Mesa Temática No 6: Democratización de la universidad: políticas, cambios organizacionales y curriculares, trayectorias y experiencias de estudiantes.

Título: Universidad, democratización y formación de maestros: instancias y sujetos sociales de la revisión curricular

Autoras:

Bedetti, María Belén (Dpto. de Humanidades, UNS)

Montano, Andrea (Dpto. de Ciencias de la Educación, UNS)

Visnivetski, María Sol (Dpto. de Ciencias de la Educación, UNS)

Yasbitzky, Ana Clara (Dpto. de Ciencias de la Educación, UNS)

Resumen:

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (Universidad Nacional del Sur, 2019-2023), indagamos acerca de la *práctica profesional aprendida*, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria de la ciudad de Bahía Blanca.

Como estrategia general, el trabajo investigativo se desarrolla desde una metodología cualitativa con trabajo de campo; la modalidad que orienta el diseño del proyecto de investigación es el estudio de casos y las técnicas para la recolección de datos son el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Concretamente, el trabajo de campo contempló la administración de una encuesta a graduados 2010-2018 de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la Universidad Nacional del Sur, del Instituto Superior de Formación Docente N°3 Julio César Avanza, del Instituto Superior Juan XXIII y del Instituto María Auxiliadora que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. A partir de esos datos, se seleccionó una muestra a la que se realizó entrevistas en las que se buscó profundizar en las siguientes cuestiones: en qué aspectos consideran que la formación inicial contribuyó a sus experiencias laborales en la docencia; qué aprendizajes ligados a la práctica profesional realizaron durante la formación inicial; qué

cuestiones entienden que faltaron; de qué manera pudieron “reponer” esos saberes. Asimismo, se realizaron análisis de documentos curriculares y entrevistas a informantes clave.

Los hallazgos de la investigación referida ofrecen una herramienta conceptual que nos permite, en esta ponencia, analizar el trabajo que desarrolla la comisión de revisión de planes de estudio y las propuestas construidas en uno de los casos investigados: los profesorados de la UNS. La selección del caso responde a que el proceso de revisión y modificación de las propuestas curriculares se da en diferentes instancias de las que participan distintos sujetos sociales que integran la institución, a diferencia de las revisiones curriculares que se realizan a nivel jurisdiccional, en las que la consulta a actores, si existe, resulta indirecta. Entendemos que estas reflexiones pueden aportar a los procesos de democratización de la universidad a partir de considerar las voces de las graduadas y, con ellas, las demandas y necesidades del medio social en el que se desempeñan.

Introducción

En el marco del Proyecto de Grupo de Investigación (PGI) “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados¹” (Universidad Nacional del Sur, 2019-2023), indagamos acerca de la *práctica profesional aprendida*, las primeras inserciones laborales y el desarrollo profesional de los docentes de Educación Inicial y de Educación Primaria de Bahía Blanca.

Principalmente desde las voces de las graduadas de las distintas instituciones de la ciudad, nos interesó profundizar en las siguientes cuestiones: en qué aspectos consideran que la formación inicial contribuyó a sus experiencias laborales en la docencia; qué aprendizajes ligados a la práctica profesional realizaron durante la formación inicial; qué cuestiones entienden que faltaron; de qué manera pudieron “reponer” esos saberes.

Consideramos que los hallazgos de la investigación referida ofrecen una herramienta conceptual valiosa para la revisión de los planes de estudio de formación de docente para los niveles inicial y primario. En esta ponencia nos centramos en una de las instituciones que se

¹ La decisión sobre el uso del género masculino en la escritura no implica la adopción de una postura sexista. Por el contrario, reconocemos y apoyamos las reivindicaciones políticas vinculadas con la igualdad de derechos entre los géneros. En este trabajo y para facilitar la lectura, utilizamos las generalizaciones en masculino, excepto cuando nos referimos a los datos relevados en el trabajo de campo en que la población es femenina, casi en su totalidad. En estos casos, recurrimos a generalizaciones en femenino.

