadas consideraron que estas prácticas contribuyeron mucho a su formación como docentes. En lo que respecta a las observaciones participantes, el 22% de los encuestados dijo haber tenido este tipo de intervención en el Espacio de la Práctica Docente I, el 67% en los Espacios de la Práctica Docente II y

III, y el 44% en el Espacio de la Práctica Docente IV. El 55% de los y las estudiantes consideraron que estas prácticas contribuyeron mucho a su formación como docentes, mientras que los demás consideraron que solo contribuyó en algo. Por último, el 89% de los encuestados expresaron haber realizado observaciones no participantes en el Espacio de Práctica Docente I, el 44% en el Espacio de la Práctica Docente II y el 11% en el espacio de la Práctica Docente III. Solo el 22% de las personas encuestadas consideraron que las observaciones no participantes habían aportado mucho a su formación, mientras que el resto consideró que había contribuido en algo. Respecto a si estimaban que las prácticas que habían tenido durante su trayecto habían sido suficientes para el futuro ejercicio de su profesión, el 44% respondió afirmativamente, mientras que el 22% no las consideró suficientes. El porcentaje restante de estudiantes manifestó no estar seguro de ello. Al profundizar sobre los motivos que hacen a sus respuestas, destacamos uno que, nuevamente, da cuenta de la complejidad en la relación entre la formación profesional y el campo de acción:

“Si bien aprendes y mejoras aspectos relevantes a la hora de dar clases, siempre está la posibilidad de atravesar situaciones diferentes a las que tuviste en las prácticas. Por ende, aún no son suficientes. Nuestro futuro como profesionales dependerá, en parte de la formación inicial, y de los años de experiencia en el campo.”

Por último, para completar nuestro análisis, les pedimos a las personas encuestadas que profundizaran sobre los cambios que creen que es necesario realizar respecto de su formación como profesionales. En ese sentido, también encontramos algunas diferencias notables en cuanto al análisis que hicieron los y las estudiantes de acuerdo con su carrera de procedencia.

Para los y las alumnos/as del Profesorado de Educación Secundaria en Biología en el ISFD N° 3 la inquietud más importante estaba relacionada con una falta de formación a la hora de realizar transposiciones didácticas, “*aplicar*” y “*trabajar ciertos contenidos en el aula*”. Estas reflexiones llamaron nuestra atención, sobre todo teniendo en cuenta el perfil de la carrera y que la inserción de estos estudiantes en contextos reales de educación pareciera darse antes en la carrera.

Por otra parte, los y las estudiantes del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNS mostraron cierta inquietud sobre aspectos relacionados con el perfil más amplio del rol docente. Por ejemplo, una de las personas encuestadas expresó:

“Si bien en papeles hay muchos espacios de la práctica, hay cuestiones del perfil profesional que no se trabajan nunca (asesoramiento, análisis de propuestas, producción científica, etc). (...) creo que el profesorado en la UNS está muy metido adentro de la institución, y

asoma poco sus narices afuera. Mucho menos tiene en cuenta el perfil profesional de la carrera.”

“Las prácticas se hacen haciendo por lo que arrancaría del momento cero a enfrentarnos con problemáticas reales en relación a eso, inclusión, manejo de situaciones conflictivas entre otras que no se abordan durante la carrera y que hacen a la profesión muchas veces de forma más frecuente de lo que nos imaginamos y para lo que no estamos preparados”

Esto nos remonta a la reflexión de Sanjurjo (2016) que mencionábamos en la introducción, sobre la importancia que parecieran darle las instituciones universitarias a las actividades más academicistas, ponderándolas por sobre a formación pedagógica, aún en carreras como los Profesorados. Pareciera incluso, que esto se ve profundizado cuando estas carreras pertenecen a Departamentos que albergan formaciones provenientes de las llamadas “ciencias duras” (Panaia, 2015).

Algunas de las personas encuestadas lograron ir más allá en este análisis, ofreciendo propuestas superadoras:

“Sería más provechoso tener instancias de observaciones que después deriven en ateneos o algún espacio de sociabilización, en donde de manera guiada vayan surgiendo de manera natural las distintas características y situaciones de la escuela, facilitando espacios de reflexión e intercambio.

La teoría educativa impartida en las cursadas nos hacen cuestionar el lugar de la práctica en relación a la teoría desde una crítica al sistema tradicional y sin embargo al momento de prepararse los planes de estudio las dinámicas siguen el sentido tradicional: al principio materias teóricas llenas de textos que nos hablan de la complejidad de las relaciones educativas y la singularidad de cada individuo y contexto para después dar paso a prácticas corroborativas de lo previamente expuesto. Si se busca formar docentes desde una mirada constructivista es necesario hacerlo desde la base, demostrando la confianza en esta línea pedagógica y no cayendo en una línea clásica que en parte termina desautorizando el discurso de las cátedras.”

Por último, algunas de las personas encuestadas de la UNS manifestaron la necesidad de *“un contacto real con el trabajo a futuro”* desde los inicios de la carrera, y profundizaron en esto, al expresar que *“una exposición temprana puede ser reveladora a la hora de considerar la docencia”*. Estas observaciones dejan en evidencia que los conocimientos universitarios, aunque importantes, no son suficientes para convertirse en docente. Tardif (2009) expresa esta relación claramente al enfatizar que la competencia pedagógica se construye, precisamente, en la intersección entre los conocimientos universitarios y los saberes profesionales, saberes edificados sobre la base de la experiencia en el aula, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo de habilidades pedagógicas. Todo esto es

imposible sin que medie un diálogo fluido entre la teoría y la práctica. En esta misma línea, Perrenoud (2007) pone el acento en la necesidad irrenunciable de una práctica reflexiva sistemática y proactiva, que permita tomar conciencia de las problemáticas y desafíos presentes, sirviendo de alimento para una implicación crítica, que promueva la equidad y la inclusión. En este sentido, consideramos conveniente destacar que es importante enfatizar estas cuestiones en los planes de estudio, para habilitar en los y las docentes en formación un sentido de comprensión profundo de estas complejidades, que les permita involucrarse más en los procesos de formación y generando comunidades de aprendizaje que abonen estos recorridos formativos.

Conclusión

Como conclusión, a partir de nuestras propias prácticas docentes situadas y del análisis de los recorridos formativos de nuestros compañeros, así como el de otros futuros docentes formados en otra Institución, creemos que el rol docente se construye día a día y que está conformado por un mosaico complejo de sustento teórico, experiencias y vivencias, aciertos y desaciertos, pero sobre todo, de reflexiones profundas y cambios de rumbo fundamentados, por lo que sería inocente creer que es posible “adquirir” todo esto durante cuatro años de Carrera. Sin embargo, es imposible concebir la profesión

sin ese diálogo permanente entre la teoría y la práctica y los currículos deberían reflejar claramente ese entramado.

Bibliografía

- Barco, S. (2005). Del orden, poderes y desórdenes curriculares. *Universidad, docentes, prácticas*, 47-71.
- de Camilloni, A.W. (2001) Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Buenos Aires, Argentina: UBA-OPPS.
- Da Cunha, M. (2001) La profesión y su incidencia en el currículum universitario. (Traducción Claudia Finkelstein) En: Lucarelli, E. *Didáctica del nivel superior*. Buenos Aires: OPFYL. FFyL. UBA, 27-33.
- Davini, M.C. (2015) Acerca de la formación y las prácticas docentes. En: *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: PAIDÓS, 13-44.
- Follari, R.A. y Berruezo, J. (1981) Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol XI, N° 1: 1-23. México. CEE.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006) La construcción social del contenido a enseñar. II. Procesos, actores e Instituciones que determinan los contenidos a enseñar. En: "El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza". Buenos Aires, AIQUE, 26-38.
- Ojeda, M. (2015) Múltiplas configuraciones laborales en el trabajo docente. Los profesores en búsqueda de sentido. En: Delgado, P. et al. "Mirar la escuela

secundaria desde el trabajo docente”. Corrientes, EUDENE, 35-67.

- Orbe, P.A. (2014). El proceso de reorganización de los claustros: el impacto políticoeducativo de la última dictadura en la Universidad Nacional del Sur. Programa Interuniversitario de Historia Política. Argentina.
- Panaia, M. (2015) “Cap. El mundo incierto de la profesión docente universitaria”, en: Panaia, M. (coord.) *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Perrenoud, P. (2004) “Práctica reflexiva e implicación crítica”, en: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Grao.
- Sanjurjo, L.O. (2016) La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. M. Insaurralde (Comp.). *La enseñanza en la Educación Superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*, 195-206.
- Tardif, M. (2004) “Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios”, en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

La planificación como problematización de la enseñanza

(Rocío Martín Istilart y Merlina Godoy)

Resumen

Este artículo se propone partir de la reflexión sobre la propia práctica para poner en relación los mitos trabajados por Camilloni (1995) en la Didáctica del Sentido Común en contraposición a dos nociones extraídas a modo de conclusión del texto de Bain (2007): entender a la enseñanza como la acción de promover el aprendizaje y comprenderla como una práctica que conlleva un trabajo intelectual serio.

Dicha relación, habilita a plantear que la idea de planificación como práctica reflexiva de la enseñanza constituye un argumento refutador de la Didáctica del Sentido Común en tanto que planificar implica reflexionar no solo sobre el contenido disciplinar específico, sino también sobre los sujetos situados en un determinado contexto social-histórico-institucional con los que se planea construir conocimientos. De esta manera, podemos encontrar en la planificación de las clases un instrumento

cuya utilización confirma la teoría de Camilloni acerca de que la enseñanza en el nivel superior es problemática en sí misma.

En este sentido, el presente artículo se inscribe dentro del eje temático correspondiente a *“La formación para la docencia en el Nivel Superior: el entramado teoría y práctica”* porque busca aportar a la tarea docente una visión sobre la enseñanza en el nivel superior entendida como problemática en sí misma, en tanto es considerada una práctica situada que requiere de una planificación que reflexione y ponga en práctica diversas decisiones pedagógicas que busquen favorecer el aprendizaje.

En vistas a lo propuesto, este artículo consta de una introducción a la problemática señalada; un desarrollo en el que se presentará la hipótesis a partir de un cuadro que sistematizará los datos recabados en nuestros diarios de campo en el marco de la propia Práctica Docente realizada en el Instituto Superior Juan XXIII (en la materia Perspectiva Pedagógica Filosófica I del Profesorado de Psicología y la materia Filosofía del Lenguaje del Profesorado de Filosofía) y los interrogantes que nos surgieron al momento de pensar nuestras planificaciones de clases. Asimismo, proponemos poner en diálogo los resultados con los autores mencionados anteriormente.

De esta manera, viendo que los resultados obtenidos van en línea con la hipótesis del trabajo, podemos volver sobre nuestras propias Prácticas Docentes Situadas desde un enfoque crítico y autoetnográfico en relación con nuestras planificaciones de clases.

Palabras claves: Didáctica del Sentido Común - Planificación - Decisión pedagógica - Práctica docente- Problematicación de la enseñanza

Introducción

En la educación que se lleva adelante en las instituciones de nivel superior, muchas veces encontramos docentes cuya perspectiva sobre la enseñanza se encuentra influenciada por múltiples prejuicios o mitos, no solo sobre la manera de enseñar sino también sobre los mismos estudiantes. En este sentido, coincidimos con la idea de que el prejuicio-mito a partir del cual se derivan todos los demás consiste en creer que la enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma (Camilloni, 1995).

Teniendo esto en cuenta, el objetivo de este artículo es plantear que la planificación, considerada como práctica reflexiva de la enseñanza, constituye un argumento refutador de este prejuicio en tanto que planificar implica reflexionar no solo sobre el contenido disciplinar específico, sino también sobre las características y particularidades de los sujetos con los que se planea construir conocimientos y sobre cómo se va a promover su aprendizaje. Por ende, podemos encontrar en la planificación un instrumento o herramienta cuya utilización confirma la teoría de

Camilloni (1995) acerca de que la enseñanza en el nivel superior es una acción problemática en sí misma.

De esta manera, este artículo se propone partir de la reflexión sobre la propia práctica docente (para poner en relación algunos mitos trabajados en la Didáctica del Sentido Común de Camilloni (1995) en contraposición a dos nociones extraídas a modo de conclusión del texto de Bain (2007): entender a la enseñanza como la acción de promover el aprendizaje y comprenderla como una práctica que conlleva un trabajo intelectual serio.

Asimismo, creemos que la relevancia de este artículo radica en aportar a la tarea docente una visión sobre la enseñanza en el nivel superior entendida como problemática en sí misma, en tanto es considerada una práctica situada que requiere de una planificación que reflexione y ponga en práctica diversas decisiones pedagógicas que busquen favorecer el aprendizaje.

Partiendo de la práctica: contexto institucional, estrategias de recolección de datos y de análisis

El desarrollo de este artículo tiene como punto de partida nuestras observaciones y prácticas docentes realizadas en el Instituto Superior Juan XXIII. Concretamente efectuadas en el espacio de la materia *Perspectiva Pedagógico Filosófica I* en el primer año de la carrera del Profesorado de Psicología (con 54

alumnos) y en el espacio de la materia *Filosofía del Lenguaje* en cuarto año de la carrera del Profesorado de Filosofía (con 7 alumnos).

Ahora bien, como estrategia de recolección de datos utilizamos nuestros diarios de campos en los que hicimos anotaciones sobre lo observado e interpretado de distintas situaciones y comportamientos de personas durante las clases. Asimismo, trabajamos con nuestras propias planificaciones y con las problematizaciones de las que partimos para elaborarlas.

De esta manera, y como estrategia de análisis, decidimos construir un cuadro con el que buscamos sistematizar lo observado y reflexionado para poder demostrar nuestra hipótesis central (en la que sostenemos que la planificación, como práctica reflexiva de la enseñanza, constituye un instrumento o herramienta cuya utilización confirma que la enseñanza en el nivel superior es una acción problemática en sí misma) y luego establecer una discusión con Camilloni (1995) y Bain (2007). Para tal fin, ordenamos el cuadro de la siguiente manera:

- Columna A: los nombres de los componentes de la planificación⁴⁹.

⁴⁹ Aclaración: tanto los contenidos y propósitos como las estrategias de enseñanza y actividades figuran de manera conjunta en los cuadros adjuntos, dado que a la hora de problematizar la enseñanza en el proceso de planificación ambas autoras coincidimos en pensarlos de manera relacionada, a pesar de que, como elementos de la planificación, son apartados distintos.

- Columna B: los datos anotados en nuestros diarios de campo que tuvimos en cuenta para situarnos contextualmente al momento de pensar específicamente ese componente de la planificación.
- Columna C: la problematización de la enseñanza o las preguntas que nos surgieron cuando pensábamos cómo desarrollar lo mejor posible (en términos de enseñanza) ese componente en la planificación.
- Columna D: el componente de la planificación que fue definido teniendo en cuenta lo reflexionado en las dos columnas anteriores, es decir, como la consecuencia de pararnos a pensar la planificación de manera situada desde nuestros diarios de campo y nuestras problematizaciones.

Cuadro sobre la planificación de la primera clase en la materia Perspectiva Pedagógica Filosófica I, en el Profesorado de Psicología (Cuadro 1)			
Componentes de la Planificación (Columna A)	Dato de referencia del Diario de Campo (Columna B)	Problematización de la enseñanza (Columna C)	Componente de la planificación que fue definido teniendo en cuenta lo reflexionado en las dos anteriores columnas (Columna D)

<p>Objetivos</p>	<p>-La mayoría de los estudiantes se dispersan fácilmente, hay mucho bullicio</p> <p>-Los estudiantes participan activamente en las puestas en común e incluso debaten</p>	<p>- ¿Qué espero que los alumnos aprendan?</p> <p>- ¿Qué habilidades espero que los estudiantes puedan desarrollar en esta clase?</p> <p>- ¿Qué espero que los estudiantes comprendan a nivel teórico en esta clase?</p> <p>- ¿Qué espero que los estudiantes hagan con eso que aprendieron en la clase?</p> <p>- ¿Qué destrezas o capacidades espero que los estudiantes sigan desarrollando en relación con las anteriores clases?</p>	<p>-Intercambiar ideas y puntos de vista de manera respetuosa y colaborativa con el fin de poder construir conocimiento.</p> <p>-Comprender el debate que surge en torno al conocimiento científico, en tanto conocimiento objetivo o construcción social, a partir del análisis de distintas posturas.</p> <p>-Articular el contenido teórico con las ideas propias, opiniones y/o experiencias.</p>
-------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Contenidos</p>	<p>-Los estudiantes realizan lecturas de textos en grupos y se mantienen ordenados al realizar las actividades</p> <p>-Los estudiantes participan activamente en las puestas en común e incluso debaten</p> <p>-A los estudiantes les cuesta explicar los conceptos con sus propias palabras</p>	<p>- ¿Qué voy a enseñar?</p> <p>- ¿Qué destrezas o capacidades busco enseñar?</p> <p>- ¿Qué voy a enseñar conceptualmente?</p>	<p>-Análisis del conocimiento científico a partir del debate que se plantea si es un conocimiento objetivo o una construcción social.</p> <p>-Desarrollo de la propia postura frente a este debate.</p>
--------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Estrategias de enseñanza y actividad es</p>	<p>-Los estudiantes participan cuando el docente realiza preguntas</p> <p>-Los estudiantes participan activamente en las puestas en común e incluso debaten</p> <p>-A los estudiantes les cuesta explicar los conceptos con sus propias palabras</p> <p>-La mayoría de los estudiantes se dispersan fácilmente, hay mucho bullicio</p> <p>-Los estudiantes realizan lecturas de textos en grupos y se mantienen ordenados</p> <p>-Los alumnos no vienen con los textos leídos y aunque se les pida que los lean en sus casas para la siguiente clase, tampoco lo hacen</p> <p>-Algunos estudiantes me comentaron</p>	<p>- ¿Cómo puedo hacer para que los alumnos que normalmente se dispersan fácilmente puedan aprender?</p> <p>- ¿Cómo podría construir conocimiento con los estudiantes y no ponerme en el rol de docente transmisor de contenidos teóricos?</p> <p>- ¿Cómo podría enseñar sin presuponer un alumno ideal?</p> <p>- ¿Cómo podría incentivar a que los alumnos den sus propias opiniones sobre el tema trabajado?</p> <p>- ¿Cómo podría incentivar el debate entre los estudiantes?</p>	<p>-Se comenzará la clase realizando algunas preguntas a los estudiantes a modo de repaso sobre el conocimiento científico que estuvimos viendo en la clase pasada y también con el objetivo de introducirlos en el tema de esta clase: <i>“La clase pasada estuvimos viendo que el conocimiento tiene distintos niveles ¿Se acuerdan cuáles eran esos niveles? ¿Y el conocimiento científico cómo se lo caracterizaba?”</i></p> <p>Se irá anotando en el pizarrón palabras claves</p> <p>-Luego se presentará el título del texto con el fin de preguntarles a ellos qué opinan al respecto: <i>Hoy vamos a trabajar específicamente con el conocimiento científico. El texto que hoy vamos a trabajar se llama “Conocimiento científico: ¿es objetivo o es una construcción social?” Ahora bien, para ustedes: ¿Qué significará que el conocimiento científico sea un conocimiento objetivo? ¿y qué significará que sea una construcción social?”</i></p> <p>A medida que los chicos vayan respondiendo estas preguntas, se irá anotando palabras claves en el pizarrón. Y luego se les repreguntará: <i>¿Y ustedes qué opinan? ¿Creen que el conocimiento científico es una construcción social o es objetivo? ¿Por qué?</i></p> <p>Después se presentará el texto que vamos a trabajar: <i>El texto que hoy vamos a trabajar, tal como lo indica el título, pretende profundizar este debate sobre el conocimiento científico. Ahora bien, como van a ver, el texto está constituido por cinco artículos, pero en esta clase solamente vamos a usar tres de estos artículos. Cada artículo presenta una postura frente a este debate, algunos van a inclinarse más por el conocimiento científico como conocimiento objetivo y otros al conocimiento científico como construcción social. Los artículos que hoy vamos a ver son los que se llaman:</i></p> <p>* <i>“Sobre el conocimiento, la ciencia y la sociedad” de Pablo Kreimer;</i></p> <p>* <i>“Qué es la ciencia y por qué debería importarnos” de Alan Sokal,</i></p> <p>**<i>“Entre el orden de lo conocido y el caos de lo</i></p>
-------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Cuadro sobre la planificación de la primera clase en la materia Filosofía del Lenguaje,
en el Profesorado de Filosofía
(Cuadro 2)**

Componentes de la Planificación (Columna A)	Dato de referencia del Diario de Campo (Columna B)	Problematización de la enseñanza (Columna C)	Componente de la planificación que fue definido teniendo en cuenta lo reflexionado en las dos anteriores columnas (Columna D)
----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p><i>Propósitos y Objetivos</i></p>	<p>-Varios alumnos logran recuperar conocimiento s previos, con o sin preguntas del docente.</p> <p>-Todos los alumnos participan en la clase, les gusta la materia y se emocionan en los momentos de debate/ intercambio oral</p> <p>-Suelen tener problemas a la hora de comprender los ejemplos que ofrece el profesor; sin embargo, ellos mismos proponen ejemplos más actuales para corroborar si entendieron la teoría.</p>	<p>- ¿Qué espero de mis estudiantes?</p> <p>- ¿Qué actitudes y prácticas quiero motivar?</p> <p>- ¿Qué deberían ser capaces de hacer mis alumnos como resultado de su aprendizaje?</p>	<p>Propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar la comprensión del texto fuente a través del análisis de teorías actuales y de los supuestos comunes. - Acercar fragmentos del texto (anexo 4) y enunciar preguntas disparadoras para que los estudiantes anticipen/ intuyan las nociones principales del mismo. - Proporcionar espacios propicios para la discusión e intercambio de ideas. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Construir conocimiento de manera colectiva -Aproximarse al texto fuente de la cátedra y relacionarlo con supuestos actuales-propios -Comprender históricamente el análisis de la relación entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo. -Conocer teorías actuales en torno al tema.
--------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Contenidos</p>	<p>-En la clase previa cerraron la unidad anterior.</p> <p>-Suelen tener problemas a la hora de comprender los ejemplos que ofrece el profesor; sin embargo, ellos mismos proponen ejemplos más actuales para corroborar si entendieron la teoría.</p> <p>-Jamás llegan a abarcar todos los temas que el profesor piensa para la clase, ni a finalizar las actividades.</p>	<p>- ¿Qué temas incluiré en la clase?</p> <p>- ¿Qué temas vieron antes?</p> <p>- ¿Con qué conocimientos previos pueden llegar a contar en torno a esta unidad?</p> <p>- ¿Qué tan relevante es la postura actual? ¿Qué parte del discurso científico actual les puede resultar provechoso para los objetivos de esta clase?</p>	<p>-Discurso mental y discurso público: perspectiva histórica.</p> <p>-Platón: posturas sostenidas en <i>Crátilo</i>.</p> <p>-Postura neurocientífica actual: el lenguaje configura el pensamiento.</p>
--------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Estrategias de enseñanza y actividades</p>	<p>Todos los alumnos participan en la clase, les gusta la materia y se emocionan en los momentos de debate/ intercambio oral.</p> <p>-Una alumna manifestó que los contenidos de la unidad anterior no le gustaban tanto, pero esperaba que los de esta unidad fueran mejores.</p> <p>-Tienden a dispersarse muy fácilmente charlando sobre temas personales.</p> <p>-Jamás llegan a abarcar todos los temas que el profesor piensa para la clase, ni a finalizar las actividades.</p>	<p>- ¿Cómo fomentar el interés de mis estudiantes en estos temas y capacidades a desarrollar?</p> <p>- ¿Qué información necesitarán entender mis estudiantes para responder a las principales preguntas de la disciplina y desafiar sus presunciones?</p> <p>- ¿Qué conceptos clave puedo aclarar para proporcionar a los estudiantes la base desde donde puedan continuar construyendo su comprensión?</p> <p>- ¿Qué puedo hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?</p> <p>- ¿Qué relatos o a qué profesionales puedo citar? ¿Qué voces</p>	<p>Estrategias de enseñanza:</p> <p>-Presentación de la unidad y del tema de la clase.</p> <p>-Proyección de un fragmento de la charla TED (a partir del minuto 7:55) (anexo 3).</p> <p>-Preguntas disparadoras para el debate: ¿Lo que plantea Lera es lo que creemos según el sentido común? ¿Qué perspectivas en torno a la relación entre las palabras y las cosas creen que se podían discutir antes del avance de la neurociencia y la lingüística? (Pista: se habla de convención y de relación natural) ¿Qué relación implican ellas con nuestro pensamiento? ¿Implican una necesaria veracidad, una posible falsedad? ¿En toda postura que tomemos es posible mentir?</p> <p>-Designación de grupos para leer fragmentos del Crátilo</p> <p>-Puesta en común y sistematización en el pizarrón de las posturas de Crátilo, Hermógenes y Sócrates.</p> <p>Actividades:</p> <p>-Toma de apuntes de la presentación de la unidad y del tema</p> <p>-Escucha del video de la charla TED (anexo 3).</p> <p>-Intercambio oral acerca de las distintas perspectivas en torno al tema.</p> <p>-Lectura en grupos de a dos de fragmentos del Crátilo (anexo 4).</p> <p>-Puesta en común y sistematización (toma de apuntes) de las posturas de Crátilo, Hermógenes y Sócrates.</p>
------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Recursos	<p>-Los alumnos se desanimaron cuando el profesor dijo que olvidó reservar el proyector.</p> <p>-Están acostumbrados a tomar apuntes en base a lo que el profesor copia en el pizarrón.</p>	<p>- ¿Qué ayudas visuales podrían resultarles más atractivas?</p> <p>- ¿Cómo puedo remarcar los puntos clave?</p>	<p>-Video:</p> <p>https://www.ted.com/talks/lera_boroditsky_how_language_shapes_the_way_we_think/transcript?language=es</p> <p>-Copias del anexo 4</p> <p>-Pizarrón</p>
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

En diálogo con Bain y Camilloni

Según Camilloni (1995), la Didáctica del Sentido Común es una concepción que algunos docentes tienen sobre la enseñanza en el nivel superior. Implica un conjunto de ideas, mitos o prejuicios naturalizados por los docentes y la tradición institucional. Dichos prejuicios abarcan cuestiones que, principalmente, parten de la idea de que la enseñanza en el nivel superior no implica ninguna dificultad pedagógica en tanto se cree que enseñar es solo transmitir contenido teórico y que las únicas decisiones que hay que tomar tienen que ver con preguntas sobre cuántos temas hay que enseñar, cuánto tiempo se tiene para hacerlo y cuántos ejercicios o parciales se pueden tomar en ese tiempo.

Ahora bien, en contra de esta Didáctica del Sentido Común, los cuadros desarrollados en las anteriores páginas demuestran, como también señala Camilloni (1995), que la educación en el nivel superior no es un hacer que se realiza sin obstáculos internos para el docente. Evidencian que las decisiones que un docente debe tomar van más allá de problemas cuantitativos relativos a contenidos, tiempos y ejercitaciones. Los cuadros muestran que la enseñanza en el nivel superior es una acción problemática en sí misma cuando se busca planificar con vistas a lograr aprendizajes y no solo la memorización de contenido teórico disciplinar. En este sentido, vemos que la planificación conlleva la práctica de reflexionar: ¿Cómo puedo lograr un verdadero aprendizaje en los estudiantes? Y a partir de esa pregunta se despliegan múltiples problematizaciones sobre la enseñanza que, en última instancia, tienen como fin unir lo observado y vivido en el aula con el aprendizaje que se busca promover en los estudiantes.

De esta manera, una postura que busca correrse de la visión de la Didáctica del Sentido Común, supone, y nos apoyamos nuevamente en Camilloni (1995), que el docente es un sujeto capaz de reflexionar y de comprender las normas didácticas y su funcionamiento, de interpretar la situación en la que trabaja y de construir una respuesta propia y adecuada a cada situación particular.

En este sentido, en el cuadro 1, vemos que al problematizar cómo construir conocimiento con los estudiantes sin ponerse en el rol del docente transmisor de contenidos teóricos, se desarrolla una clase donde el

docente practicante o residente se encuentra constantemente preguntando y repreguntando al alumno sobre sus aprendizajes previos y supuestos (cuando se les pregunta si recuerdan lo visto en la clase pasada y sus ideas sobre lo que se supone que significa “conocimiento científico como conocimiento objetivo” y “conocimiento científico como construcción social”), sus opiniones (cuando se les pregunta, antes de leer el texto y después de leer el texto, qué opinan sobre el debate que surge alrededor del conocimiento científico como objetivo o construcción social) y también sobre su comprensión de las lecturas (cuando, luego de leer los textos, se les pregunta cuál es la idea principal de los textos, cuáles son sus conceptos relevantes, cuáles eran las posiciones de los autores respecto del debate sobre el conocimiento científico). También podemos observar los resultados de dicha problematización en el cuadro 2, cuando la propuesta de actividades incluye un intercambio oral donde la docente sólo cumple el rol de guía del debate realizando preguntas disparadoras. Y, de esta forma, podemos ver que hay un corrimiento de lo que Bain (2007) señala como la idea del “docente instructor” que solo proporciona verdades sobre la disciplina sustentándose en el “modelo de transmisión”, desde el cual el conocimiento es considerado como algo que se “reparte” o “transfiere” a los estudiantes. De esta manera, esta visión de la enseñanza basada en la transmisión, se ciñe a la construcción de la explicación y no a la estimulación de los estudiantes con el

objetivo de que éstos puedan construir sus propias experiencias, razonar, extraer conclusiones y actuar.

En cambio, dentro de estas planificaciones que estamos analizando, se establece como prioridad que los alumnos se conviertan en los protagonistas del proceso de aprendizaje, y esto queda evidenciado no solo mediante las estrategias de enseñanza y actividades, sino que, explícitamente, se encuentra definido como uno de los objetivos de la clase: “*Construir conocimiento de manera colectiva*” (cuadro 2) e “*Intercambiar ideas y puntos de vista de manera respetuosa y colaborativa con el fin de poder construir conocimiento*” (cuadro 1). En este sentido, se entiende que, tal como nos señala Bain (2007), el enfoque consiste en promover en las personas aprendizajes orientados a razonar o a crear, a utilizar información nueva, y no en la necesidad de contar a los estudiantes todas y cada una de las cosas que deben saber y comprender. Por ello, necesariamente estas preocupaciones se ven reflejadas en ambos cuadros, a la hora de pensar estrategias y actividades que denoten dichos objetivos.

Ahora bien, proponer un espacio donde los alumnos puedan construir conocimiento no implica dejarlos solos en el proceso, no implica aceptar el mito del alumno ideal de la Didáctica del sentido común (Camilloni, 1995). Este mito supone la paradoja de un sujeto joven que posee una capacidad limitada de aprendizaje y que, por eso mismo, depende del docente. Pero que, a su vez, tiene la capacidad de demostrar los productos de su aprendizaje como un

sujeto adulto, es decir, tiene la capacidad de demostrar que por sí mismo puede procesar todo, puede retener todo y puede evocar todo, evidenciando sus facultades para pensar y actuar con autonomía del docente. En este sentido, una problematización que surge en las estrategias de enseñanza y actividades es, justamente, la que se plantea: ¿Cómo enseñar sin presuponer un alumno ideal? De ahí se sigue el desarrollo de actividades que, aunque confían en las capacidades de los estudiantes, no los dejan solos presuponiendo que son lo suficientemente capaces de resolver todo con independencia del docente, y tampoco se limita a la mera exposición de contenido teórico disciplinar que supone un alumno totalmente dependiente del docente. Por el contrario, en estas planificaciones podemos ver que el papel del profesor se asume como el rol de un docente guía que, mediante preguntas y repreguntas, busca orientar a los estudiantes en la construcción del conocimiento no sólo durante los momentos de socialización sino también en el momento de lectura de los textos.

De esta manera, buscar que los estudiantes sean los protagonistas de la clase, supone también preguntarse cómo son los alumnos de esa clase. Implica situar la planificación dentro del grupo estudiantil y, por ende, identificar sus características particulares en lo que respecta tanto a sus dificultades como a sus fortalezas. Esto se puede apreciar dentro de la columna B, donde se destacan los datos de referencia anotados en el diario de

campo que contienen información sobre estas características.

En este sentido, vemos que, para desarrollar los distintos elementos de las planificaciones, se tuvieron en cuenta dificultades de los grupos estudiantiles tales como:

En la planificación del cuadro 1:

- “La mayoría de los estudiantes se dispersan fácilmente, hay mucho bullicio”
- “Los alumnos no vienen con los textos leídos y aunque se les pida que los lean en sus casas para la siguiente clase, tampoco lo hacen”
- “A los estudiantes les cuesta explicar los conceptos con sus propias palabras”

En la planificación del cuadro 2:

- “Tienden a dispersarse muy fácilmente charlando sobre temas personales”
- “Suelen tener problemas a la hora de comprender los ejemplos que ofrece el profesor; sin embargo, ellos mismos proponen ejemplos más actuales para corroborar si entendieron la teoría”

Dichas dificultades permiten, problematizar cuestiones sobre la enseñanza en lo que respecta a, por ejemplo, cómo lograr que alumnos que se dispersan fácilmente puedan aprender. Sin embargo, para poder desarrollar una posible respuesta, no solo se puede lograr en base a las dificultades del grupo, sino que también se deben identificar sus fortalezas. Así, vemos que se pueden localizar fortalezas como:

En el cuadro 1:

- “Los estudiantes participan cuando el docente realiza preguntas”
- “Los estudiantes participan activamente en las puestas en común e incluso debaten”
- “Los estudiantes realizan lecturas de textos en grupos y se mantienen ordenados”

En el cuadro 2:

- “Varios alumnos logran recuperar conocimientos previos, con o sin preguntas del docente”
- “Todos los alumnos participan en la clase, les gusta la materia y se emocionan en los momentos de debate/intercambio oral”

Y recién, a partir de tener este panorama, vemos que se pueden definir estrategias de enseñanza y actividades que implican, por ejemplo, incentivar al involucramiento constante de los mismos estudiantes en pos de que no se dispersen y se pierda su atención en la clase, tratando de partir de una de sus fortalezas principales que es la participación constante. Así, proponemos actividades que requieren lectura y resolución de consignas a partir de la conformación de grupos, socializaciones que parten de preguntas orientadas por el docente y la petición constante de sus opiniones sobre lo trabajado.

Ahora bien, esto no nos exime de que, en el intento de desarrollar una clase situada, surjan preguntas que se cuestionen: “¿Cómo podría incentivar a que los alumnos den sus propias opiniones sobre el tema trabajado?” o “¿Cómo podría incentivar el debate entre los estudiantes?”. De ahí que, en la planificación del cuadro 1, por ejemplo,

podemos ver que el contenido teórico no se enseña como un cuerpo teórico de verdades definidas, sino que se presenta en forma de preguntas que incentiven al debate. Así, dentro de las estrategias de enseñanza, el tema se presenta de la siguiente manera:

“El texto que hoy vamos a trabajar se llama ‘Conocimiento científico: ¿es objetivo o es una construcción social?’ Ahora bien, para ustedes: ¿Qué significará que el conocimiento científico sea un conocimiento objetivo? ¿y qué significará que sea una construcción social?”

A medida que los chicos vayan respondiendo estas preguntas, se irá anotando palabras claves en el pizarrón. Y luego se les repreguntara: ¿Y ustedes qué opinan? ¿Creen que el conocimiento científico es una construcción social o es objetivo? ¿Por qué?”

De esta manera, podemos observar un corrimiento, como lo plantea Bain (2007), de una concepción de docentes que enseñan como si sus disciplinas fueran esencialmente un enorme cuerpo de conocimiento inmutable que los estudiantes deben memorizar. Por el contrario, y siguiendo a este autor, se debería fomentar la búsqueda de formas de construir conflictos en la estructura de la clase a partir de la enseñanza de debates. En este sentido, otra actividad que encontramos en ambas planificaciones consiste en la lectura en grupos de distintas posturas sobre un tema y la posterior socialización de las

mismas. En el caso del cuadro 2, se designa la lectura por grupos de distintos fragmentos del texto “Crátilo” de Platón para analizar las posturas de Crátilo, Hermógenes y Sócrates sobre la relación entre el lenguaje, el pensamiento y el mundo, y luego se propone una puesta en común para poder sistematizar en el pizarrón lo comprendido. De manera similar, en el cuadro 1 se pretende que los estudiantes realicen una lectura grupal de las posiciones de Kreimer, Sokal y Cereijido frente al debate sobre si el conocimiento científico es objetivo o es una construcción social y se formulan consignas que apuntan a analizar los argumentos de cada autor. Además, luego de realizar una socialización sobre lo trabajado, se vuelve a repreguntar a los estudiantes cuál es su opinión al respecto:

“Ahora que ya sabemos lo que dicen estos autores acerca del debate, después de escuchar sus argumentaciones, les vuelvo a preguntar: Para ustedes, ¿el conocimiento científico es objetivo o es una construcción social? ¿Siguen teniendo la misma posición que al principio de la clase o no?”

Ahora bien, en ambas planificaciones se puede rastrear que no sólo se desarrollan todas estas estrategias de enseñanza y actividades a partir de las preguntas sobre: ¿Cómo podría incentivar a que los alumnos den sus propias opiniones sobre el tema trabajado? o ¿Cómo podría incentivar el debate entre los estudiantes? Sino que también se basan en las preguntas que, previamente,

surgían al momento de pensar los propósitos y objetivos de la clase: ¿Qué espero que los alumnos aprendan? ¿Qué habilidades espero que los estudiantes puedan desarrollar en esta clase? ¿Qué espero que los estudiantes comprendan a nivel teórico en esta clase? ¿Qué deberían ser capaces de hacer mis alumnos como resultado de su aprendizaje? ¿Qué espero de mis estudiantes? ¿Qué actitudes y prácticas quiero motivar?

Asimismo, las estrategias de enseñanza y las actividades también se desarrollan teniendo en cuenta las preguntas que, anteriormente, surgían cuando se pensaban los contenidos de la clase: ¿Qué voy a enseñar? ¿Qué destrezas o capacidades busco enseñar? ¿Qué voy a enseñar conceptualmente? ¿Con qué conocimientos previos pueden llegar a contar en torno a esta unidad? ¿Qué tan relevante es la postura actual?). De ahí que tanto los objetivos como los contenidos resalten la importancia del análisis del debate, de la comprensión de las posturas, de la articulación entre la teoría y las propias ideas, opiniones y/o experiencias.

Conclusión

Con base en lo trabajado, entendemos que la planificación de las clases es un instrumento muy valioso a la hora de enseñar porque conlleva en su interior la problematización de las decisiones pedagógicas. En este sentido, implica preguntarse y repreguntarse sobre los

procesos de aprendizaje que buscamos fomentar en los estudiantes.

De esta manera, reflexionando en la formación para la docencia, no podemos dejar de pensar que la enseñanza en el nivel superior es problemática en sí misma porque es necesario “comprenderla como una práctica que conlleva un trabajo intelectual serio” (Bain, 2007, p.63) ya que creemos que la problematización de las decisiones pedagógicas supone repensar nuestro rol de docentes, así como también al estudiante en el nivel superior. Implica sobrepasar los mitos o prejuicios establecidos por consenso entre los docentes y la tradición institucional, encaminándonos a procesos de enseñanza-aprendizaje más comprometidos, situados y constructivos.