cuentan entre los casos investigados: los Profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de la Universidad Nacional del Sur (UNS). Analizamos el trabajo desarrollado por la comisión revisora de planes de estudio y las propuestas curriculares que han construido. En este sentido, en primer lugar, contextualizamos el trabajo de investigación desarrollado y referimos las decisiones metodológicas y conceptuales en las que se enmarca para, luego, detenernos en los resultados y su discusión en relación con tres dimensiones: a) los sujetos que intervienen en el diseño curricular y en la revisión de los planes de estudios; b) las trayectorias estudiantiles que habilitarían los nuevos planes de estudio; y c) los nuevos contenidos que se incorporan en relación con la futura práctica profesional.

Entendemos que estas reflexiones pueden aportar a los procesos de democratización de la universidad a partir de considerar las voces de las graduadas y, con ellas, las demandas y necesidades del medio social en el que se desempeñan.

Metodología

“La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo desde la perspectiva de los graduados” (PGI UNS, 2019-2023) toma como punto de partida el presupuesto de que la *práctica profesional aprendida* excede a aquella de la que los estudiantes avanzados pueden dar cuenta, al menos discursivamente, cuando se encuentran en el tramo final de sus carreras. Entendemos que, en lo referido a la práctica profesional, los aprendizajes realizados se resignifican frente a las demandas del mundo laboral dando lugar a la actualización de conocimientos que no se entendían ligados a ella. Asimismo, los graduados desarrollan e implementan distintas estrategias subjetivas y condicionadas por contextos políticos e institucionales, para “reponer” aquello que consideran que faltó en la trayectoria formativa.

La investigación se propuso indagar acerca de las experiencias laborales iniciales de los graduados de los Profesorados en Educación Inicial y Primaria de la ciudad de Bahía Blanca y, a partir de allí, se buscó identificar, analizar y comprender los componentes de la *práctica profesional aprendida* desde las tensiones que reconocen los graduados entre la formación inicial y las primeras inserciones laborales.

En este sentido, el trabajo se desarrolló desde una metodología cualitativa con trabajo de campo; la modalidad que orientó el diseño del proyecto de investigación es el estudio múltiple

de casos y las técnicas utilizadas para la recolección de datos son el cuestionario, la entrevista y el análisis de documentos.

Los casos abordados en este estudio refieren a todas las instituciones en las que se dictan las carreras de Profesorado de Educación Inicial y/o Profesorado de Educación Primaria en la ciudad de Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur, Instituto Superior de Formación Docente N°3 Julio César Avanza, Instituto Superior Juan XXIII e Instituto María Auxiliadora.

Concretamente y en cada caso, el trabajo de campo contempló la administración de una encuesta a graduados 2010-2018 que ejerzan o hayan ejercido la docencia al menos durante tres años. A partir de los datos relevados, se seleccionó una muestra a la que se realizó entrevistas semiestructuradas en las que se buscó profundizar en las siguientes cuestiones: aspectos en los que la formación inicial contribuyó a sus experiencias laborales en la docencia; aprendizajes ligados a la práctica profesional que consideran que realizaron durante la formación inicial; cuestiones que entienden que faltaron y las maneras a través de las cuales pudieron “reponer” esos saberes. Asimismo, se realizaron análisis de documentos curriculares, principalmente los planes de estudio y normativas de los institutos superiores y de la universidad que constituyen los casos del estudio.

En esta ponencia, al centrarnos en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS, incluimos el análisis de las propuestas de cambio de los planes de estudio de ambas carreras y entrevistas a informantes clave (director decano e integrante de la comisión revisora de los planes de estudio).