Bibliografía

- Bain, K. (2007) “Cap. 3. ¿Cómo preparan las clases?”, en: *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, PUV.
- 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

El espacio de la práctica profesional en la formación para el trabajo docente en los profesorados de letras dictados en la UNS y en el ISFD N°3

(Cristian Cousseau y Mariano Granizo)

Resumen

Una de las problemáticas más evidentes en la formación superior es aquella que atañe a la práctica profesional. Este trabajo observa las diferencias entre la formación universitaria y la de los institutos superiores de formación docente en relación con el perfil profesional que buscan formar, dada la construcción y transmisión del conocimiento a partir del curriculum en sus aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos. La universidad, por lo general, ha abordado subsidiariamente la formación de docentes de los niveles Secundario y Superior prestándole una mayor atención a la formación de licenciados, con inclinación hacia lo disciplinar-académico, mientras que los institutos poseen una mayor conciencia de su finalidad en la formación pedagógica debido a que su

surgimiento ha estado dado por la tarea de formar docentes. Por esto mismo es que uno encuentra que en los institutos la práctica docente es vertebradora del curriculum mientras que en la universidad es un apéndice final que marca la separación troncal entre la licenciatura y el profesorado. En este sentido se contraponen dos instituciones específicas, UNS e ISFD N° 3, comparando la formación orientada a un determinado perfil profesional. Para esto, partimos del análisis de los planes de estudio de ambas instituciones. Asimismo, nos centramos en la experiencia acumulada transitando carreras de profesorado en la UNS, donde la formación docente está presente sólo en contadas materias pedagógicas, y lo contraponemos con observaciones de clases en el contexto de prácticas en el ISFD N° 3, puntualmente en las materias *Semiótica* y *Literatura Argentina*, donde el ejercicio profesional docente está presente incluso en materias específicas del saber disciplinar, con plena conciencia del perfil profesional hacia el cual se trabaja.

Palabras clave: curriculum - práctica profesional - formación

Introducción

En el año 2023, como parte de la propuesta de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior para el Profesorado en Letras de la Universidad Nacional del Sur, realizamos nuestras observaciones y práctica docente en el

Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza”, en las materias *Semiótica* y *Literatura Argentina*. En el marco de dichas prácticas, precisamente en el período de observación, notamos que los temas tratados en clase eran relacionados constantemente con la práctica docente que, en un futuro y como parte de su vida profesional, los estudiantes deberían llevar a cabo. En nuestra experiencia como estudiantes del Profesorado en Letras de la UNS esta referencia constante al perfil profesional para el cual se nos formaba nos era enteramente extraña. Por esta razón nos propusimos analizar las diferencias entre ambas carreras dictadas en la UNS y en el ISFD N° 3, teniendo en cuenta que ambas forman, en teoría, con un objetivo común de base: la docencia en el nivel Secundario. En este sentido entendemos que las prácticas y los curriculum de las instituciones analizadas están atravesados por dos grupos de saberes que entran en juego de forma entrelazada en todas las instituciones de nivel superior: los saberes disciplinares y los saberes profesionales. A partir de allí surge nuestra primera hipótesis: en la UNS se priorizaría el saber disciplinar de base y en el ISFD N°3 el saber profesional. Por este motivo, nos interesa especialmente el estudio de las vías en que la profesión se manifiesta en el curriculum. Para ello retomaremos lo propuesto por Lucarelli (1998; 7) como ejes de abordaje que suponen:

- *Identificar los procesos de constitución de la profesión y sus características actuales.*

- *Indagar experiencias alternativas relativas a la formación específica en las prácticas profesionales.*
- *Profundizar en la construcción de una "epistemología de la práctica".*

Entendemos también que un análisis del curriculum concebido como síntesis de elementos culturales (De Alba, 1995) responde a una observación tanto de sus aspectos estructurales-formales (los documentos en los que se basa) como a los procesales-prácticos (su desarrollo como proceso situado). Por ello nuestro análisis se centró en dos ejes: la comparación de los planes de estudio de ambas instituciones (junto a los perfiles de egresados y sus incumbencias laborales) y el relevamiento de dichos y comentarios de nuestros docentes coformadores durante las observaciones realizadas en el ISFD N° 3.

Al mismo tiempo tenemos en cuenta la lógica positivista (da Cunha, s/f) que permea la práctica pedagógica en el nivel superior y dentro de ella al currículo moderno, en el que se asume la necesidad del dominio de la teoría para entender la práctica y bajo el cual se trabaja con conocimiento del pasado sin asumir los desafíos de presente y la importancia del conocimiento empírico. Y aquí introducimos nuestra segunda hipótesis: el curriculum de la UNS se apega mucho más a esta lógica positivista que el curriculum del ISFD N° 3. Analizamos estas diferencias en relación con los planes de estudio y la importancia que dan a lo teórico y a lo práctico a partir de los aportes de Sanjurjo (2016). Partiendo de da Cunha cuestionamos la propuesta académica universitaria (lo teórico y lo práctico

por carriles distinguibles entre sí) a la luz de una formación más integral en el ISFD N°3, que muchas veces subvierte esta lógica, mientras que en la UNS, bajo la lógica positivista, la cantidad de información (la cantidad de contenido disciplinar) ha pasado a ser el parámetro prioritario de calidad y prestigio social de la carrera. Y aquí nuestra tercera y última hipótesis: la carrera de Profesorado en Letras del ISFD N°3 genera un perfil profesional distinto al de la UNS, es decir, genera docentes mejor preparados para la docencia.

Abordaremos entonces ambos planes de estudios y las experiencias en nuestras observaciones para contraponerlos desde sus aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos. Luego analizaremos las diferencias y similitudes entre ambos campos profesionales en búsqueda de las disímiles formas en que abordan la formación para el trabajo docente.

Metodología

Análisis del currículum desde los aspectos estructurales-formales

Para el desarrollo del siguiente cuadro comparativo de los planes de estudio de las mencionadas instituciones hemos puesto primero, en cada año, aquellas materias que están presentes en ambos, desatendiendo su ordenamiento cuatrimestral en pos de una comparación más general. Asimismo, hemos resaltado en cada caso aquellas materias cuyo contenido disciplinar se centra en la docencia:

PLANES DE ESTUDIO: PROFESORADO EN LETRAS		
Año	ISFD N°3 (Plan 2017)	UNS (Plan 2006)
1	LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA I TEORÍA LITERARIA I LECTURA Y ESCRITURA HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA HISTORIA SOCIAL Y CULTURAL DE LA LITERATURA I PEDAGOGÍA PROBLEMÁTICAS SOCIO INSTITUCIONALES DIDÁCTICA GENERAL CFPP I (Campo de la Formación de la Práctica Profesional)	GRAMÁTICA ESPAÑOLA INTRODUCCIÓN A LA LITERATURA TALLER DE COMPRENSION Y PRODUCCION DE DISCURSOS H CULTURA CLÁSICA LENGUA Y CULTURA LATINA I LITERATURA CONTEMPORÁNEA I LITERATURA EUROPEA MODERNA

2	<p>LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA II</p> <p>TEORÍA LITERARIA II</p> <p>PERSPECTIVAS ACERCA DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN</p> <p>TALLER DE ALFABETIZACIÓN Y LITERATURA INFANTO-JUVENIL</p> <p>HISTORIA SOCIAL Y CULTURAL DE LA LITERATURA II</p> <p>SEMIÓTICA</p> <p>HISTORIA Y POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN ARGENTINA</p> <p>ENSEÑAR CON TECNOLOGÍAS</p> <p>DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA I</p> <p>CFPP II</p>	<p>LINGÜÍSTICA</p> <p>TEORÍA Y CRÍTICA LITERARIA I</p> <p>TEORÍA EDUCATIVA</p> <p>PSICOLOGÍA EDUCACIONAL</p> <p>HISTORIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA</p> <p>LENGUA Y CULTURA LATINA II</p> <p>SEMINARIO DE LITERATURA MEDIEVAL</p> <p>LENGUA Y CULTURA GRIEGA I</p>
---	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>3</p>	<p>LITERATURA ESPAÑOLA Y LITERATURA LATINOAMERICANA</p> <p>OPTATIVAS: INGLÉS I / ORATORIA Y RETÓRICA DOCENTE</p> <p>TEORÍA LITERARIA III</p> <p>EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</p> <p>DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA II</p> <p>EDUCACIÓN PARA LA DIVERSIDAD</p> <p>LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA III</p> <p>PSICOLINGÜÍSTICA</p> <p>FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN</p> <p>CFPP III</p>	<p>LITERATURA LATINOAMERICANA I</p> <p>LITERATURA ESPAÑOLA I</p> <p>LENGUA MODERNA I</p> <p>TEORIA Y CRITICA LITERARIA II</p> <p>LENGUA Y CULTURA GRIEGA II</p> <p>PSICOLOGÍA EVOLUTIVA</p> <p>DIDÁCTICA GENERAL</p> <p>OPTATIVAS: LITERATURA GRIEGA / LATINA</p>
-----------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

4	<p>LITERATURA ARGENTINA</p> <p>EDI (Espacios de Definición Institucional)</p> <p>ANÁLISIS E INTERVENCIÓN EN SITUACIONES DE CONVIVENCIA ESCOLAR</p> <p>SOCIOLINGÜÍSTICA</p> <p>OPTATIVAS: INGLÉS II / TUTORÍA Y ORIENTACIÓN ESCOLAR</p> <p>DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA III</p> <p>LINGÜÍSTICA Y GRAMÁTICA IV</p> <p>SEMINARIO: LITERATURA Y OTROS LENGUAJES ARTÍSTICOS</p> <p>CFPP IV</p>	<p>LITERATURA ARGENTINA I</p> <p>LITERATURA ESPAÑOLA II</p> <p>ANÁLISIS DEL DISCURSO</p> <p>LITERATURA ARGENTINA II</p> <p>LITERATURA LATINOAMERICANA II</p> <p>SEMINARIO DE PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</p> <p>SEMINARIO DE POLITICA Y LEGISLACION DEL NIVEL SUPERIOR</p>
5		<p>PRÁCTICA DOCENTE INTEGRADORA</p> <p>DIDACTICA Y PRACTICA DOCENTE DE NIVEL SUPERIOR</p> <p>LITERATURA CONTEMPORÁNEA II</p> <p>SEMINARIO DE PSICOLINGÜÍSTICA</p>

Rápidamente advertimos la disparidad en la cantidad de materias pedagógico-didácticas, a pesar de que el programa de la UNS cuente con un año más. Incluso teniendo en cuenta que dos de las materias didácticas son optativas en el instituto (Oratoria y Retórica Docente y Tutoría y Orientación Escolar) y que el plan de estudios contempla algunas materias más (38 contra 34), el número de materias didácticas es el doble y un poco más:

CANTIDAD DE MATERIAS DIDÁCTICAS		
Año	INSTITUTO AVANZA	UNS
1	4	0
2	6	2
3	6	2
4	5	2
5	-	2
TOTAL	19 / 38	8 / 34

Retomamos en este punto la advertencia de da Cunha sobre la lógica positivista del curriculum: una mayor cantidad de materias didácticas no se corresponde

necesariamente, en cuanto simple acumulación de saberes, con una mejor educación desde y para la práctica docente. Por ello nos parece importante retomar el diseño curricular del plan. Este explica: “En la organización curricular y su secuencia a lo largo de los cuatro años de formación académica se plantean diferentes ejes que organizan, le dan una dirección y un sentido común a los espacios que se cursan en simultáneo” (Diseño curricular y Régimen de correlativas, 2017). Estos ejes van desde los sujetos y contextos, a la construcción de la tarea docente y terminan con la configuración de las decisiones didácticas. El plan está vertebrado por la búsqueda de un trabajo interdisciplinar que la elevada cantidad de materias anuales facilita. En este mismo sentido la práctica, la incursión en aulas reales, comienza en el ISFD N°3 (como ampliaremos en la definición de los campos profesionales) desde el primer año, mientras que en la UNS se da recién en el último. Retomamos dos gráficos de Sanjurjo (2016) que se fundamentan en estas diferencias:

ESQUEMA DE LOS PLANES TRADICIONALES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LOS IFD.

1 ^{er} AÑO	2 ^o AÑO	3 ^{er} AÑO	4 ^o AÑO
	Formación específica		
	Formación general		Práctica

ESQUEMA DE LOS PLANES DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD.

Formación específica	Formación pedagógica	Práctica
----------------------	----------------------	----------

En los programas de las materias disciplinares donde realizamos las prácticas advertimos, dentro de las finalidades formativas propuestas, ejemplos de objetivos didácticos que retoman el perfil profesional para el cual se forma:

MATERIA	FINALIDADES FORMATIVAS
SEMIÓTICA	Plantea la enseñanza desde la lectura problematizadora del texto-imagen en sus diferentes formas y el análisis de cómo se expresa la relación lenguaje y poder.
LITERATURA ARGENTINA	La inclusión de Literatura Argentina en la formación de un futuro docente en el área es ineludible y atiende a la necesidad de profundizar la construcción identitaria. Responde, asimismo, a la lógica secuencial que deviene de la aprehensión de procesos sociohistóricos que se plantean en la formación docente de este profesorado desde primer año.

Los currículum del instituto superior poseen entonces una organización que, además de priorizar lo interdisciplinar, vuelve constantemente a su finalidad formativa: la docencia. Da Cunha (s/f) identifica dos tipos de currículum: de colección y de integración. Creemos que en ambas instituciones el currículum responde al de colección: se trata de estructuras bastante cerradas y con marcadas fronteras entre sí, aunque, como advierte el autor, estamos de acuerdo que en el caso de las semiprofesiones (profesiones como el Profesorado en

Letras de estructura epistemológica débil ligada a las ciencias humanas) hay un tendencia a aproximarse a las características del curriculum integrado, esto es, a desdibujar los límites definidos entre los contenidos y a fomentar las experiencias interdisciplinares. Esto se advierte en especial en la cantidad de referencias a otras materias dentro de los programas de las materias observadas, continuamente apelando al conocimiento anterior y proyectándose hacia el venidero, en conjunto con las materias anuales, que facilitan numerosos entrecruzamientos al vertebrar cada año sobre ejes en común.

Análisis del curriculum desde los aspectos procesuales-prácticos

Que las materias analizadas respondan al contenido disciplinar nos permitió apreciar cómo el saber profesional se entrelaza con aquél. A continuación sistematizamos algunas de las expresiones de los docentes del Instituto Avanza tomadas de nuestros cuadernos de campo. Tales comentarios en relación con la futura práctica docente de los alumnos surgieron la mayoría de las veces como comentarios tangenciales, “muletillas” a los temas centrales de las clases, relatos insertos en una narrativa mayor surgidos de la experiencia profesional de los formadores.

MATERIA	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES
SEMIÓTICA	“Ustedes saben que yo soy muy anecdótico, pero recuerdo el caso de una chica en cierta escuela, no voy a decir cuál, que tiene relación con esto...”
	“No puede verse todo exhaustivamente, sino en relación al rol docente. Uno debe hacer siempre un recorte y recordar siempre las tres palabras mágicas: perfil de egresado.”
	“Y esto es importante: no en todas las escuelas se dan de la misma forma las relaciones de poder entre directivos y padres. Me ha pasado a mí que ciertos directivos...”
	Al hablar sobre el timbre del recreo como ejemplo de un “signo índice”, se corre hacia una meditación sobre las difíciles realidades de los alumnos y las prácticas punitivas de los docentes, surgida de su propia experiencia como estudiante, y concluye: “y hoy en día algo así nos parecería horrible.”
LITERATURA ARGENTINA	“Ese cuento puede ser parte del banco de relatos para ser usado en las clases. Es útil porque tiene varios aspectos desde los cuales se puede encarar.”
	“Soy un profesor con formación de licenciado.”
	En las clases sobre Sarmiento, se proponía pensar la “representación del otro” en vistas de un programa de Literatura en la escuela. Esto marcaba la clase misma, pensada como aprendizaje teórico de lo disciplinar y elaboración de lo práctico en situación de trabajo en las escuelas.

El docente de la materia *Semiótica*, que se dicta en el 2° año de la carrera y es anual, retoma en numerosas ocasiones su experiencia vivida, tanto como estudiante y

como docente de Secundario y Superior. Sus observaciones parten de lo anecdótico hacia las formas que toman las relaciones entre los actores de la educación (eje del primer año de la carrera), las dificultades que ha experimentado y que podrían surgir en nuestra práctica, para concluir en que lo imprevisible es lo único previsible en el oficio docente, y de ahí la importancia de compartir nuestras experiencias.

Por su parte, el docente de la materia *Literatura Argentina*, que se dicta en el 4° año de la carrera y también es anual, hace un constante hincapié en los por qué y los para qué de la elección de los temas de la clase y en su proyección hacia el aula en el nivel Secundario. La referencia a un banco de cuentos para trabajar en el nivel Secundario, teniendo en cuenta los distintos enfoques y las posibilidades didácticas que pone en funcionamiento es una muestra de ello. En la misma tónica, antes y durante la clase preparada por el docente, cuya intención forma parte de la planificación de la clase, se amplía la discusión del tema preparado a su conexión con temas de actualidad, haciéndose notar que estos “linkeos”, como los ha llamado, hacia lo cotidiano, hacia saberes que los alumnos poseen, permiten el armado colectivo de una clase más amena (de la misma manera que ocurre en el nivel Superior, como hemos podido observar).

Al hacer referencia a su formación como licenciado él marca que existe un valor agregado en tomar conciencia plena de que la reflexión sobre la práctica y la proyección de los temas estudiados a la situación de clase es algo que

enriquece a la formación académica disciplinar, teniendo en cuenta las diferencias existentes y que no pueden ser dejadas de lado en el subsistema de formación del instituto. En otras palabras, se trata de pensar lo disciplinar académico desde la posición del estudiante que se forma para ser profesor, lo que conlleva una determinada mirada al abordar lo disciplinar.

Desarrollo

Definición del campo profesional en la UNS

Teniendo en cuenta las incumbencias para las que habilitan los títulos otorgados por cada una de las instituciones educativas que se analizan, el hecho de que el título otorgado por la UNS permita ejercer la docencia en institutos superiores y universidades no quita que compartan un primer objetivo que es, como ya dijimos, la docencia en el nivel Secundario. Si bien cada nivel tiene implicancias particulares, tanto en Secundario como en Superior, es el ejercicio de la docencia aquello para lo que prepara el recorrido de aprendizaje de la carrera de Profesor en Letras. No obstante, son claras las diferencias entre los dos subsistemas de formación (Sanjurjo, 2016). Es interesante lo que Sanjurjo marca desde su experiencia como docente en ambos subsistemas: en los institutos se gradúan más docentes que en las universidades. Siguiendo esa línea, podemos decir que en la UNS se diferencia al Profesorado de la Licenciatura por requerimientos

concretos de la práctica profesional o por características epistemológicas (Follari y Berruezo, 1981).

Considerando que en las sociedades capitalistas se ha alimentado, según Follari (1981), “la ilusión de un avance indefinido de la técnica, y de su posibilidad de solucionar gradualmente el conjunto de problemas de la sociedad”, nos preguntamos a qué técnica nos referimos, qué es lo que tomamos como tal, ¿el aprendizaje aglomerativo de saberes o el de las formas para su transmisión y aplicación, condicionadas a su vez por el campo en el que el trabajo se desarrollará, pensando para qué o para quién los resultados, construyendo objetivos reales y no sólo mera reproducción de contenidos? Los institutos superiores, que tienen el mandato fundacional de formar docentes, tienen una mayor conciencia de su finalidad de formación pedagógica, “finalidad que la universidad generalmente ha abordado subsidiariamente” (Sanjurjo, 2016, 202): la práctica y su presencia en la concepción de la clase como anclaje con lo real, sin la abstracción teórica de las carreras túnel. En una sociedad capitalista dependiente como en la que estamos, la práctica es fundamental por motivar una reflexión constante en sí misma sobre la teoría, evitando que ésta se convierta en un todo fundamental y fundamentalista de la profesión como expresión de autoridad; la práctica profesional como una ventana, como reflexión sobre la teoría misma, sobre lo disciplinar, sobre sus alcances y sus necesidades.