Marco teórico

Al buscar articular el mundo de la formación (instituciones, clases, planes de estudio, programas, docentes y estudiantes) con el mundo del trabajo, desde las experiencias de los graduados en relación con la práctica profesional y los aprendizajes desarrollados (o no), nos planteamos la necesidad de explicitar los presupuestos de partida, así como los marcos teóricos que los sustentan. Dentro del marco conceptual de la investigación, nos detendremos en aquellas categorías directamente relacionadas con el objeto de esta ponencia: la didáctica de nivel superior y su relación con el curriculum; los procesos de formación docente; la inserción y el desarrollo profesional docente en los niveles inicial y primario.

El problema que abordamos se enmarca en la didáctica de nivel superior, como disciplina dentro del campo didáctico. Lucarelli (1998) la entiende como una didáctica específica de nivel cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en las aulas de universidades e institutos superiores, en relación con el proceso de enseñanza que un docente o equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, humanístico, tecnológico o artístico especializado y orientado hacia la formación de una profesión.

En este sentido, la profesión actúa como estructurante de esta didáctica y, ligado a este, surge otro rasgo de su singularidad: la articulación entre teoría y práctica, considerada tanto en la configuración de las clases como en la construcción de espacios orientados a la práctica profesional en los planes de estudio. Asimismo, es importante considerar otros dos aspectos estructurantes de la disciplina: las características del curriculum y de la institución. Las instituciones del nivel superior son espacios singulares y las particularidades de cada contexto las hacen imposibles de uniformar (características organizacionales, humanas, políticas, títulos que otorgan, entre otras). La complejidad caracteriza también al curriculum en términos de su especialización y diversificación en lo relativo a los contenidos propios de las áreas académicas o de los campos profesionales en los que se desarrolla el proceso formativo.

Dentro del campo de la didáctica del nivel superior, el estudio asume una perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 2011) en tanto parte de reconocer el carácter multidimensional y situado de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y considera la confluencia de aspectos humanos, técnicos, epistemológicos y políticos en su producción. Es así que, la didáctica de nivel superior entendida como didáctica de las relaciones, nos permite enmarcar y abordar el objeto de estudio en su complejidad al considerar la especialidad del área de estudio de que se trata, las características de la propuesta curricular y las de la institución en la que se desarrolla, así como de los actores involucrados. Es en las intersecciones, en los espacios en que se entrecruzan esas dimensiones que se recorta el objeto de este trabajo.

Asimismo, desde esta definición, la didáctica de nivel superior nos permite posicionarnos desde una comprensión compleja que articula la didáctica y el curriculum.

Sin desconocer ni buscar reducir o simplificar el complejo campo de la teoría curricular, pero proponiéndonos problematizar los procesos de construcción curricular que cotidianamente experimentamos en las universidades como sujetos sociales de esa construcción, consideramos los aportes de de Alba (1993, 1998) quien, en el marco de la posmodernidad, plantea la relación

de tensión entre la globalización y la crisis estructural generalizada. Morelli (2016) se pregunta en qué medida el discurso académico sobre el currículum responde al tratamiento de problemáticas de orden social y con ello, al abordaje de la crisis estructural generalizada.

El currículum es una construcción política que establece una hegemonía cultural a través de la selección de ciertos saberes. La definición del perfil y los alcances del título y de las prácticas profesionales implicadas no escapan a esta afirmación. Follari y Berruezo (1981) destacan la importancia de la definición de la práctica profesional en los planes de estudio en tanto reconocen una enorme disfunción entre la oferta universitaria a nivel profesional y las necesidades sociales. Al respecto, Villa (2018) plantea que la formación de docentes no puede estar escindida de la multiplicidad de escenarios educativos alternativos que se despliegan ni tampoco de las nuevas epistemologías que ponen en cuestión las relaciones de producción, circulación y estatus del conocimiento/saberes.