La escasa práctica profesional en la UNS lleva a la pérdida de una noción de lo social en su carácter total

(Follari y Berruezo, 1981) quedándose con la idea de la docencia sólo como aquello que sucede en las aulas mismas de la universidad, una “educación cerrada sobre sí misma” (Follari y Berruezo, 1981), una tradición artesanal en lo referido a la actividad docente (una pedagogía del sentido común, un aprender a enseñar sobre la marcha y el priorizar el saber disciplinar por sobre la forma y los modos de transmitirlo) y una tradición academicista en lo disciplinar.

Dado el carácter difuso del perfil profesional de la UNS, podríamos decir que esto ocurre por no discernir los requerimientos concretos, específicos, de la formación de un Profesor y de un Licenciado. La troncalidad común de la carrera hace que la formación, en cuanto a contenidos, extensión, profundidad y análisis sean iguales para un futuro investigador que para un futuro profesional de la docencia en los niveles Secundario y Superior, de ahí lo escuchado por parte del docente de *Literatura Argentina* en el ISFD N°3, egresado de la UNS: “Soy un profesor con formación de licenciado”. La transmisión de conocimientos y su aglomeración se fundamenta, con programas más extensos que profundos que buscan mantenerse actualizados año a año. Discernir la formación específica de cada carrera (Profesorado y Licenciatura) es fundamental para que la formación no vaya en detrimento de una u otra. Si el tipo de formación indica, de hecho, una decisión política, según marcan Follari y Berruezo (1981), podríamos decir que la UNS proyecta un tipo de formación centrada en la conformación de Licenciados, aunque por

defecto y por el tronco común forme también Profesores; esto creemos que se debe a que existen en la ciudad de Bahía Blanca institutos que se especializan en la formación de docentes de educación Secundaria. De la misma manera, podemos decir que la UNS considera que el tipo de formación de un licenciado, que serán los futuros docentes de la universidad, es extensible a la formación de docentes de nivel Superior.

Contrariamente a lo que ocurre en la UNS, en el ISFD N°3 la relación teoría y práctica en la elaboración de conocimientos es constante y está presente no sólo en el diseño de la carrera sino en las clases mismas que hemos podido observar como practicantes.

La definición del campo profesional para el que forman las carreras es un punto importante a tener en cuenta. Si bien en la UNS es clara la descripción de las actividades profesionales específicas, resulta mucho más imprecisa al momento de definir los ámbitos tangenciales para los que el título otorgado habilita. Si bien especifica el ejercicio de la docencia en los niveles Secundario y Superior, se nombran también ámbitos de trabajo con actividades vagas en su definición (asesoramiento en bibliotecas y, en el ámbito privado, el trabajo en editoriales) para las cuales no se realiza ningún tipo de preparación formal ni de práctica.

Definición del campo profesional en el ISFD N°3

Como señala Sanjurjo (2016), existe una tensión entre la formación teórica y la formación práctica (la persistencia de una concepción positivista que divide la teoría de la práctica como instancias dependientes una de la otra y en un continuum temporal). Entonces, si bien la práctica sigue siendo un apéndice final en ambos subsistemas de formación (universidad e instituto), no ocurre así con la formación pedagógica y la reflexión sobre la futura práctica profesional que en el instituto está equilibrada con la formación disciplinar en gran parte del recorrido de aprendizaje de los estudiantes. Conocimiento práctico y técnico van a la par, influyendo uno sobre el otro, planteando constantemente la problemática de cómo podría (y para qué) X tema en el aula, con qué materiales, con qué recorte realizado sobre el tema y sus materiales, etc. La previsión de un análisis desde la posibilidad de la práctica profesional como idea instaurada desde un primer momento hace que el docente mismo modifique su enfoque y la posibilidad de lo que abarcará en su clase (y en el programa mismo de la materia) para que la reflexión sobre los temas disciplinares no dejen nunca de tener en cuenta la instancia práctica. Por ejemplo, y sobre lo observado: ¿cuánto enseñar sobre *Facundo* y su autor para lograr una comprensión sobre el tema que permita pensar en su enseñanza en el aula?, ¿con qué temáticas actuales se puede relacionar el tema enseñado? Estamos, por lo tanto, ante un conocimiento práctico que excede lo disciplinar,

que no se reduce a lo teórico. Siguiendo a Dewey en Sanjurjo (2016) podemos decir que la práctica, aunque se trate de su proyección, de la simulación mental a futuro de ésta, facilita el pensamiento de una actividad en un contexto dado donde lo disciplinar adquiere un valor social y es modificado e intervenido (enriquecido) por la práctica y sus circunstancias coyunturales. Si tenemos en cuenta que “la educación debe tener como finalidad la toma de conciencia para el cambio social” y que “es posible concebir al docente como un intelectual crítico” (Sanjurjo, 2016), la práctica en el ISFD N°3, como práctica en contextos reales o como pensamiento presente constantemente en la formación (tanto en la elección de temas y su alcance por el docente como en las formas de abordarlo en las aulas -en conjunto-) hace al estudiante del profesorado un individuo mucho más consustanciado con el valor social de su profesión, aquello que el filósofo húngaro György Lukács denominaba como subjetividad universal, una subjetividad que lleva en sí misma a la comunidad (Vedda, 2006). Este proceso que se da en los estudiantes permite la construcción de un “habitus profesional” (Sanjurjo, 2016) desde la misma formación.

Resultados

El ISFD N°3 responde a la formación de aquellos profesionales que necesita el estado y a la necesidad social de cierto perfil profesional para afrontar problemáticas concretas. La UNS, en cambio, responde a la formación de

conocimiento científico muchas veces desconectado de la sociedad en la que surge, en sintonía con la tensión entre la formación teórica y la formación para las prácticas a la que hace referencia Sanjurjo (2016); de ahí que sostengamos su observación de que numéricamente se reciben más docentes en institutos superiores que en universidades.

En cuanto a las hipótesis planteadas en el primer apartado encontramos que en la UNS se priorizaría el saber disciplinar mientras que en el ISFD N°3 el saber profesional; el curriculum universitario se apega efectivamente mucho más a la lógica positivista (priorizando el dominio de la teoría antes que el de la práctica) que el curriculum del instituto superior; y que en la carrera de Profesorado en Letras el ISFD N°3 genera a su vez, teniendo en cuenta los saberes de la práctica profesional, un perfil profesional más completo que el construido por la UNS, es decir que, al menos desde lo formativo, genera profesionales mejor preparados para la docencia. Si la práctica profesional en la UNS es un apéndice final incluso desde el pensamiento de los mismos estudiantes (recién hacia el final de la carrera se comienza a pensar en la práctica, a darle vueltas a la idea de ese ejercicio profesional que es ajeno al recorrido curricular), reconsiderar esto allanaría el camino para la formación de un docente que más profundamente llegue a esa concepción social total a la que hacen referencia Follari y Berruezo (1981), una docencia fuera del microclima de las aulas universitarias y de lo artesanal como método.

Encontramos en nuestra trayectoria universitaria que una de las formas que adquiere la disparidad numérica de recibidos es la migración de un alto número de ex alumnos a Instituciones de Educación Superior frente a las dificultades de “autoformación” (Panaia, 2015) en la UNS. Si bien un abordaje de esta problemática supera la extensión del presente trabajo creemos, a modo de puntapié, que la alta tasa de abandono, en la carrera de Letras específicamente, responde a que cada vez el estudiantado es menos capaz de asumir por sí mismo el sentido de sus trayectorias. El ISFD N°3, con el registro de asistencia (con un porcentaje obligatorio que de todas formas se adapta a las realidades de los estudiantes), el horario vespertino, los cursos reducidos y el perfil de egresado bien definido facilita la trayectoria y la vuelve, por ello mismo, más accesible.

Conclusiones

Una anécdota final puede servir para ilustrar nuestra preocupación por el perfil profesional que se construye en la UNS. Ambos autores del presente trabajo ejercemos la docencia desde hace algunos años en el nivel Secundario. En determinada situación de observación de una clase por dos psicopedagogas, en el contexto de inclusión de una alumna, frente a lo que se percibió como un excelente desempeño se le preguntó al docente si éste se había recibido en el ISFD N°3. Ante la negativa y la puesta en juego de la UNS la resolución conciliatoria fue un tímido:

“Entonces todo eso viene de vos”. Creemos que esta forma de categorizar las aptitudes docentes de los estudiantes y egresados de la Universidad Nacional del Sur solo puede ser subvertida con profesionales críticos y comprometidos, dispuestos a evidenciar las falencias y trabajar para corregirlas. Labor afortunadamente emprendida por numerosos colegas, mucho mejor capacitados que nosotros.

El presente análisis evidencia, en nuestra opinión, la importancia de una formación consciente de la sociedad en la que el profesional se inserta y para la cual se forma. Esta relación con la sociedad es central si entendemos que, como develó Freire: “la educación es mucho más el producto que el factor social de la sociedad en la que se inserta” (da Cunha, s/f, 28).

Esta toma de conciencia adquiere la forma de un determinado habitus profesional (Sanjurjo, 2016), una gramática generativa de las prácticas, una matriz de percepciones que funciona como mediador entre los saberes y las situaciones profesionales prácticas. Habitus construido, por ejemplo, a partir de comentarios como los tomados de las notas de campo.

Creemos que ha quedado claro cómo las diferentes formas de abordar, o no, la formación de un determinado perfil profesional deviene, incluso dentro de la misma carrera, en profesionales capacitados de forma diferenciada. Por ello adquiere también un papel central en la formación superior aquello que Lucarelli (1998) llama “didáctica de las relaciones”, el juego de relaciones entre

los principios y conocimientos didácticos, las características institucionales (los puntos fuertes del ISFD N°3) y la especialidad del área de estudio (el punto fuerte de la UNS). Además creemos que, en un futuro, el presente trabajo y otros de la misma índole se verían enriquecidos si incluyeran entrevistas a estudiantes, tanto de la UNS como del ISFD N°3, para sistematizar esas opiniones que conocimos de primera mano y a las que tuvimos acceso durante el tiempo de observación de la práctica situada, de modo que se escuche la voz, justamente, de quienes se están formando.

Referencias

- Da Cunha, M.I. “La profesión y su incidencia en el currículum universitario”, en: Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- De Alba, A. (1995) *Las perspectivas*. En: *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Follari, R.y J. Berruezo (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XI, N°1, 1981. Pp. 1-11.
- Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Ficha de cátedra. UBA.
- Panaia, M. (2015) “Cap. El mundo incierto de la profesión docente universitaria”, en: Panaia, M. (coord.)

Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes? Buenos Aires, Miño y Dávila.

Sanjurjo, L. (2016) “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional, en: Insaurralde, M. (comp.) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.

Soms, E. y R. Follari (1994) “Cap.II: Modelo Académico y Trabajo práctico”, en: La práctica y la formación profesional. Buenos Aires, Humanitas.

Vedda, M. (2006) La sugestión de lo concreto: estudios sobre teoría literaria marxista. Buenos Aires, Gorla.

La articulación teoría-práctica en la enseñanza de la lengua y la literatura en dos profesorados de Educación Inicial: elaboración de un libro como propuesta didáctica (*Dana Remogna y Nadia Aneley Stebner*)

Resumen

En las carreras de nivel superior reside, hasta la actualidad, una tensión en las propuestas curriculares y didácticas que pueden provocar una división entre la formación teórica y la formación para la práctica. Teniendo esto en consideración, y en el marco de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* dictada en la Universidad Nacional del Sur (UNS), el presente trabajo tiene por objeto de estudio el análisis crítico de la propuesta didáctica de elaboración de un libro/libro álbum como estrategia de enseñanza articuladora de la teoría y la práctica. Nos proponemos llevarlo a cabo dentro de los espacios curriculares de *Lengua y Literatura y Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura*, pertenecientes a las

carreras de Profesorado de Educación Inicial en la UNS y en el Instituto Superior de Formación Docente N°3 “Dr. Julio César Avanza” (ISFD N°3) (Bahía Blanca) respectivamente. Para esto adoptaremos como herramienta metodológica un análisis cualitativo, por un lado, de los programas y los currículos (Camilloni, 2001), haciendo uso del criterio de revisión de estructura pedagógica en su elemento de la relación teoría-práctica (Follari y Berruezo, 1981), a fin de generar una contextualización de estos espacios curriculares. Y, por otro lado, de entrevistas semiestructuradas a las formadoras docentes a cargo de los mismos y de datos obtenidos a partir de observaciones realizadas en el contexto áulico, posicionándonos en los desarrollos críticos de Sanjurjo (2016), Davini (2016) y Tardif (2004). Esta aproximación analítica permitirá evidenciar la pretensión de una articulación curricular y didáctica (en estos espacios específicos) continua entre teoría y práctica para la construcción de conocimientos de acuerdo con el perfil profesional que forman, intentando dejar atrás el carácter aplicacionista de la concepción tecnocrática y comprendiendo a la creación de un libro como un vínculo material con la práctica profesional desde su formación.

Palabras clave: teoría-práctica, formación docente, educación inicial, lengua y literatura, libro.

Introducción

La tradición reciente del campo de la Didáctica de Nivel Superior concuerda en la indispensable necesidad de integrar la práctica. En este sentido, el presente trabajo tiene por objeto este entramado teoría-práctica en la formación docente; específicamente, el análisis crítico de la elaboración de un libro/libro álbum como estrategia de enseñanza articuladora entre la teoría y la práctica. A este estudio lo realizamos en el marco de la asignatura *Didáctica y Práctica Docente del Nivel Superior* dictada en la Universidad Nacional del Sur, concretamente en el contexto de nuestras Prácticas Docentes Situadas (PDS) en dos instituciones de la ciudad. A partir de estas intervenciones, elaboramos un estudio de caso de los espacios curriculares en los que nos insertamos. Estos forman parte de dos ofertas diferentes del Profesorado de Educación Inicial. Esto es, en *Lengua y Literatura* en la Universidad Nacional del Sur (UNS) y en el *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* en el Instituto Superior de Formación Docente N° 3 “Dr. Julio César Avanza” (ISFD N° 3).

El presente artículo se inscribe en la tradición de análisis de la tensión entre teoría y práctica, así como en lo que refiere al uso de herramientas didácticas presente en la formación docente, ambos lineamientos desarrollados en varias investigaciones del campo de las Ciencias de la Educación. Respecto a la primera, recuperamos los planteos realizados por autores tales como Davini (2015), en el primer capítulo de *La formación en la práctica*

docente, quien alude a la concepción tradicional de la práctica como la acción llevada adelante por el sujeto casi de forma mecánica y desde una perspectiva aplicacionista (implementación de los conocimientos teóricos otorgados por la formación profesional). En oposición a esta lógica Davini ofrece una vinculación entre la teoría y la práctica que se piensa como un continuum entre la acción y la reflexión: todo acto o decisión que un sujeto lleve adelante requiere de la reflexión continua de sus conocimientos (tanto profesionales como personales) para actuar de la forma que mejor se ajuste a la situación. Otra autora que trabaja esta vinculación es Sanjurjo quien, en “La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional” (2016), traza un breve análisis de la vinculación tradicional teoría-práctica en la formación profesional: aquí da cuenta de que la práctica se presenta como una etapa final de la formación en la que el estudiante “aplica” el aparato teórico apprehendido en sus años de instrucción previa a las situaciones concretas que enfrenta. En oposición, la autora propone un vínculo entre práctica y teoría presente a lo largo de toda la formación profesional ya que, la práctica como fenómeno contextualizado, habilita nuevas formas de abordaje de la teoría, potenciando la enseñanza de la profesión tanto en su valor curricular como didáctico. Una tercera figura que se inscribe en este lineamiento teórico es Tardif (2004), autor que, en el capítulo 7 de *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, refiere a la concepción tradicional aplicacionista de la teoría en la práctica, para

luego establecer un posicionamiento cercano a lo desarrollado por Sanjurjo.

Al mismo tiempo, el uso del libro álbum como estrategia de enseñanza y aprendizaje en la formación docente también posee diversos estudios y todos hacen hincapié en la importancia la competencia literaria de los futuros maestros y profesores como mediadores de lectura. Valencia Leguizamón y Real Mercadal (2014), en “Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria” destacan el valor que tiene la competencia literaria de los docentes y como esta forma parte de un proyecto de intervención para potenciar que estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura (Universidad de Quindío, Colombia) lean libros álbumes. Luego, Valencia Leguizamón (2018) amplió tal investigación en “La colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente” donde, además de hacer un análisis del currículum y de una colección en particular, postula una serie de intervenciones docentes por medio de la lectura del libro álbum y la necesidad del estudio de la política curricular durante la formación docente para la adquisición de criterios que permitan decidir en la formación de lectores literarios. En la misma línea, Jure y Soler Méndez (2023) en “Docentes en formación: libros álbum y nuevos criterios de selección y evaluación” presentan en su artículo una sistematización del proceso de selección y evaluación de un libro álbum por parte de los docentes. Por último, Cicarelli y Sione (2013), en “El intertexto lector

y el libro álbum en la formación docente. De Browne a Browne”, realizan una reflexión sobre el trabajo de formación de aspirantes a profesores de nivel inicial y primaria como lectores literarios, en la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), construyendo un intertexto lector. En esa propuesta califican al libro álbum como una de las herramientas más útiles por su poder estético y reflexivo. Nosotras nos centraremos en analizar las formas en las que la relación teoría-práctica se hace presente en la formación profesional docente, pero tomando como eje la producción de la herramienta didáctica literaria señalada. Hasta donde llega nuestro conocimiento, este movimiento analítico específico no se ha realizado. En otras palabras, mientras que los estudios realizados y referenciados anteriormente se enfocan en la teoría y la práctica vinculada al nivel de la lectura y reflexión del dispositivo del libro álbum, nuestro estudio se desprende de la elaboración por parte del alumnado de una herramienta didáctica, acción que, en particular, implica la tensión entre la teoría y la práctica.

En este sentido, intentaremos responder a dos preguntas que consideramos significativas dentro de esta perspectiva: ¿cómo se articulan la teoría y la práctica en los espacios curriculares de *Lengua y Literatura* (UNS) y *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* (ISFD N° 3)? y ¿cuál es la relevancia de confeccionar un libro y un libro álbum en lo que respecta a este vínculo?

De acuerdo con lo planteado hasta el momento, queremos advertir que no buscamos otorgar una solución

universal o afirmaciones absolutas acerca de la tensión teoría-práctica, sino que pretendemos dar cuenta de las formas en las que dos espacios curriculares particulares y específicos se enfrentan a esta cuestión.

En cuanto a la estructura del artículo, a continuación, se presenta el marco metodológico. Luego de este, prosigue el análisis cuyo desarrollo se encuentra dividido en tres apartados: uno dedicado al contexto curricular de los espacios, otro al entramado teoría-práctica en los mismos y, por último, uno destinado a la producción de un libro y de un libro álbum como estrategia didáctica. Para finalizar, tendrá lugar la exposición de las conclusiones obtenidas.

Metodología

Para responder a las incógnitas planteadas en la introducción, analizamos estos dos casos particulares que consideramos de utilidad para intentar dar cuenta del estado actual de esta articulación teoría-práctica, así como de las problemáticas y reflexiones que surgen en torno de la misma en estos espacios específicos.