Sostenemos -siguiendo a de Alba (1998)- la legitimidad del currículum como herramienta de la política educativa y también como herramienta de trabajo, al reconocer como nociones clave los aspectos formales-estructurales y procesuales-prácticos en las construcciones curriculares. Camilloni (2001) señala que la universidad se caracteriza por la gran dispersión en la toma de decisiones al interior de su organización (consejos directivos, autoridades, administrativos docentes, estudiantes). En particular, en el ámbito del diseño y desarrollo curricular, esas decisiones de distintos actores definen en última instancia qué y cómo se enseña.

Destacamos también la problematización que realiza de Alba (1998) acerca de la relación entre sujetos de la determinación curricular y transformaciones de los currícula en las universidades públicas. La autora caracteriza como procesos de determinación curricular a aquellos en los que, a través de luchas, negociaciones o imposiciones, en un momento de transformación o génesis, se producen rasgos sociales que, articulados entre sí, van a configurar una estructura social relativamente estable y que tiende a definir los límites y las posibilidades de los procesos sociales que se desarrollan en esa estructura. En este sentido, los procesos de determinación curricular son procesos sociales y esto conduce a considerar también en este marco conceptual la noción de sujeto social que se caracteriza por poseer conciencia histórica, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado proyecto social.

De Alba (1998) reconoce tres tipos de sujetos sociales del currículum: los de determinación curricular, los del proceso de estructuración formal del currículum y los de desarrollo

curricular. Se centra en los procesos de determinación curricular en las universidades públicas y convoca a los universitarios a asumirse como sujetos sociales de la determinación curricular y no solo de desarrollo curricular; a posicionarse no solo como intelectuales críticos sino como intelectuales transformadores (Giroux, 1997).

En este sentido, consideramos necesarios otros posicionamientos conceptuales con relación a cómo se conciben la formación y la práctica profesional. Asumimos que la formación de los docentes no terminó cuando finalizaron sus carreras y se graduaron, sino que entendemos que “formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1997, p.43). Según el autor, la formación profesional consiste “en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” (1997, p.54). Es así que la formación profesional presupone conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, entre otras.

En lo que refiere a las carreras de formación docente, no reconocemos necesariamente una trayectoria lineal en la que se pasa de manera sucesiva de la formación académica al trabajo, sino una trayectoria compleja en la que, muchas veces, se combinan estudio y trabajo con los condicionantes del contexto personal y social. En este sentido, según Panaia (2006), la inserción profesional designa un proceso y un resultado, que se evalúa a partir de la descripción del paso del estado inactivo al estado activo o de ocupación estable. En esta línea, entendemos el desarrollo profesional como el camino que se configura en la articulación entre la trayectoria académica y la laboral, siempre que el trabajo del sujeto esté vinculado con su formación inicial y dé lugar, así, a la profundización en la práctica de los conocimientos adquiridos durante la formación, lo que lo conduciría a una posición de experto.

En la articulación entre la trayectoria académica y la laboral reconocemos a la socialización profesional que los graduados realizan en sus lugares de trabajo como otro “ámbito de formación”, ya que éste constituye un “ambiente de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales, y de desarrollo de las formas de interacción socio-profesionales” (Davini, 2015, p.79).

Nos interesa recuperar, asimismo, la noción de epistemología de la práctica profesional entendida como el “estudio del conjunto de los saberes utilizados por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2004, p.188). La

finalidad de una epistemología de la práctica profesional es revelar estos saberes, comprender cómo se integran en las tareas de los profesionales -docentes, en nuestro caso-, cómo los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades. En la investigación realizada, nos interesó ahondar en el relevamiento de estos saberes desde el punto de vista de los graduados recientes. En particular profundizamos acerca de cómo los graduados reconocen los aprendizajes ligados a la práctica profesional en el entramado de la formación docente inicial y de la inserción y desarrollo profesional. Consideramos que esta puede resultar una estrategia significativa para repensar las articulaciones entre la formación inicial y la práctica profesional.