En relación con lo metodológico, en primera instancia, realizamos un estudio cualitativo y cuantitativo general del currículo establecido respecto al plan de estudio de estas carreras, para contextualizar cada espacio curricular. Para ello hicimos uso del criterio de revisión de estructura pedagógica propuesto por Follari y Berruezo (1981), particularmente su elemento de la relación teoría-

práctica. Este criterio refiere a una herramienta de análisis que contribuye a estudiar las formas en que se sistematizan los planes de estudio para la formación en el nivel superior. Permite visibilizar la intencionalidad de esos documentos y, por lo tanto, los posicionamientos e intereses de los sujetos que intervinieron en la toma de decisiones. En este sentido, la revisión de la relación teoría-práctica posibilita dar cuenta de las lógicas que movilizan estos planes; es decir, si están alineados a la concepción tradicional aplicacionista o si asumen otro posicionamiento respecto al vínculo teoría-práctica.

Posteriormente, analizamos dos entrevistas semiestructuradas realizadas a las docentes a cargo de estos espacios. A las mismas colocamos en diálogo con los datos obtenidos a partir de las observaciones áulicas en el marco de nuestras Prácticas Docente y con lo asentado en los programas de *Lengua y Literatura* y del *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura*. Esto lo llevamos a cabo a partir de la distinción de Camilloni (2001) entre currículo establecido, es decir, el documento visible que se presenta en el papel bajo el título de “plan de estudios”, y currículo en acción, esto es, el currículo que se lleva efectivamente a la práctica. Asimismo, recurrimos a los aportes de Davini (2015) para reflexionar respecto a los modos que asume la formación y práctica docente en estos ámbitos en los que ha tenido lugar nuestra residencia, como también a los de Sanjurjo (2016) y Tardif (2004) (a los que hemos referido previamente en la introducción), para dar cuenta de las maneras en las que se propone la

articulación entre la teoría y la práctica desde distintos marcos (el currículo, los programas, la reflexión de las docentes y las clases observadas). Finalmente, para atender al empleo y relevancia del libro álbum en la formación docente, hicimos uso de los aportes críticos de Valencia Leguizamón y Real Mercadal (2014) y Cicarelli y Sione (2013).

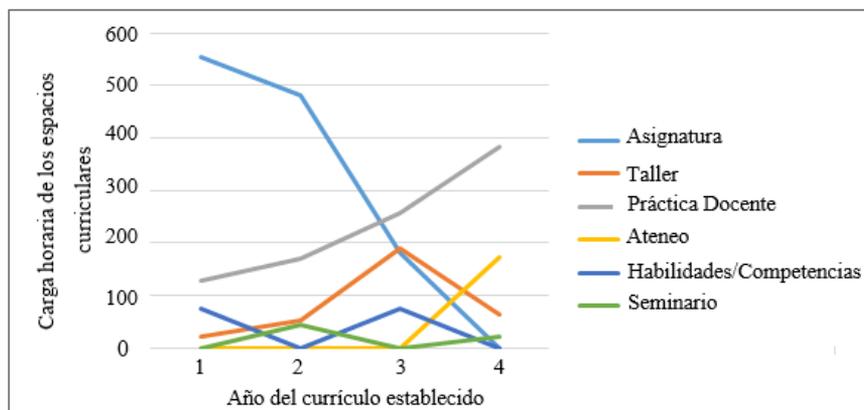
Resultados y discusión

Este apartado de presentación y discusión de los resultados se organiza en tres subapartados: (a) contexto curricular, (b) Sobre la relación teoría-práctica hacia el interior de los espacios curriculares de *Lengua y Literatura* y *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* y (c) Sobre la propuesta didáctica de la elaboración artesanal de un libro/libro álbum como articuladora de la teoría y la práctica (y la Práctica Docente).

Contexto curricular

La oferta del Profesorado de Educación Inicial en la UNS se efectúa bajo el Departamento de Ciencias de la Educación y posee una duración prevista de cuatro años. El plan de estudio vigente, esto es, su currículo establecido (Camilloni, 2001), data del 2009 y conlleva espacios curriculares anuales y cuatrimestrales. Respecto a la relación teoría-práctica en la producción de conocimientos (Follari y Berruezo, 1981), se puede observar en el siguiente gráfico el grado de su presencia.

Figura 1. La teoría y la práctica en la estructura pedagógica del plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial en la UNS.



Como podemos visualizar en la Figura 1, la misma da cuenta de la fuerte presencia de espacios curriculares planteados como asignaturas tradicionales desde el primer año de la carrera, descendiendo en cantidad con el transcurso de la misma, lo cual podría ser un indicio de una concepción aplicacionista, entendiendo que desde esta noción tradicional de tales espacios implicaría un privilegio de los marcos disciplinares. Sin embargo, la Práctica Docente propiamente dicha tiene lugar desde el primer año. Esta representa un solo espacio por año, pero aumenta gradualmente su carga horaria, desarrollándose las residencias del cuarto año acompañadas por ateneos. Los ateneos se encuentran dedicados al intercambio y discusión acerca de la Práctica Docente, implicando una

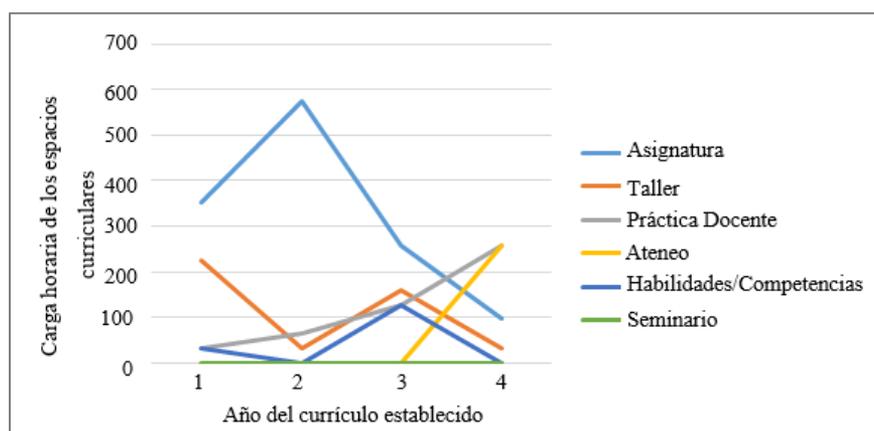
instancia de formación (Borel y Malet, 2011). Asimismo, los talleres, que apelan a lo práctico desde su concepción, se presentan en los cuatro años aumentando su carga horaria con el pasar de los mismos y descendiendo en el último. Por último, existen solo dos seminarios con una carga horaria baja. Los seminarios se pretenden como un espacio de construcción de conocimiento, conllevando una participación activa del estudiantado de manera colectiva y a través de la reflexión y negociación de significados (Riera, Giné y Castelló, 2003).

De tal manera, se destacan estas distinciones y aclaraciones puesto que interesan a raíz de la observación de la propuesta desde la estructura y los formatos que adquieren los espacios curriculares: en la manera de denominarlos y concebirlos se encuentra también esta relación entre la teoría y la práctica. Es decir, la práctica (en su sentido amplio), esto es, “lo realizado”, *a priori* posee una fuerte presencia que se incrementa en su relación dialéctica con “lo pensado” desde el inicio de la carrera. Es en este contexto donde se ubica el espacio en el cual una de nosotras realizó su propia PDS: *Lengua y Literatura*, asignatura anual que tiene lugar en el primer año.

Otra oferta del Profesorado de Educación Inicial en la ciudad la otorga el ISFD N°3. Su currículo establecido, específicamente su plan de estudio, también se estructura en cuatro años y sigue lo propuesto por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. A diferencia de la UNS, todos sus espacios curriculares son anuales. En el siguiente

gráfico se puede apreciar el grado de la carga horaria correspondiente a cada uno apelando al formato que adquieren.

Figura 2. La teoría y la práctica en la estructura pedagógica del plan de estudio del Profesorado de Educación Inicial en el ISFD N°3.



Si realizamos una comparación de la Figura 2 con la Figura 1, se observan diferencias tales como el grado de presencia de las asignaturas: del primer al segundo año se incrementa para luego descender, mientras que en la oferta de la UNS el descenso es constante y al final en el cuarto año es nulo. Esto, sin embargo, implica una mayor presencia de talleres: por ejemplo, mientras que en la UNS en el primer año se dicta *Lengua y Literatura*, en ISFD N°3 tiene lugar un *Taller de Lectura, Escritura y Oralidad*. Además de que no se proponen seminarios, la Práctica

Docente se encuentra desde el primer año y aumenta progresivamente llegando a coincidir en cantidad de horas, en su último año, con los ateneos (que son mayoría en el año final). Esto daría cuenta de que la reflexión crítica sobre la Práctica es tan relevante en carga horaria como la Práctica misma, siendo en la UNS menor. Es precisamente en un ateneo, el *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura*, donde la otra de las autoras de este artículo intervino.

Sanjurjo (2016) plantea la importancia de articular en toda formación profesional aquellos saberes que forman parte de los conocimientos generales y específicos (que con frecuencia se corresponden a la enseñanza teórica) con el campo de la Práctica. Es decir, señala la necesidad de que en la formación profesional se despliegue un modelo de enseñanza opuesto al tecnicista en el que la práctica se establece como una suerte de espacio final en donde se aplica la teoría aprendida a lo largo de la trayectoria académica. Podemos determinar que, en estos planes, con sus diferencias y similitudes, no se persigue una linealidad aplicacionista (Davini, 2015; Tardif, 2004) sino que existe una articulación desde su propuesta.

Sin embargo, a partir de la entrevista realizada a la profesora a cargo del *Ateneo*, se señala que “sería importante una mayor articulación entre el espacio de la práctica y el resto de las materias curriculares. Esto sería posible con un buen proyecto de articulación coordinado desde el equipo de gestión”. Es decir, si bien existe un *Taller integrador disciplinario* (algo que diferencia a la

propuesta del ISFD N°3 de la de la UNS), lo que reclama la docente es que la interdisciplinariedad tenga un mayor lugar y que no se dé únicamente entre las disciplinas, lo cual implicaría una desconsideración de la Práctica con la relevancia de una. En otras palabras, solicita una mayor articulación de todos los espacios curriculares con el mismo grado de relevancia y no entender al plan de estudio como compartimentos aislados, sino como una unidad. En un lineamiento similar, la jefa de cátedra de *Lengua y Literatura* (UNS) declara que su plan se encuentra “excesivamente compartimentado”, hecho que genera una dispersión contraproducente: “es un poquito de cada cosa y no hay mucho tiempo para profundizar”. Probablemente ello sea una secuela de una lógica disciplinaria que primó en el pasado: según Tardif (2004), tal fragmentación, propia de la monodisciplinariedad, implicaría una escasa influencia en los estudiantes.

Pero, ¿qué sucede al interior de los espacios curriculares en los que intervenimos desde nuestra PDS? ¿Qué se establece en sus programas y qué tiene lugar en el currículo en acción?

Sobre la relación teoría-práctica hacia el interior de los espacios curriculares de Lengua y Literatura y Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura

En primer lugar, cabe aclarar que los espacios curriculares en los que nos insertamos no son pensados como equivalentes, no se trata de que *Lengua y Literatura* y

Taller de Lectura, Escritura y Oralidad sean materias similares en contenidos, Además de que poseen un formato distinto, siendo *Lengua y Literatura* (UNS) una asignatura tradicional y el *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* (ISFD N°3), como su nombre lo indica, un ateneo. Sin embargo, a partir de la lectura de los programas y de nuestra experiencia como practicantes en dichos espacios, en ambos tiene lugar la producción de objetos literarios: de un libro y un libro álbum respectivamente.

Se observa que, al igual que en los planes de estudio, la práctica en su relación con la teoría (lo realizado y lo pensado) tiene un lugar relevante, así como también existe una estrecha relación entre la teoría y la Práctica Docente.

En lo referido a *Lengua y Literatura*, en la UNS, como espacio disciplinar se constituye con la intención de que la teoría y la práctica se hagan presentes en la modalidad de enseñanza. En primer lugar, la metodología en el programa se enuncia a partir de la afirmación de que las clases tendrán una modalidad teórico-práctica. En consonancia con ello, en la entrevista realizada a la jefa de cátedra se señala que:

La matrícula es muy numerosa, suelen ingresar más de cien y el escaso tiempo que tenemos asignado para la asignatura hace que trabajemos de manera absolutamente entramada teoría y práctica. El eje es reforzar las prácticas de oralidad, escritura y lectura. Entonces la teoría es mínima.

Y esto en el currículo en acción (Camilloni, 2001), esto es, en la cotidianeidad de la asignatura, encuentra su correspondencia. Particularmente, en nuestras observaciones, las alumnas tuvieron que poner el cuerpo frente al resto de la clase y narrar un cuento tradicional. A partir de ello es que la profesora, como mediadora pedagógica, reflexionaba con las estudiantes sobre la *performance* de cada una y retomaban y construían conocimientos de índole teórica respecto a la narración oral y a los cuentos tradicionales. Otra experiencia, en una de las intervenciones realizadas, fue la de la propuesta de escritura en la pizarra, la cual aceptaron, pero no sin inseguridad. Ambas experiencias representaban una de sus primeras veces. Si ponemos en diálogo esto con el estadio de nuestra propia formación (en un quinto año de carrera), esa inseguridad también la sentimos por estar atravesando, al igual que ellas, nuestras primeras experiencias. Así se expone la importancia de otorgar el lugar para este tipo de prácticas.

Respecto al *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura* (ISFD N°3), ya desde su punto de partida se encuentra una relación intrínseca con la Práctica Docente, por las características que imponen el formato del espacio. Es decir, como lugar que se constituye para la reflexión crítica y teórica de la residencia: en el programa se señala que “las unidades didácticas se organizarán en función de las necesidades” de las estudiantes, apuntalando una serie de contenidos teóricos necesarios, pero no cerrados. La modalidad de enseñanza adoptada implica el desarrollo de

una dinámica en la que, en la mayoría del tiempo, las intervenciones provienen principalmente de las alumnas. En la mayoría de clases se observó que las intervenciones se encontraban ligadas al análisis y revisión de las planificaciones de las estudiantes para que, tanto sus compañeras como la profesora, pudieran ofrecer sugerencias respecto a las mejores vías de intervención en los cursos donde realizan sus residencias; estas sugerencias partían tanto del conocimiento teórico como de la experiencia adquirida a partir de la práctica realizada en diversos espacios a lo largo de la trayectoria académica. Al mismo tiempo, tal entramado implica la práctica en su sentido amplio, puesto que también realizan lecturas performáticas de cuentos: esta actividad funciona para fortalecer los conocimientos teóricos desarrollados en otros espacios de la carrera y como articulador entre la teoría y la Práctica del quehacer docente, con el fin de perfeccionar la habilidad de lectura en su vínculo con el adecuado manejo de la propia corporalidad.

Sobre la propuesta didáctica de la elaboración artesanal de un libro/libro álbum como articuladora de la teoría y la práctica (y la Práctica Docente)

En ambos espacios no solo ponen el cuerpo en diferentes actividades, sino que elaboran materiales.

En el caso del *Ateneo de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura*, esto se produce con base en uno de los contenidos del programa denominado “producción de

materiales para la enseñanza-aprendizaje de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura”. La docente a cargo de este espacio señala que la producción de materiales es pertinente “para fortalecer la reflexión sobre los mismos. Muchas veces se pretende que los niños utilicen determinados materiales o resuelvan actividades que no fueron pensados para ellos o que no han resuelto previamente las docentes”. En el currículo en acción, enmarcado en este contenido, tiene lugar la confección de un libro álbum, objeto sobre el cual Valencia Leguizamón y Real Mercadal (2014) establecen que, como estrategia de enseñanza y aprendizaje, implica un género que involucra la comprensión y la lectura tanto del texto escrito como de las ilustraciones y, además, la competencia para integrar la información de ambos para construir sentidos.

La producción de un libro álbum, si bien su posibilidad de realización estaba prevista, fue decisión de una de nosotras (Remogna) como practicante. Al momento de planificar esta propuesta de enseñanza-aprendizaje se tuvo en cuenta el hecho de que las estudiantes se encontraban fortaleciendo los conocimientos de Literatura y las constantes intervenciones de lectura performática, así como también las planificaciones presentadas para sus intervenciones en las salas de inicial. Además del hecho de que esta actividad implica una forma de construir un material propio y personalizado, confeccionado de acuerdo con su quehacer profesional y con los intereses de los niños (que, a fin de cuentas, son los destinatarios de este objeto literario), también conlleva el dar lugar al desarrollo de la

habilidad creativa, elemento de suma importancia si tenemos en cuenta que el libro álbum es una herramienta didáctica cotidiana que se trabaja con los niños y niñas debido a su predominante carácter estético (el criterio estético es uno de los principales factores de elección de materiales para lograr el interés de los infantes y fomentar su desarrollo como lectores). Esta estrategia, a su vez, da lugar a otra habilidad de interés para el desempeño de la labor docente de las alumnas, tal como la habilidad del manejo de la voz y el cuerpo a partir de la lectura performática de su libro, performance propuesta para finalizar la actividad. Asimismo, a partir del planteo de que lo realicen en pareja, se pone en juego la característica de lo grupal o, en palabras de Davini (2015), la “mediación social activa en el grupo de pares” (y no solo con un profesor o tutor) que resulta relevante en las Prácticas y, en el caso de un ateneo, implica la resolución de un problema o de una actividad. En este sentido, consideramos que la práctica les permite reflexionar y construir colectivamente conocimientos acerca de lo que producen, poniéndolo en diálogo con sus propias experiencias y saberes profesionales (Tardif, 2004), dando lugar así a intercambios participativos entre pares y no solamente con la mediación del profesor.

Si bien desde el discurso del programa del ateneo se señala que se recuperan y ponen en juego los conocimientos construidos a lo largo de la formación docente, este espacio curricular no da cuenta de un carácter aplicacionista sino que se puede observar un

entramado, es decir, una relación dialéctica intensa entre la Práctica Docente, la práctica (el hacer desde la confección de un dispositivo) y la teoría, a través del hilo conductor de la fuerte reflexión crítica.

Además, la enseñanza y aprendizaje por medio del libro álbum es una estrategia valorada positivamente para la formación de los futuros docentes de Educación Inicial. Esto es, por un lado, debido a que contribuye al desarrollo de la competencia lectora del educador, sujeto que será el mediador entre el libro y los nuevos lectores. Por otro lado, porque es funcional para desarrollar el interés de los niños y las niñas, ya que la potencia pedagógica de este objeto da lugar a los procesos de construcción de sentidos de los infantes. En *Lengua y Literatura* (UNS), uno de los objetivos declarados en su programa es el de formar docentes lectores, esto es, construir y enriquecer el intertexto lector (Cicarelli y Sione, 2013) requerido para la futura intervención didáctica como docentes en Educación Inicial. Para ello no solo trabajan la lectura de diversos textos, sino también la escritura de invención sostenida a lo largo de la asignatura y que, en el final del primer cuatrimestre, implica la producción artesanal de un libro propio, elaboración enmarcada en la propuesta metodológica de realización de proyectos enunciada en el programa:

se espera, con esta metodología, lograr la movilización de saberes o procedimientos, incrementar el sentido de los saberes y de los aprendizajes; plantear obstáculos que no pueden ser

salvados sino a partir de nuevos aprendizajes; desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva; desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociarlas.

Esto es, si bien tanto en el programa como en el discurso de la jefa de práctica tiene un cierto matiz aplicacionista (Tardif, 2004) puesto que “pretendemos que en la elaboración y confección de ese objeto material pongan en juego todos esos conocimientos, saberes” (que implican contenidos abordados en cada unidad), también se hace hincapié en la producción de nuevos saberes al momento de la realización de los proyectos.

Además, se adopta esta metodología, al igual que se concibe el lugar de la práctica, a partir de la consideración que se les da a las particularidades e individualidades de los alumnos:

nos parece que es la manera de atender a la cantidad de estudiantes, a la heterogeneidad de las trayectorias con las que llegan, a lo que necesitan en este primer año y a lo que necesitan también para luego continuar con sus estudios y luego su práctica profesional.

Atendiendo a esto, podemos dar cuenta de que la metodología desarrollada parte del interés de insertar a los estudiantes a una cultura académica que les es novedosa puesto que el nivel superior implica reglas diferentes y una mayor autonomía por parte de ellos, tal como establece

Pierella (2014). De esta manera, buscan aportar a la constitución de un habitus académico a la vez que profesional: en ambos casos examinados, la producción de un libro álbum o de un libro, analizándolo desde Sanjurjo (2016), permite poner en práctica la toma de decisiones, así como la elaboración de reflexiones y apreciaciones en las que se puedan poner en juego y problematizar los esquemas de pensamiento interno (habitus personal) que movilizan el accionar de los estudiantes. En este sentido, se busca que los alumnos logren seguir desarrollando mediante la teoría y la práctica mecanismos de acción a los cuales puedan o consideren recurrir en su quehacer docente para proceder de una forma acorde a las lógicas del campo profesional de que forman parte; esto es, que recurran al habitus profesional constituido desde el Campo de la Educación Inicial.

En el caso de *Lengua y Literatura*, la metodología de trabajo por proyectos es en la que se cimenta y justifica la producción de un libro por parte de las alumnas. No se trata de un libro álbum: si bien propone una producción de menor complejidad (en el sentido de que no tiene que elaborar una serie de imágenes junto al texto), esta no deja de conllevar una fuerte reflexión, toma de decisiones y creatividad acorde al primer año de un Profesorado de Educación Inicial. En el caso del Ateneo, la realización artesanal del objeto literario se inserta y articula la Práctica Docente y la práctica-teoría. En *Lengua y Literatura* la elaboración del libro también representa un lugar central en el entramado teoría-práctica y Práctica Docente; la

decisión de su implementación surge a partir de que, ya en las primeras inserciones institucionales (desde el primer año de la carrera), las docentes observaron que las practicantes mostraban un mayor interés por llevar sus propios libros para leer a los niños: valorizan la Práctica y las experiencias que tienen lugar a partir de la misma como fuente para tomar decisiones metodológicas en su propia asignatura. Asimismo, la docente a cargo de la materia afirma que observaron que “esa inserción a partir de una producción propia les resultaba mucho más interesante y se comprometían mucho más”. Es decir, su propuesta surge a partir de la Práctica Docente y, por medio de “lo realizado” (la confección artesanal), se ponen en juego conocimientos académicos teóricos, a la vez que se construyen nuevos saberes en vistas a la práctica profesional. Tanto en este caso como en el del *Ateneo*, se desprende lo que la bibliografía denomina y Tardif (2004) recupera como atender a la motivación de los alumnos.

Finalmente, si bien lo que parece más difícil y una de las mayores preocupaciones en la actualidad es el darle un lugar mayor a la práctica, en estos casos se observa que lo práctico tiene, al menos, una base afianzada. Paradójicamente, lo que representa un aspecto a mejorar, al menos para la jefa de cátedra de *Lengua y Literatura*, es la teoría:

Sí tenemos ciertas dificultades en integrar más teoría y práctica. Porque a veces tienden a solo la práctica. Y a veces nos cuesta que recuperen el saber teórico.

Nos pasó de que hacen el libro, pero después no pueden justificar por qué escribieron de esa manera el diálogo, por ejemplo. (...) La práctica en la carrera está desde el inicio (...). Sumado a eso, muchas ya dan clases particulares o clases de apoyo, y también una gran parte de la población tiene actividades en instituciones religiosas como scout o guías. Entonces ya tienen esa cuestión de la práctica y entonces es más fácil pensar en términos prácticos, en término de actividades, que pensar en el sustento teórico.

Aquí entra en juego la trayectoria y el habitus personal de cada estudiante, hecho que genera un efecto opuesto a las lógicas del modelo aplicacionista: así como es difícil en un ámbito donde solo se trabaja lo teórico llevarlo a la práctica, parecería que en este espacio sucede a la inversa. Si bien la profesora del Ateneo no lo declara, sí hace hincapié en la importancia de la teoría: “cada actividad o material debe estar acompañada de una fundamentación teórica” y “se trata de que la Práctica Docente no quede en una mera experiencia anecdótica, sino que nos nutra de saberes construidos en el espacio del Ateneo”. De esta manera, en ambos casos se apela a la contribución de una reflexión crítica (no espontánea) no solo de la Práctica Docente sino también de “lo realizado” dentro del espacio curricular, con la figura de la profesora como mediadora pedagógica (Davini, 2015).

Conclusiones

En virtud de los propósitos planteados y, en conclusión, damos cuenta de que la elaboración tanto de un libro o de un libro álbum no solo permite poner en juego conocimientos de índole teórica sino también la construcción y puesta en ejercicio de saberes, conocimientos y capacidades necesarias para la práctica profesional. Por lo cual, la confección de estos objetos representaría tanto el vínculo estrecho y dialéctico entre teoría-práctica-Práctica Docente, como también la obtención de un insumo para esta última. Es así que, en consonancia con la modalidad que adquieren las clases, las propuestas tienen una correspondencia con sus planes de estudio que representan un avance acerca de la conformación de los mismos al atender a la articulación del campo general, del específico y al de la práctica.

Un hallazgo relevante, asimismo, implicó la resaltada puesta en valor de la teoría: no porque consideremos a la misma como menos valiosa que la práctica y la Práctica Docente; sino por el hecho de que, mientras aun en la actualidad se exigen planes, programas y propuestas de enseñanza y aprendizaje que impliquen un lugar relevante para la práctica en su relación con la teoría, es decir, que ambas se encuentren entramadas, en espacios como el de *Lengua y Literatura* se declara explícitamente que es necesario, al contrario, incorporar la teoría a la práctica.

Como señalamos en la introducción, este estudio, desde un análisis de casos particulares y situados, pretende

ser un aporte a la reflexión crítica que se debe continuar realizando acerca del requerido entramado teoría-práctica y, agregamos, Práctica Docente. Consideramos relevante, para futuros estudios, analizar el posicionamiento de estudiantes (de distintos niveles en la carrera) respecto a esta articulación, así como también poner en comparación los planes de estudio de los distintos profesorados de la Universidad Nacional del Sur (dictados en distintos departamentos) para intentar llegar a respuestas enriquecedoras para todas las partes involucradas.

Referencias

- Borel, M. C. y Malet, A. M. (2011). Os ateneus: ¿una alternativa na formação profissional docente? (Los ateneos: ¿una alternativa en la formación profesional docente?). en Zanchet, B. et al (org.), *Processos e Práticas na Formação de Professores - Caminhos Possíveis*. Liber Livro Editora.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En Shuster, N. (coord.), *Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). OPS/OMS.
- Cicarelli, M. y Sione, C. (2013). *El intertexto lector y el libro álbum en la formación docente. De Browne a Browne*. V Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para niños, La Plata, Argentina.

- Davini, M. C. (2015). Acerca de la formación y la práctica docentes. En *La formación en la práctica docente* (pp. 13-44). Paidós.
- Follari, R. y Berruezo, J. (1981). Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XI(1), 1-11.
- Jure, M. G. y Soler Méndez, N. (2022). Docentes en formación: libros álbum y nuevos criterios de selección y evaluación. *Contextos de Educación*, 1(33). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7492277>.
- Pierella, M. P. (2014). Capítulo 2. Las trayectorias de los estudiantes y las visiones sobre la autoridad: análisis retrospectivo, crítica del presente e imaginación del futuro. En *La autoridad en la universidad* (pp. 61-94). Paidós.
- Riera, J., Giné, C. y Castelló, M. (2003). Capítulo 16: El seminario en la universidad. Un espacio para la reflexión sobre el aprendizaje y para la formación. En Monereo Font, C. y Pozo, J. I. (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 245-260). Síntesis.
- Sanjurjo, L. (2016). Capítulo 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En Insaurralde, M. (comp), *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp. 195-206). Noveduc.
- Tardif, M. (2004). Capítulo 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios. En

Los saberes del docente y su desarrollo profesional (pp. 181-204). Narcea.

Valencia Leguizamón, M. y Real Mercadal, N. (2014). Práctica docente y libro álbum, un aporte a la educación literaria. *Infancias Imágenes*, 13(1), pp. 115-120.

Valencia Leguizamón, M. (2018). *La Colección Semilla y la educación literaria para Básica Primaria en Colombia. Currículo, libro álbum y formación docente* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/665749/mv11de1.pdf?sequence=1&isAll>.

El arte y su campo como complemento de la enseñanza de la disciplina histórica en la formación docente en Arte *(Rocío Pereyra Baldessari)*

Resumen

Con este artículo pretendo hacer un análisis sobre nuestra propia práctica de enseñar Historia, en este caso, en carreras orientadas a formar Profesores en Artes, tomando como base mi Práctica Docente Situada en la carrera de profesorado en Artes en Danza (Orientación en Expresión Corporal). Lo que tendré en cuenta para el análisis será cómo se produce la enseñanza de la Historia en el contexto de la Escuela de Danzas “Alba Lutecia”, donde se forman docentes en expresiones artísticas, y cómo la Historia está en comunicación con el Arte, y sus campos, la danza, el teatro, la música, las pinturas, entre otras, que las carreras pertenecientes a la institución presentan y están en constante relación. Se busca reflexionar acerca del entramado teoría-práctica, partiendo del supuesto de que, muchas veces, los profesores de

Historia que se desempeñan en dicho contexto mencionado, suelen tener una concepción positivista de la disciplina (Da Cunha, 1996). Es necesario considerar al conocimiento histórico desde otras perspectivas, como lo es la formación artística y sus particularidades. Tendré en consideración para el análisis, mi Práctica Docente Situada en la institución mencionada, mis observaciones en mi cuaderno de campo de la materia “*Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina*” (Profesorado de Artes en Danza) y mis dos planificaciones de clases, para dicha materia. Es importante reflexionar acerca de la enseñanza de la Historia, para poder presentar alternativas a los modelos tradicionales y generar una educación problematizadora (Ornelas Navarro, 1982), que, en este caso, tenga en cuenta la apropiación del Arte y su campo en nuestra formación como Profesores en Historia.

Palabras clave: teoría-práctica - arte y su campo - formación docente - enseñanza de la historia.

Introducción

Con este trabajo pretendo realizar un análisis sobre mi propia Práctica Docente Situada, en el marco de la materia de *Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior* de la Universidad Nacional del Sur, en la carrera de Profesorado de Artes en Danza (Orientación en Expresión Corporal) que pertenece a la Escuela de Danzas “Alba Lutecia”. Parto del supuesto de que, como dice Da Cunha

(1996), cuando hablamos de enseñanza en el nivel superior, en este campo, aún está muy presente la influencia de la concepción positivista del conocimiento y es ella quien preside la práctica pedagógica. La enseñanza de la Historia, muchas veces, tiene ese carácter academicista o positivista al que hace referencia la autora, por eso creo que es interesante reflexionar sobre cómo la enseñanza de nuestra disciplina, se puede enriquecer e incluso resignificar en contextos institucionales donde se forman profesionales en el campo del arte, así como también del lenguaje pictórico y visual como de la danza y la música.

Considero que el conocimiento de la Historia, en la formación docente de otras disciplinas, debe tener en cuenta las herramientas propias de aquellos contextos, sin perder los elementos constitutivos inherentes de la Historia, es decir, considerar al conocimiento histórico desde otras perspectivas, como lo es la formación artística y sus particularidades. Por ello, este artículo persigue el fin de dar cuenta de cómo la Historia está en comunicación con el Arte, y sus campos, la danza, el teatro, la música, las pinturas, entre otras, que las carreras pertenecientes a la institución mencionada presentan y con las cuales están en constante relación.

Para el análisis, voy a utilizar mis planificaciones de las clases llevadas a cabo en el marco de la Práctica Docente Situada y mis observaciones participantes previas realizadas en las clases de la materia *Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina*, del profesorado de Artes en Danzas.

Con respecto a la reflexión de la articulación de teoría-práctica en la enseñanza de la disciplina histórica en relación con las expresiones artísticas, hay autores que la han tratado, pero como una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizajes en museos de Historia como Alencar (2015), donde se tiene en cuenta no sólo el contexto de producción de la cultura visual y su exposición, sino también el contexto de recepción de las imágenes en los museos brasileños. Otros han analizado la enseñanza de la historia en la escuela secundaria, como hace España (2016) en su trabajo sobre propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario; es un trabajo inclinado sobre todo a la reflexión y al análisis de la inclusión de obras de arte en propuestas didácticas orientadas a la enseñanza de la Historia. También en esta misma línea de investigación podríamos incluir el trabajo de Asaian Antón (2013), situado en España, que tiene por objeto averiguar si el empleo de la imagen facilita el aprendizaje de contenidos históricos de forma significativa; como así también el artículo de Villamil Roa (2017), situado en Colombia, que trabaja cómo vincular la producción de obras de artes visuales con la enseñanza y la comprensión de la reciente Historia de su país, sobre todo para reflexionar acerca del problema de la violencia en Colombia entre 1948-2002.

Más específicamente del Nivel Superior, el autor cubano, Álvarez Cuéllar (2019), trabaja sobre la importancia de la enseñanza de la historia y la apreciación

de las artes en la Educación Superior, y recalca que es pertinente vislumbrar que la historia y las artes, regulan en los estudiantes los conocimientos necesarios para la comprensión socio-histórica y evolutiva del arte como fenómeno social y humano. Es pertinente incluir, dentro del Nivel Superior, el libro digital que produjo la cátedra de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior, en conjunto con alumnos, titulado *Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes* (2018). Aquí también los estudiantes reflexionan sobre su Práctica Docente Situada, y me pareció valioso destacar que aunque hay producciones donde se analiza la enseñanza de la historia en contextos institucionales artísticos y no artísticos, fueron enfocados desde otros puntos de vista de la disciplina histórica, por ejemplo desde proyectos de cátedra enfocados en la historia y la memoria, desde las actividades y encuestas propuestas dentro de los cursos asignados enfocadas en el qué, para qué y cómo de la enseñanza de la historia, desde el análisis de entrevistas para reflexionar sobre el para qué y cómo enseñar un tipo de historia significativa a estudiantes de contextos artísticos y de qué manera incide la estructura curricular sobre el marco epistemológico de la materia Historia del Arte y la Cultura correspondiente al ciclo de Formación Básica de la Escuela de Artes Visuales de Bahía Blanca.

El artículo se estructura en cuatro apartados, el primero abarca las reflexiones iniciales sobre la enseñanza

de la Historia en contextos institucionales donde se forman profesores en Arte, en este caso en Danza con Orientación en Expresión Corporal; un segundo apartado trata sobre el Arte y su campo y el lugar que tuvieron dentro de las planificaciones de clase, el tercero trata sobre esta misma reflexión pero en la Práctica Docente Situada en sí, es decir, el Arte y su campo en acción y por último, unas reflexiones finales, que concluyen dicho artículo teniendo en cuenta la reflexión de la Práctica Docente Situada y el enseñar a enseñar Historia en la formación docente en la Universidad.

Reflexiones Iniciales

Cuando obtuve mi espacio de Práctica Docente Situada, y mientras transcurrían las observaciones de clases y la elaboración de mis planificaciones, me surgió el interés por saber cómo en las materias que son propias de la disciplina histórica (fui asignada a *Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina*, en el profesorado de Artes en Danzas), la misma está en contacto con aquellos contextos institucionales donde se forman profesionales en arte y cómo la Historia se retroalimenta con el Arte y su campo. Fueron los interrogantes iniciales, sobre todo porque nuestra disciplina, en las carreras de formación artística, quizás pasa a un segundo plano o no forma parte de las materias que son específicas para la formación de profesores en Arte. Entonces, en ese sentido, me interesó indagar y dar cuenta de qué relevancia tiene el Arte y su

campo particularmente, dentro de, no solo las planificaciones de clase, sino también en las decisiones que uno toma al momento de pensarlas y elaborarlas para dichos contextos institucionales.

Releyendo las observaciones de clases, pude dar cuenta que, si bien se incluían y se utilizaban soportes/recursos visuales como imágenes, mapas, videos e incluso se generaban, momentos de debate de ideas o conceptos por iniciativa de los alumnos, predominaba aún el uso de la exposición oral para enseñar historia. Los soportes ayudan a flexibilizar de alguna manera la enseñanza de la disciplina, pero es notable que de igual manera el carácter de las clases sigue siendo academicista. En relación con esto, siguiendo a Ornelas Navarro (1982), podemos decir que la enseñanza de la historia está caracterizada por “(...) formas de pensar fragmentadas, (...) donde el estilo docente dominante es verbalista (Ornelas Navarro, 1982:29). Considero que, entre otras cuestiones, esto se debe tanto a la tensión entre la formación disciplinar y la formación pedagógica, como a la tensión existente entre la formación teórica y la formación para las prácticas (Sanjurjo, 2016). Es por esto que es importante reflexionar acerca de la enseñanza de la Historia, para poder presentar alternativas a la *educación bancaria*, de Freire, memorística y de repetición, y generar una educación problematizadora (Ornelas Navarro, 1982), que, en este caso, tenga en cuenta la apropiación del Arte y su campo en nuestra formación.

El Arte y su campo como complemento en la planificación de clase

Al momento de planificar las dos clases que tuve a cargo en mi Práctica Docente Situada, para la materia *Historia Sociopolítica Latinoamericana y Argentina*, perteneciente al segundo año del Profesorado en Danza con orientación en Expresión Corporal; me surgieron muchas dudas sobre cómo hacer significativas las clases y su contenido para los alumnos de la carrera mencionada; en el sentido de, cómo enseñar Historia, sin perder de vista el contexto institucional en el cual está situada tu práctica, sin tampoco caer en la simplificación teórica, y que a la vez el Arte y su campo, estén implicados dentro del contenido. La música, la danza, sobre todo por ser alumnos del profesorado en Danza en Expresión Corporal, las pinturas, y su articulación con la disciplina histórica, tenía que tener relevancia dentro de las planificaciones de clase.

El enseñar a “pensar históricamente” (Palti, 2000), cobra una relevancia aún mayor en las instituciones que forman profesionales en Arte ya que no son contextos de formación donde la Historia sea un eje articulador. Se entiende por el concepto de “pensar históricamente” (Palti, 2000) como la manera de formar docentes, en este caso, con pensamiento crítico, que reflexionen acerca del presente a la luz del pasado, como agentes activos de transformación histórica. Si tenemos en cuenta esto, la apropiación del Arte y su campo, para enseñar justamente a “pensar históricamente” (Palti, 2000), será un

complemento que interpele de manera significativa a los estudiantes de las carreras de formación docente en arte. Eso es lo que intenté reflejar en mis dos planificaciones de clase. Es un trabajo complejo y profundo, el cual precisa muchos “prueba y error” para poder lograrse, sobre todo cuando se está en constante cambio uno mismo con respecto a cómo enseñar su propia disciplina.

En las dos planificaciones de clases incluí el Arte como recurso para hacerle llegar a los alumnos, de manera más cercana, no sólo la historia sino también el arte en sí, ya que el tema a tratar en ambas clases, fue Barroco Europeo y Barroco Americano. Si bien las dos temáticas tienen su cuota artística implícita de por sí, ya que implican no solo pinturas, sino también esculturas, arquitectura, música, etc., también se quiso profundizar en los contextos históricos, para generar reflexiones en torno a ello, y para indagar aún más el análisis de las características propias de dichos movimientos. Al empezar a pensar cómo planificar las clases, lo primero que le sale a uno es querer explicar todo de forma expositiva, y que los alumnos después trabajen en base a eso o en base a textos, sin dejar que ellos mismos tengan el espacio de llegar a las mismas conclusiones que supone la construcción de conocimientos, a partir de un trabajo autónomo, colaborativo entre pares y activo, que verdaderamente los enriquezca y los lleve a apropiarse de la disciplina, desde su propia postura de estudiante de un profesorado en Danza, en este caso. Para perseguir este objetivo, y para también poder fomentar el análisis de las imágenes, de la

música, de las esculturas, de lo arquitectónico, que impliqué para esas dos clases; se utilizaron no solo actividades de comparación, donde los alumnos mismos pudieron destacar diferencias y similitudes sino también la buena pregunta didáctica (Litwin, 2008), la misma

(...) ayuda y no entorpece, entusiasma y no inhibe, estimula y no atemoriza. Se basa (...) en el deseo por parte de los docentes de que sus alumnos aprendan y comprendan, y se transforma en un verdadero desafío de la cognición para los estudiantes (Litwin, 2008:84).