De esta manera, acuñamos la noción de *práctica profesional aprendida* para nombrar las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario. Para precisar y profundizar la definición de esta noción construimos y definimos cuatro dimensiones estrechamente vinculadas entre sí: institucional, curricular, del encuentro/encontrarse entre el mundo de la formación y el mundo laboral, y de las trayectorias y saberes profesionales.

Se trata de un conjunto de conocimientos que encuentra y articula distintas fuentes, y que no llega a abarcar la totalidad ni se identifica con los saberes que los profesionales construyen y ponen en juego en su trabajo cotidiano. Es así que la *práctica profesional aprendida* no supone un punto de llegada sino un proceso siempre en marcha frente a la imprevisibilidad de la práctica y su carácter situado.

La práctica profesional aprendida y la democratización de la universidad

En este apartado, con el propósito de aportar a los procesos de democratización de la universidad a partir de considerar las voces de las graduadas y, con ellas, las demandas y necesidades del medio social en el que se desempeñan, nos detendremos en algunos de los resultados de la investigación. Presentamos y discutimos los hallazgos organizados en tres dimensiones: a) los sujetos que intervienen en el diseño curricular y en la revisión de los planes de estudios; b) las trayectorias estudiantiles que habilitarían los nuevos planes de estudio; y c) los nuevos contenidos que se incorporan en relación con la futura práctica profesional.

Sujetos que intervienen en el diseño curricular y en la revisión del plan de estudios

A diferencia de los Institutos Superiores de Formación Docente, en las universidades se construyen, implementan y evalúan los planes de estudios desde la propia institución formadora. En este marco, las carreras de Profesorado en Educación Inicial y Primaria no son la excepción. Esta distinción entre ambos tipos de instituciones sucede porque, en nuestro país, el nivel superior se desarrolla desde un sistema dual, en el que conviven instituciones de diversa índole.

En principio las universidades son autónomas y, si bien han de regirse por ciertas normas que les permiten otorgar títulos habilitantes a sus egresados, son ellas quienes construyen y modifican sus propuestas curriculares. No sucede lo mismo con los institutos superiores, pues estos dependen de una jurisdicción (el gobierno de su provincia o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). En estos últimos, los diseños curriculares de cada carrera son comunes a todo el territorio regido por la jurisdicción y es en este nivel en el que se construyen, evalúan y modifican los planes de las propuestas formativas.

En este sentido, como puede sospecharse, en el caso de los institutos superiores de formación docente el impacto de la voz de los sujetos del desarrollo curricular (especialmente docentes y estudiantes) pareciera disolverse en la gran cantidad de personas involucradas en el territorio de la jurisdicción, además de las dificultades que pueden suponerse a la hora de recuperar sus voces y tenerlas en consideración para realizar modificaciones de planes de estudios o creaciones de carreras. En las universidades, por otra parte, esto puede identificarse mucho más claramente por los mecanismos institucionales previstos para la gestión de esas tareas.

En la Universidad Nacional del Sur, que es el caso que analizamos aquí, de acuerdo con la reglamentación (CU-461/89) se conforman grupos específicos de trabajo para cada carrera, denominados comisiones curriculares, integrados por dos representantes de cada claustro (estudiantes, auxiliares docentes y profesores).

En el caso de los Profesorados que aquí estudiamos, es necesario señalar una situación por demás particular: las carreras se originaron y se implementaban desde la Escuela Normal Superior de la UNS. En este sentido, sus planes de estudios y las dinámicas de funcionamiento las diferenciaban significativamente del resto de las carreras universitarias, acercándolas más bien a las propuestas formativas y dinámicas propias de los ISFD, al menos desde su construcción curricular.

En el año 2013, los Profesorados de Educación Inicial y Primaria pasaron a ser carreras universitarias y allí comienza una transformación progresiva en la que, entre otros cambios, se modificaron las formas de acceso a puestos de trabajo docentes, que dejaron de ser regulados por el listado confeccionado para cubrir vacantes en las escuelas preuniversitarias a la

realización de concursos, tal como en el resto de los departamentos académicos. A su vez, se pasó, gradualmente, de la asignación de “horas cátedra” para el dictado de las asignaturas a cargos con dedicaciones que impliquen actividades vinculadas tanto a la docencia como a la investigación y la extensión universitarias.

En este contexto nos interesa señalar, especialmente, la creación de una comisión revisora de los planes de estudios que, si bien se encuentra funcionando de manera semejante al resto de las comisiones curriculares de la institución, no lleva ese nombre en tanto no puede cumplir con los requisitos que requiere la normativa.

Como hemos señalado, las universidades nacionales tienen la potestad de construir sus propios planes de estudio a través de diversos procedimientos e instancias de trabajo. Por ello, a diferencia de otras instituciones de educación superior, se puede considerar que determinan sus propuestas, muchas veces entrando en diálogo con actores externos a la institución. En este sentido, de Alba (1998) demanda que los universitarios se posicionen como *sujetos de determinación curricular*.

En el caso que aquí estudiamos, la comisión revisora está conformada por *sujetos de estructuración formal del currículum*, en tanto proponen una construcción curricular que luego debe atravesar distintas instancias de consulta en el marco de la misma institución. En este caso, la integran dos representantes del claustro de docentes, dos auxiliares docentes y dos estudiantes avanzadas de cada carrera, que se han abocado a la tarea de evaluar los planes de estudios vigentes y construir una nueva propuesta. Resulta interesante señalar que esta tarea se lleva a cabo a partir de dinámicas en las que toda la comunidad educativa tiene un espacio donde expresar sus apreciaciones. En este sentido, se han diseñado e implementado distintos dispositivos de consulta a estudiantes avanzados y egresados que, a través de reuniones y encuestas, permitieron recuperar sus voces, preocupaciones y sugerencias en relación con la formación recibida y los desafíos que se les presentan en sus prácticas profesionales y/o de formación docente. A su vez, se realizaron encuentros con el cuerpo docente de ambas carreras donde se socializaron y pusieron en discusión los distintos avances en la construcción de los planes de estudios, a la vez que se propusieron discusiones al interior de las áreas académicas que nuclean a las asignaturas de los planes de estudios vigentes.

En definitiva, consideramos como aspecto relevante y característico de la universidad en tanto institución formadora de docentes, sus mecanismos de construcción y revisión de planes de estudios en el marco de la democratización del currículum.

Las trayectorias que habilitarían los nuevos planes de estudios

En este apartado buscamos analizar en qué sentidos las nuevas propuestas curriculares para los Profesorados de Educación Inicial y Primaria, tal como están planteadas hasta el momento, podrían habilitar cambios que favorezcan y democratizen las trayectorias estudiantiles. Para eso, nos interesa recuperar, por un lado, algunas de las preocupaciones que se reconocen entre los estudiantes de ambas carreras en la cotidianeidad de la vida institucional -y también de los docentes- y otras que hemos podido escuchar en las voces de las egresadas entrevistadas en el transcurso de la investigación. Por otro lado, a través de un análisis comparativo de los planes de estudios vigentes y de la nueva propuesta curricular, del testimonio del Director Decano del Departamento de Ciencias de la Educación y de las intenciones que se manifiestan desde la comisión revisora, pretendemos reconstruir algunos de los sentidos de los cambios propuestos. En cuanto a las preocupaciones que se reconocen en la cotidianeidad de los sujetos en formación, es habitual escuchar referencias reiteradas a la gran cantidad de materias que deben cursar de manera simultánea y que conlleva una multiplicación del material de estudio, de trabajos solicitados por sus docentes y de exámenes parciales que, en muchas ocasiones, acaban prácticamente superpuestos y redundan en una apropiación superficial de los saberes propios de cada uno de estos espacios curriculares, además del agotamiento que implica el abordaje de todas estas obligaciones paralelas. En este sentido, cabe mencionar también las preocupaciones de los equipos docentes que, debido a esta circunstancia -entre otras-, se encuentran en la necesidad de hacer reducciones en la selección bibliográfica que también conllevan abordajes menos profundos de los contenidos a enseñar. Estas situaciones se complican cuando (y porque), muchos estudiantes acaban desaprobandando el cursado de algunas materias o no llegan a preparar los exámenes finales a tiempo, dando lugar al pedido de múltiples prórrogas y excepciones por no reunir los requerimientos de sus planes de estudios, sobre todo en términos de correlatividades. De cualquier manera, esto redundan en el alargamiento de las carreras y, en menor medida, en el abandono. Paradójicamente, varios estudiantes, sobre todo del Profesorado de Educación Primaria, refieren que su primera inserción laboral se da antes de graduarse, en simultáneo a los últimos años de cursado.