El hacer buenas preguntas, orienta a los alumnos en el análisis autónomo, en este caso de imágenes, videos y música; y a la reflexión del tema que se está tratando. Preguntas al momento de analizar dichos recursos como: ¿qué sienten cuando ven tal imagen? ¿Qué sentimientos y sensaciones les produce? ¿Qué es lo que más les llama la atención?, son ejemplos de cómo la enseñanza de la historia, en conjunto con los recursos que provee el campo artístico, puede ser guiada de acuerdo con las intencionalidades de la clase.

El Arte y su campo en acción en la Práctica Docente Situada

Una vez terminada la Práctica Docente Situada, me puse a reflexionar entonces, cuál había sido el papel que finalmente había tenido el Arte y su campo en las clases a mi cargo. En ambas, utilicé música y libros que contenían imágenes de pinturas, esculturas y arquitectura; incluso utilicé la aplicación de Instagram para que indaguen en reels y fotos; en retrospectiva, los recursos entusiasmaron a los alumnos y fueron de gran ayuda para trabajar los contenidos de las clases, e incluso un propósito propio fue justamente acercarles material que, en la biblioteca de la institución, por tema de espacio, de disponibilidad; quizás no existe. Pudieron trabajar las actividades propuestas de manera colectiva con el Arte y su campo, siendo este protagonista y parte activa de las mismas.

En la última actividad propuesta, la cual debía ser entregada a la co-formadora en clases consecutivas, la Danza, la Fotografía, el fotomontaje, la filmación, tenían un papel especial, ya que debían usar dichos recursos para mostrar las características, lo que habían percibido, las sensaciones, las emociones; que les había provocado el trabajar con el contenido del Barroco Europeo y del Barroco Americano junto a la música, las imágenes de pinturas, esculturas y arquitectura que les brindé. Mi fin era que comuniquen y transmitan desde su corporalidad, siendo estudiantes de la carrera del Profesorado en Artes en Danza con Orientación en Expresión Corporal, el

contenido apropiado y trabajado, integrando este mismo en sus movimientos y en su corporeidad.

Reflexiones finales

A través de este análisis que partió desde interrogantes sobre la propia Práctica Docente Situada y sobre la enseñanza de la Historia, quise dar cuenta de cómo la enseñanza de esta última, se puede complementar y enriquecer con y desde el Arte y su campo que presenta y que está en constante relación con los contextos institucionales de formación de profesores en Arte. Conuerdo con que “si los problemas que plantea la práctica son singulares y requieren de acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre ella y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia” (Sanjurjo, 2016: 202).

Reviendo y reflexionando sobre las dos planificaciones de clases, puedo decir que se pudo superar la visión instrumentalista del enseñar y el aprender; posibilitando la vinculación de cada acción que se desarrolla en el aula con propósitos y fundamentos, permitiendo someterla a procesos de reflexión que pueden, a su vez, conformar conocimientos más sistemáticos y orgánicos (Lucarelli, 1998). Considero que están orientadas a lograr problematizar la enseñanza de la historia, y a tener en cuenta la apropiación del Arte y su campo en nuestra propia formación docente como una herramienta que nos permite problematizar nuestra práctica y nuestra

disciplina. A su vez, favorece que el enseñar a “pensar históricamente” (Palti, 2000), se encuentre más cercano a los estudiantes de profesorado en Arte y, se generen desde allí reflexiones que interpelen tanto lo artístico como lo histórico. De alguna manera, esto permitiría abrir esas ventanas o agujeros grandes y pequeños de las que habla Ornelas Navarro (1982), con respecto a la *educación tubular*, aquella educación que se da en círculos cerrados y con currículum rígidamente estructurados que representan un fragmento del saber (Ornelas Navarro, 1982).

En relación a esto también este análisis de mi propia Práctica Docente Situada, me permitió ser autocrítica de cómo a nosotros, estudiantes del profesorado, nos enseñan a enseñar Historia, sobre todo teniendo en cuenta como dice Tardif (2004) que

Los cursos de formación para el profesorado se idean según (...) el modelo aplicacionista. (...) El conocer y el hacer están disociados y se tratan por separado en unidades de formación distintas y separadas. (...) El hacer está subordinado, temporal y lógicamente, al conocer, pues a los alumnos (...) se les enseña que, para hacer las cosas bien deben conocer bien y, a continuación, aplicar su conocimiento a la acción (Tardif, 2004:199-200)

Esta aplicación del conocimiento a la acción es lo que nos limita al momento de elegir que estrategias de enseñanza, que actividades o que recursos utilizar para enseñar y transmitir nuestra disciplina. “En una disciplina,

aprender es conocer. Sin embargo, en una práctica, aprender es hacer y conocer haciendo” (Tardif, 2004:200); este es y será el desafío a perseguir que tendremos como estudiantes del profesorado en Historia, y lo que he tratado de demostrar con este artículo, “(...) se concibe la formación docente como el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente” (Sanjurjo, 2016: 202). Es necesario problematizar nuestra disciplina, desde otras perspectivas y desde otros campos del saber, como lo es la formación en artística y el Arte y su campo.

Referencias

- Alencar, Valéria (2015). “Arte/Educación/Historia, una dialéctica del proceso de enseñanza/aprendizaje en museos de Historia”, Instituto de Arte/Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (IA/UNESP), Educación artística: revista de investigación (EARI), Nº. 6, 2015, págs. 99-109.
- Álvarez Cuéllar, Yaskil M. (2019). Importancia de la enseñanza de la historia y apreciación de las artes en la Educación Superior. *Conrado*, 15(68), 244-248. Epub 02 de septiembre de 2019. Recuperado en 26 de junio de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000300244&lng=es&tlng=es.

- Aracena et al, (2018). *Didáctica de nivel superior y didácticas disciplinares: lecturas y reconstrucción de los procesos de enseñanza en el nivel superior por estudiantes-practicantes*, Montano Andrea (comp.), Bahía Blanca: Hemisferio Derecho.
- Asiain Antón, María (2013). "LA HISTORIA A TRAVÉS DE LA IMAGEN ARTÍSTICA, ¿UN APRENDIZAJE MÁS SIGNIFICATIVO Y ENTRETENIDO?", Universidad Pública de Navarra, España.
- Da Cunha, M.I (1996). "La profesión y su incidencia en el curriculum universitario", en: Lucarelli, E. (s/f) *La Didáctica de Nivel Superior*. Buenos Aires, UBA, Facultad de Filosofía y Letras.
- España, Ana E. (2016). "Propuestas didácticas que integran el arte en la enseñanza de la historia en escuelas secundaria de la ciudad de Rosario", Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*, Buenos Aires: Paidós.
- 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. UBA
- Ornelas Navarro, C. (1982). "La reforma universitaria y la enseñanza tubular", en: Foro universitario N° 19. Revista STUNAM, N° 19. México.

- Palti, Elías (2000). “¿Qué significa “enseñar a pensar históricamente”?”, Clío & Asociados. La Historia Enseñada / número 5.
- Sanjurjo, L. (2016). “Cap. 14. La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional”, en: Insaurrealde, M. (comp.) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.
- Tardif, M. (2004). “Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios”, en: Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.
- Villamil Roa, J. A. (2018). Enseñar la historia por medio de las artes visuales. La violencia en Colombia 1948-2002. Ciencias Sociales Y Educación, 6(11), 47-70. <https://doi.org/10.22395/csye.v6n11a3>

Más allá de la jaula: la integración curricular en los espacios formativos

(Leandro Marbán y Mirna Damiani)

Resumen

Si bien la formación docente es un proceso gradual en el que incide la propia biografía escolar, desde nuestros primeros pasos de escolaridad (o inclusive antes), es en la formación inicial del profesorado donde empiezan a ponerse en discusión esas experiencias y, mediante la reflexión en la acción, se construyen saberes profesionales que sientan las bases para el despliegue del rol de cada docente. En este juego de relaciones en torno a la práctica, tanto la socialización entre pares en formación como el acompañamiento de tutores y coformadores ejercen de parche y solución para las distintas inquietudes y necesidades que atraviesan esos primeros momentos de incertidumbre.

En el marco del cursado de la materia Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior (Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur), en estos pasos iniciales por la inserción institucional en dos

materias de los profesorados de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Biología (dictados respectivamente por la Universidad Nacional del Sur y el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Dr. Julio César Avanza", de Bahía Blanca) nos encontramos con espacios de integración como son los ateneos y espacios de integración areal. En ellos, a través de una exposición dialogada, se vuelcan las situaciones y emergentes de contextos reales de práctica que enfrentan los estudiantes en su cursado y prácticas o residencias, canalizando el trabajo que surge desde otras asignaturas, sirviendo de espacio de construcción con el foco en el acompañamiento y el trabajo grupal. Desde el análisis de bibliografía y la observación de estas experiencias, atravesado además por las propias prácticas docentes durante el paso por el Profesorado en Ciencias Biológicas, en el presente artículo nos proponemos reflexionar sobre la importancia que tienen estos espacios de integración curricular de debate, análisis y reflexión compartida que rompen la fragmentación curricular en la formación de la identidad docente y práctica profesional de nuestra disciplina.

Palabras clave: formación inicial, profesorado, ateneos, integración curricular, integración areal.

Introducción

“Los hombres quieren volar, pero temen al vacío.

No pueden vivir sin certezas.

Por eso cambian el vuelo por jaulas.

Las jaulas son el lugar donde viven las certezas.”

Fiódor Dostoievski, “Los hermanos Karamazov” (1880)

La inserción en espacios de formación distintos al que nos encontramos cursando nos enfrenta no sólo con diferentes formas de construir la cultura institucional sino también de articular los planes de estudio. En el marco de la materia Didáctica y Práctica de Nivel Superior (Departamento de Ciencias de la Educación), que se dicta para diversos profesorados de la Universidad Nacional del Sur, en los primeros acercamientos durante nuestras residencias en los Profesorados de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Biología (dictados respectivamente por la Universidad Nacional del Sur y el Instituto Superior de Formación Docente N°3 "Dr. Julio César Avanza", de Bahía Blanca) nos encontramos con materias con una concepción muy distinta a las tradicionales a las que estamos acostumbrados: los espacios de integración. Si bien pueden presentar un programa que puede especificar unos contenidos mínimos a desarrollar, su particularidad reside en un curriculum flexible que se va desarrollando de manera conjunta con las y los estudiantes de acuerdo con las situaciones que emerjan en la propia práctica durante su formación en las residencias docentes.

En nuestro caso particular, el hecho adicional de ser la primera cohorte de inscriptos al Profesorado en Ciencias Biológicas (próximos a ser la primera camada de egresados) nos enfrenta a un proceso de reflexión constante para repensar sobre nuestra práctica y experiencia los posibles cambios para mejorar a futuro el Plan de Estudios original de la carrera⁵⁰. Este intercambio de inquietudes se vio enriquecido por la dinámica de parejas pedagógicas (Beltramo, 2012) que guía gran parte de nuestra formación en el profesorado en general y para el presente trabajo en particular, oficiando de oportunidad para plantearnos algunas preguntas: ¿Existe alguna instancia de nuestro Profesorado que cumpla una función similar a la de los ateneos o espacios de integración areal? ¿En qué sentido podrían ser un aporte para la formación de nuestros futuros pares? ¿Sería posible pensar en la implementación de materias que sigan esta finalidad?

A lo largo del presente texto, a partir del análisis cualitativo de las observaciones realizadas durante nuestras prácticas, de los diseños curriculares, la planificación anual de las materias mencionadas en el desarrollo del artículo y de entrevistas a docentes de las instituciones involucradas, nos proponemos poner en discusión la importancia de estos espacios como articuladores de la teoría y la práctica, como instancias de socialización profesional y de fortalecimiento de la identidad del docente en formación y

⁵⁰ [UNS | Profesorado en Ciencias Biológicas \(Plan 2020 - Versión 1\)](#)

los desafíos, tanto para el estudiantado como para las y los docentes, en su incorporación.

Las certezas de la jaula

El mundo para el que se creó el sistema educativo actual ya no existe. Poco queda de él. Este tipo de educación que resultó efectiva en el período de consolidación del Estado Argentino sobre finales del siglo XIX, reduciendo fuertemente el nivel de analfabetismo a su vez que disciplinaba y forjaba un sentimiento de identidad nacional, quedó obsoleto (Pineau, 2001). Es que la sociedad y sus necesidades han cambiado. Aunque biológicamente nuestros cuerpos poco se han modificado desde la prehistoria, culturalmente el cambio fue drástico. Desde cualquier punto de vista que intentemos comparar, ya nada es lo que era. Pero a pesar de esto, los cambios en la forma de enseñar fueron muy pocos y superficiales. Casi como hace cuatro siglos, la presencia de un maestro “que todo lo sabe” se impone frente a un alumnado que necesita de su instrucción para aprender, en una forma de transmisión vertical (o piramidal) que plantea una relación de poder incuestionable. El docente habla y manda, el alumno calla y obedece. Este tipo de relación, definida como “bancaria” por Paulo Freire, concibe al alumno como un receptor pasivo de información, acumulándola y recuperándola casi sin razonamiento, como si se tratara de un archivo (Varona Domínguez, 2020). Puede que el docente realice un enorme esfuerzo cognitivo al planificar, organizar y dictar

su clase, pero esto no asegura que se vea reflejado en el aprendizaje de los estudiantes (Carlino, 2005). Si el resultado de este proceso educativo conduce a un aprendizaje memorístico, repetitivo y rutinario, con materias que no se integran al resto, atomizadas, donde la articulación con otras áreas o asignaturas es inexistente o rudimentaria (Souto, 1993), difícilmente se produzca el cambio cognitivo esperado.

No solo las distintas materias están desarticuladas entre sí, sino que también hay una falta de cohesión inclusive dentro de las mismas materias⁵¹. Al enfocarnos en la relación entre la teoría y la práctica encontramos una separación entre estas, siendo la última funcional a la primera⁵². La práctica mostrada así como una forma de corroborar una teoría que representa el “conocimiento verdadero” sigue estando vigente en nuestras instituciones educativas (Sanjurjo, 2016). Esto no sólo constituye una deformación de la imagen de la ciencia, que atenta contra uno de los principios de la alfabetización científica (Gil Pérez, 2021), sino que también desaprovecha la fuente de comprensión y de motivación que la práctica puede proporcionar a los estudiantes (Sanjurjo, 2017). Sin embargo, todo esto constituye nuestro mundo conocido.

⁵¹ Notas de campo: la docente de Biología de los animales de 3er año del profesorado de Biología del ISFD N°3 hace mención a que los *phylum* de las 2 primeras unidades se ven en forma teórica. Se observa que no se realizan laboratorios ni se llevan muestras al aula. A lo sumo se les presentan trabajos prácticos para leer e investigar.

Nuestra jaula. Es nuestra zona de confort, tanto desde la perspectiva del docente como del alumno (Forés Miravalles et al., 2015). Y, casi como un síndrome de Estocolmo escolar, forjamos una relación con el carcelero que nos mantiene seguros. Nos acostumbramos a esto y nos cuesta pensarnos afuera, libres.

El cielo, ¿puede esperar?

Si bien prácticamente existe un consenso al declarar la crisis de la forma educativa escolar, plantear una salida de la misma no resulta una tarea fácil. En primera instancia es importante entender que la forma que asumió la escolarización no responde a un fenómeno natural o evolutivo sino que responde a un contexto histórico y contradictorio, siendo una de las tantas (y no la única) opciones posibles (Pineau, 2001). Al hablar de la enseñanza universitaria en particular (pero generalizable a otros niveles), Ornelas Navarro (1982) menciona que el curriculum de cada carrera se encuentra rígidamente estructurado y fragmentado en porciones menores, confinados a círculos disciplinarios cerrados. De la misma forma, se encuentra jerárquica y verticalmente estructurado. Esta última característica se encuentra explicitada en el sistema de correlatividades presente en los tres profesorados considerados en este documento, donde el cursado y/o aprobación de algunas materias es condición necesaria para poder seguir cursando otras. Esta concepción a la hora de planificar los contenidos de una

carrera la definió como “tubular”: al iniciarse, el alumno ingresa por ese tubo unidireccional por el que debe ascender para poder alcanzar el otro extremo, convirtiéndose en profesional en base a sus méritos para alcanzar la cima. Como una forma de empezar a romper con esta estructura tubular, este autor proponía hace más de cuatro décadas la integración de disciplinas, que sirva para integrar la teoría y la práctica y comunicar entre sí las distintas asignaturas, abriendo cierta “horizontalidad”. Una respuesta a este planteo la podrían constituir los espacios de integración curricular, que fueron la invitación para la reflexión que guía el presente trabajo. Estos espacios se plantean como un lugar de encuentro de los alumnos (y docentes), convirtiéndose en una instancia de aprendizaje conjunto y colaborativo, donde se desarrolla la posibilidad de una alfabetización académica, poniendo en juego la reflexión de las propias prácticas y la construcción de proyectos, reflejando la integración curricular en la práctica profesional. En consecuencia, los estudiantes incrementan su protagonismo así como su actividad intelectual.

Una estrategia que integra teoría y práctica desde una visión reflexiva y que a su vez colabora en la resolución de problemas en contexto son los ateneos (Borel y Malet, 2009). Recuperando los pasajes de una de las docentes entrevistadas, P1⁵³, el ateneo es *“un espacio de análisis y*

⁵³ P1: docente del “Ateneo: Problemática de la Enseñanza de las Ciencias Naturales”, UNS.

reflexión compartida sobre las diversas situaciones de la práctica docente, para luego pensar propuestas superadoras y alternativas en la enseñanza (...) que redunden en aprendizajes significativos para los/las alumnos/as” (...) “el eje central es la generación de espacios de reflexión conjunta en los cuales pongamos en debate nuestras propias experiencias prácticas profesionales, en tensión, a la vez, con el componente teórico que se viene abordando desde el resto de las asignaturas. De esta manera, el ateneo se constituye en un espacio de problematización acerca del estado actual de la enseñanza”.

Por su parte, los espacios de integración areal, como se retomará posteriormente, permiten la reflexión sobre posibles formas de trabajar el área desde el aporte de las disciplinas que la conforman.

Aprender a volar: desafiando al vacío

Abandonar las certezas de la jaula, o inclusive la seguridad de la rama, no es tarea sencilla. Además de la preparación para dar el paso, es de vital importancia la confianza en uno mismo. Como reza el dicho popular: “Un pájaro posado en un árbol nunca tiene miedo de que la rama se rompa, porque su confianza no está en la rama sino en sus propias alas”. El docente podrá emprender vuelo solamente si confía en sus alas. En referencia a la innovación, Laura Lewin (2021) invita a las y los docentes a dejar su zona de confort, pero nunca salir de la zona de fortalezas, que son además las que generan la confianza

necesaria para llevar adelante cualquier intervención. Sin embargo, la adopción de nuevas prácticas de enseñanza conlleva el desafío de tener que desarrollar nuevas fortalezas. Para romper con el sistema tradicional de educación que se viene reproduciendo casi inalterablemente desde hace décadas es necesario que los docentes asuman nuevas estrategias de enseñanza. ¿Pero cuál es el problema? Que los docentes también son herederos de ese mismo sistema tradicional de educación que se viene produciendo casi inalterablemente desde hace décadas. Inclusive de manera inconsciente, las marcas de su enseñanza recibida se mantienen fuertemente arraigadas en su desempeño futuro, reproduciendo muchas veces esa imagen de la educación. Romper esa inercia requiere en primera instancia de una reflexión en la acción. Una buena herramienta es la revisión de nuestras biografías escolares (Alliaud, 2002). Difícilmente encontremos en nuestra formación algún espacio que rompa el esquema vertical tradicional de enseñanza-aprendizaje. Por eso, y en especial en los profesorados por su carácter multiplicador, es importante incorporar espacios que abran el juego a distintas dinámicas como los ateneos mencionados.

Al analizar las distintas prácticas, notamos también que hay diversidad de criterios a la hora de definir estos espacios de integración. Por un lado, los Espacios de Integración Areal que se dictan para los dos primeros años del Profesorado de Educación Secundaria en Biología del ISFD N°3 parecieran espacios tradicionales, inclusive con instancias de evaluación escrita y un examen final, que no

dialogan con las otras asignaturas del diseño de la carrera. Esto se pone de manifiesto en las respuestas de las cuatro docentes de otras disciplinas consultadas⁵⁴, que sostienen desconocer el abordaje que se da en estos espacios y su vinculación con el resto de las materias. Si bien la falta de información en algunos casos pueda deberse a la poca interacción con la institución en general debido a las pocas horas asignadas en este establecimiento, no dando lugar a la interrelación con otras cátedras⁵⁵, al menos podemos afirmar que no hay ningún tipo de vinculación con estas materias. La concepción de “integración” para esta institución parece estar limitada solamente a que “*se nutre de los contenidos abordados en las otras disciplinas (biología, química, física, etc.)*”⁵⁶. En decir, no se vincularía con dichas asignaturas sino que retomaría e integraría lo que en ellas se trabaja. Si bien una de las docentes que estuvo a cargo de estos espacios los considera un aporte para la integración de la teoría y la práctica, también sostiene que al formar parte de los primeros años de cursada los alumnos todavía no tenían una base sólida de contenidos

⁵⁴ Docentes de las materias Perspectiva Filosófica Didáctica II, Biología de los Animales, Biología Celular y Molecular, Anatomía Comparada. Quienes fueron contactadas fuera de la institución debido al período de manejo virtual de las cátedras por reformas edilicias y obras de instalación de gas en el establecimiento.

⁵⁵ Notas de campo en diálogo con la Docente de Biología de los Animales

⁵⁶ [Programa 2022 - Biología - Integración Areal - Careno](#)

para alcanzar una integración P2⁵⁷. Por su parte, el Profesorado en Educación Primaria de la UNS cuenta con cuatro ateneos que se dictan durante el último año de la carrera (“Problemas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura”, “Problemas de la Enseñanza de la Matemática”, “Problemas de la Enseñanza de las Ciencias Naturales” y “Problemas de la Enseñanza de las Ciencias Sociales”), que a su vez interactúan parcialmente con otras materias. Pero entre ellos también hay una diversidad de enfoques. Algunos directamente ni plantean contenidos mínimos o los deja abiertos (“Los contenidos del Ateneo resultarán de emergentes de la práctica”)⁵⁸.

Es interesante la definición sobre los ateneos que brinda en la fundamentación una de estas materias, donde menciona que:

“El Ateneo se plantea como un ‘modelo para armar’ y no un esquema cerrado, lo que implica abordar los temas y problemáticas de la enseñanza (...) con marcos flexibles que surgen de los propios intereses de las alumnas, como de los que se presenten en las instituciones de destino de residencia. De esta manera se constituye en un espacio de problematización del estado actual de la construcción del área”.

⁵⁷ [Programa 2022 - Biología - Integración Areal - Careno](#)

⁵⁸ [Programa 2019 Ateneo: Problemáticas de la Enseñanza de la Lengua y la Literatura](#)

Otra materia, detalla que el ateneo:

“Constituye una instancia en la que se presentan problemas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente -en particular, a partir de las experiencias de la residencia-, se vinculan estas cuestiones a marcos teóricos, se contrastan los aportes del grupo participante, se registra documentadamente lo actuado, a los efectos de enriquecer el saber implicado en la práctica”.

Esta flexibilidad y apertura los transforman en espacios potencialmente muy fructíferos. Que esto se materialice dependerá en primera instancia del posicionamiento epistemológico y la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente a cargo, así como de su capacidad y la habilidad como guía que logre capitalizar las distintas experiencias prácticas y encausarlas para vincular y poner en discusión con la teoría que abordan. Lograr a su vez, aunque por su condición de docente la asimetría esté planteada de origen, transformar la imagen de autoridad frente a sus estudiantes en la de líder, corriéndose un poco del rol centralizado y dejándole el protagonismo al grupo (Romero, 2001). En todo esto radica el éxito o no de dichos espacios.

A toda esta complejidad se le suma otra: salir de la zona de confort docente muchas veces también implica salir de la zona de confort estudiantil. Si un alumno

durante toda su formación se enfrentó a una forma de aprender, es esperable que oponga una resistencia al cambio. Y este no es un detalle menor. Si bien salir de la zona de confort es una condición necesaria para que se produzca el aprendizaje, Forés Miravalles et al. (2015) hacen una síntesis de las resistencias de los estudiantes a la hora de enfrentar estos nuevos escenarios:

- Miedo a no saber qué me piden
- Incertidumbre
- Miedo de no contar con las estrategias adecuadas
- Temor a no ser competentes en esta nueva manera de aprender
- No controlar la situación
- Creer que invertirán más tiempo porque es algo nuevo
- Desorientación
- Creencias limitadoras

Asimismo, plantean otras resistencias que como profesores enfrentamos a la hora de innovar por nuestra propia cuenta, sin un contexto institucional que nos avale:

- ¿Qué dirán mis colegas?
- No sé si la institución lo entenderá.
- Mis estudiantes así no aprenderán.
- Temor a perder el control.
- Miedo a las quejas de los estudiantes.
- Inversión de tiempo, porque es novedoso o porque implica más dedicación.

En el caso de docentes inexpertos, la dualidad docente/alumno reúne los miedos propios de ambos roles.

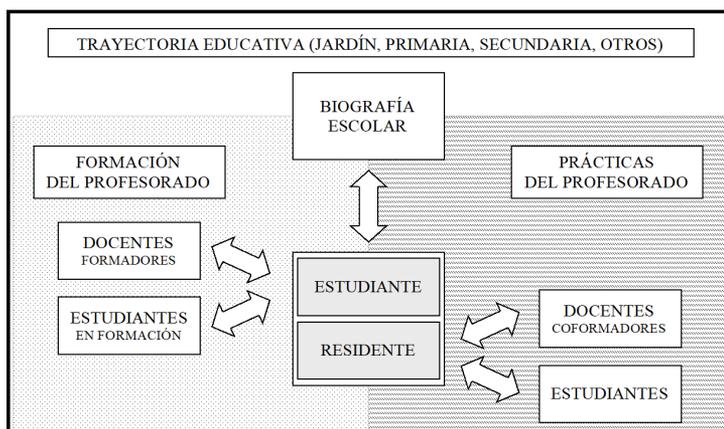
Para Sanjurjo (2016), este doble rol de un residente como estudiante y docente genera un temor e incertidumbre al tener que poner el cuerpo para desplegar todo lo aprendido. Es por eso que insertarse en estos espacios planteados íntegramente como ateneos, especialmente durante la residencia, implica todo un desafío. Al manejo de los nervios e incertidumbre de la iniciación en la docencia, estos espacios le suman su propia incertidumbre: la de tener que estar atento y preparado para rescatar las distintas intervenciones y resignificarlas en ese preciso momento. Una de las docentes a cargo de estos espacios explica que en ellos “se propone un encuadre participativo, colaborativo, en el cual la producción y socialización de los saberes y de las propuestas didácticas planificadas por los/las estudiantes, sea el eje central de análisis” (...) *“el espacio es flexible en cuanto al abordaje, es decir se tienen en cuenta los emergentes al momento de observar, planificar y poner en práctica las tareas de enseñanza durante las residencias”*⁵⁹. A esto, de Morais Melo y colaboradores (2014) aportan que se caracterizan por su alto grado de maleabilidad y adecuación, por lo que se constituye en un dispositivo valioso para la resolución de problemáticas contextualizadas. Sin dudas, todo esto requiere de la adopción de diversos modos de habilitar la co-construcción colectiva.

⁵⁹ PI, docente del “Ateneo: Problemática de la Enseñanza de las Ciencias Naturales”, Universidad Nacional del Sur (comentario personal)

Mirando el horizonte

Parte de los miedos planteados en el apartado anterior radican en una cuestión central: en nuestra propia formación del Profesorado en Ciencias Biológicas (que podemos hacerlo extensivo al cursado previo de la Licenciatura en Ciencias Biológicas por parte de los dos autores) nunca tuvimos experiencias de este tipo. Si bien durante toda la carrera de los profesorados en general teorizamos sobre las problemáticas de la educación, sus complejidades y las distintas maneras de facilitar el aprendizaje, la realidad durante el cursado de las distintas asignaturas (sea por el motivo que sea) no se aleja sustancialmente del modelo puesto en discusión. Así, nuestra biografía escolar está marcada principalmente por prácticas tradicionales. En la reflexión acerca de la interacción entre nuestra biografía escolar, el tipo de formación recibida durante el profesorado y la forma en que se desarrollan nuestras prácticas (Figura 1), es que tuvo su origen al presente texto y sobre el que queremos volver a retomar, analizando la estructura y puesta en práctica de nuestros planes de estudio.

Figura 1. Relaciones del docente inexperto frente a sus primeras experiencias en el aula, evidenciando la dualidad estudiante/residente, parte de los distintos actores que operan sobre cada uno de estos compartimientos y la influencia de la biografía escolar (elaboración propia).



Dentro de los espacios formativos que atraviesan las prácticas en nuestro Profesorado en Ciencias Biológicas (UNS), si bien no disponemos de espacios exclusivos de integración curricular, existen algunas materias que potencialmente podrían llegar a cumplir funciones similares. De las 32 materias que conforman el plan de estudio, menos de diez incluyen de alguna forma la práctica en un sentido amplio, sea mediante observaciones, planificación o puesta en escena de clases. Si bien los programas de cada uno de los cuatro Espacios de la Práctica presentes mencionan una articulación con los otros tres o con las diferentes materias didácticas, en su implementación esta articulación se da exclusivamente por los contenidos abordados y no mediante el intercambio de experiencias. Cabe remarcar que nuestros dos primeros años de cursado se vieron limitados por el contexto de aislamiento debido a la pandemia de COVID-19, por lo que sería apresurado establecer conclusiones en base a las

experiencias de esos años. Además, por ser materias creadas exclusivamente para el profesorado en cuestión, otro factor condicionante fue que las mismas se encontraban en su primer año de dictado.

En el caso de las materias que son compartidas con otros profesorados y que llevan muchos años de dictado, no encontramos situaciones de intercambio tan íntimo como el que se da en los ateneos. A pesar de la matrícula elevada que anualmente presentan, por ser materias de servicio que se dictan para una diversidad de profesorados⁶⁰, creemos que asignaturas como “Práctica Docente Integradora” y “Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior”, podrían ser oportunidades ideales para que se produzca este intercambio de experiencias de enseñanza centradas en la propia práctica en el aula en todos sus momentos de la puesta en acción. Sin embargo, los planes de estudio amplios que buscan desarrollar habilidades y competencias que no son tomadas por otras materias (desde cuestiones directamente relacionadas con la acción dentro del aula como la planificación y elaboración de diagnósticos o el funcionamiento burocrático del sistema educativo a otras complementarias como la escritura de un artículo de investigación en educación) le restan un poco del esperado protagonismo a la experiencia de la Práctica Docente Situada (PDS). Y esto

⁶⁰ Con la subdivisión del alumnado en pequeños grupos se podrían alcanzar dinámicas más adecuadas para desarrollar dichas prácticas (de Morais Melo et al., 2018).

se sobredimensiona más si consideramos la tarea de organización titánica para ambas cátedras al tener que coordinar en primera instancia el recibimiento en cada institución para alrededor de 70 estudiantes, luego el acompañamiento y corrección de sus respectivas planificaciones y finalmente la observación de las clases mediante el sistema de tutoría. Claro que la reestructuración de los planes de estudio en general y de las competencias de cada asignatura en particular no son nada sencillos y responden a múltiples actores con sus intereses particulares y con distintas percepciones acerca de la educación (Camiloni, 2001). En estas instancias, muchas veces se ponen en juego los intereses personales de las cátedras involucradas por sobre la lectura crítica del plan en cuestión, exhibiendo la asimetría de poder que gobierna las instituciones. En esta misma línea, Barco (2005) plantea que “los planes constituyen una suerte de requisito burocrático más que un dispositivo pedagógico, y que el lugar de responsabilidad asumida por cada docente en relación con la formación del futuro profesional está constituido por su materia, por su disciplina, por su asignatura. El plan pensado desde quienes tienen una visión integral del mismo y que posea experiencia profesional, se fragmenta en la práctica en asignaturas y el sentido de totalidad y coherencia queda en posesión de los docentes” (p. 50). Si bien estos ateneos representaban una innovación en el plan de dicho profesorado, al no haber sido incluidos como parte vertebral de la estructura general y limitarse al último año de la carrera, así como fueron

implementados en su momento también son fácilmente descartados (Camiloni, 2001).

Volviendo a posar la mirada en las carreras donde realizamos nuestras observaciones y residencias, nos resulta paradójico pensar que mientras desde afuera observamos estos espacios positivamente, desde quienes manejan la política de ambas instituciones hay una firme moción por excluirlos de sus planes de estudio⁶¹, con el objetivo de reducir el número de asignaturas y la carga horaria de la carrera, con el argumento adicional de que los ven como espacios improductivos (P1, docente del profesorado, comentario personal). Esta visión no es compartida por las docentes consultadas que están o estuvieron a cargo de dichos espacios. Al contrario, consideran que *“los Ateneos son espacios muy ricos de intercambio que potencian las prácticas docentes (...) en los que se reflexiona sobre la propia práctica que está aconteciendo, atendiendo los emergentes que las y los estudiantes van mencionando, van necesitando”*⁶². Este tipo de intercambios podría enriquecerse aún más en el marco de las materias compartidas por los distintos profesorados que fueron mencionadas en el párrafo anterior como consecuencia de la pluralidad de miradas que pueden

⁶¹ Los espacios de Integración Areal ya fueron eliminados en la última modificación del plan de estudios del Profesorado de Educación Secundaria en Biología (ISFD N°3), mientras que los Ateneos de cuarto año del Profesorado de Educación Primaria (UNS) estarían en el mismo camino en el corto plazo.

⁶² P1, docente del “Ateneo: Problemática de la Enseñanza de las Ciencias Naturales”, Universidad Nacional del Sur (comentario personal)

aportar los estudiantes de las demás disciplinas, interpelándonos e invitando a la construcción de prácticas más integradoras y adecuadas para una educación que responda a las características de la sociedad actual, que contribuya al trabajo colaborativo y a la integración de los docentes. Como sugiere Alicia Massarini (2021), estamos en un momento en el que tenemos que empezar a integrar conocimientos y aprender a dialogar con distintas disciplinas y a su vez con distintos saberes, no científicos, para poder hacerle frente a los problemas complejos en los que estamos inmersos ya que todo problema socialmente relevante requiere de ese diálogo de disciplinas y de saberes. En el caso particular de nuestra perspectiva dirigida a la educación a partir de las ciencias naturales, nos encontramos en un lugar privilegiado para incidir en la realidad, apostando a un futuro mejor, y en lo que concierne a la integración de las disciplinas es muy relevante.

Resulta fundamental que, tanto durante la formación inicial como en el proceso de nuestra formación continua, la articulación entre la formación teórica y el análisis de la práctica sea cuidadosamente sistematizada (Sanjurjo, 2017). En este sentido, también creemos prioritario que los alumnos visualicen (visualicemos) su (nuestro) paso por el profesorado como una parte significativa en su (nuestras) vida, para así comprender el significado de lo que están (estamos) estudiando y de los futuros profesionales en los que se están (nos estamos) constituyendo, asumiendo también una postura crítica y política de vigilancia del

propio plan, participando en las instancias de diálogo donde se plantean los cambios. También es importante incentivar en el ámbito de los profesorados estas instancias compartidas de evaluación y replanteo de los planes de estudios y de las prácticas, realizando aportes significativos que puedan contribuir a mejorar la calidad educativa que reciban sus (nuestros) pares (o las futuras cohortes) contemplando la existencia de estos espacios de integración curricular u otros formatos similares. Quizá deberíamos pensar, como dice Maggio (2018), en reinterpretar los planes de estudios, alimentando un trabajo de creación colectiva e incorporando todas las posibilidades para contribuir a una mejor educación para los estudiantes. No alcanza sólo con abrir las jaulas, sino que entre todos debemos imaginar y proyectar el nuevo cielo. Y volar juntos, en la búsqueda del horizonte.

Bibliografía

- Alliaud, A (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En: De aprendices y Maestros, Davini, (coord) Educación. Papers de: Bs. As.
- Barco, S. (2005) Del orden, poderes y desórdenes curriculares. En: Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO. Neuquén, Educo.
- Beltramo, L. (2012) ¿Cómo opera la pareja pedagógica como dispositivo de formación docente? Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 7:255-266.

- Borel, M.C. y Malet, A.M. (2009) La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los ateneos: ¿una alternativa en la formación profesional docente? III Congreso Internacional de Educación. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Santa Fe.
- 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.
- Carlino, P. (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica de Argentina. Disponible en: <https://www.fce.com.ar/ar/libros/detalles.aspx?IDL=5645>
- de Morais Melo, S, Barcia, M. y González Refojo, S. (2018). Los ateneos en la formación de profesores y maestros. Ponencia presentada en las III Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2230>
- de Morais Melo S. y Barcia, M. (2014) El Ateneo como dispositivo pedagógico en la formación de maestros. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Disponible en RIDAA-UNICEN Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/handle/123456789/174>

- Forés Miravalles, A., Sánchez i Valero, J.-A., & Sancho Gil., J. M. (2015). Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos en el EEES. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 205-214. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2080>
- Gil Pérez D (2021) Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. *Investigación En La Escuela*, 23:17-32. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8431>
- Lewin, L. (26-02-2021) “Hay que sacar a los docentes de su zona de confort, pero nunca de su zona de fortaleza” Infobae, <https://www.infobae.com/educacion/2021/02/23/laura-lewin-hay-que-sacar-a-los-docentes-de-su-zona-de-confort-pero-nunca-de-su-zona-de-fortaleza/>
- Maggio, M. (2018) Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires, Paidós. 184 pp.
- Massarini, A. (2021) Conferencia: Enseñanza de la Biología en contexto social: un desafío ineludible. XIV Jornadas Nacionales y IX Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de Argentina (ADBiA). Recuperable en: <https://youtu.be/9uQamNBOnDI>

- Ornelas Navarro, C. (1982) “La reforma universitaria y la enseñanza tubular”, en: Foro universitario, N° 19. Época II (junio). México, pp. 29-46
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo “Esto es educación” y la escuela respondió “Yo me ocupo”. En: Pineau P., Dussel I. y Caruso M. (Eds) La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós. Pp 27-52.
- Romero, R. (2001) Grupo: Objeto y Teoría. Volumen 2. Lugar Editorial, Buenos Aires.
- Sanjurjo, L. (2016) La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En: Insaurralde, M. (comp.) La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Noveduc.
- Sanjurjo, L. (2017) La formación en las prácticas profesionales en debate. Revista del Cisen Tramas/ Maepova , 5 (2), 119-13.
- Souto, M. (1993) Hacia una dinámica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Varona Domínguez, Freddy. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. MediSur, 18(2), 233-243
- http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000200233

Cátedra de Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior

DEPARTAMENTO
DE CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN



2023