Por otro lado, entre las voces de las graduadas entrevistadas, surge una mirada crítica con respecto a la integración de los saberes de la formación inicial y se observa especialmente la referencia a la escisión entre la práctica y la teoría. Así lo expresan:

creo que de la práctica a la teoría hay una brecha muy grande (...) es como que de la teoría a la práctica hay demasiadas cosas que no sé si te van a servir. (...) Ciertas materias sí se meten mucho más en la práctica y en nuestro oficio pero creo que son menos las cantidades de las materias que hay en el Profesorado de Inicial que se abarcan directamente al oficio nuestro, que las que te dan la teoría. (A-G11)

Sí, yo supongo que le falta un poco a la formación de docentes esto de no tanta teoría, si bien la teoría es hermosa, no tanta teoría sino volcarla, bajarla a la situación: las cosas en el jardín se van a planificar así, una sala de jardín es así, y así es como la vamos a llevar a cabo. (A-GI2)

De este modo, los testimonios dan cuenta del reclamo de las egresadas de una formación más próxima a las particularidades y necesidades propias de los ámbitos de trabajo. En la misma dirección, el Director Decano del Departamento de Ciencias de la Educación plantea que existen aspectos relacionados con la estructura y la organización de los planes de estudio que hacen que se requiera su revisión. En primer lugar, señala la necesidad de reducir significativamente la cantidad de materias con el propósito de evitar la fragmentación de los saberes y de disminuir las demandas a los estudiantes. En este sentido, se pretende reorganizar ciertos contenidos e integrarlos en materias que aborden objetos complejos y no temáticas aisladas. A su vez, se persigue la vinculación de áreas de conocimiento, con el propósito de favorecer una formación sostenida en un enfoque interdisciplinario y basado en proyectos integradores, que contribuya al diálogo entre teoría y práctica. En segundo lugar, menciona la importancia de incluir o fortalecer áreas de formación, como la atención a la diversidad, la educación sexual integral y las tecnologías y su impacto en el entorno escolar.

A continuación presentamos una tabla en la que pueden compararse las nuevas propuestas con los planes vigentes a partir de criterios como la duración de las carreras, los campos de la formación, la cantidad y distribución de materias y las cargas horarias semanales previstas en términos generales:

	Planes de estudio vigentes (2014)		Nueva propuesta de planes de estudio	
	P.E.I.	P.E.P.	P.E.I.	P.E.P.
Carreras	P.E.I.	P.E.P.	P.E.I.	P.E.P.
Duración	4 años	4 años	4 años	4 años
Campos²	FG FE FP	FG FE FP	FG FE FP	FG FE FP
Cantidad de materias	54	49	34	33

² Campo de la Formación General (FG), Campo de la Formación Específica (FE) y Campo de la Formación en la Práctica Profesional (eje vertebrador) (FP).

Distribución de materias por año	1er año	14 (6 anuales, 8 cuatrimestrales)	14 (6 anuales, 8 cuatrimestrales)	8 (1 anual, 7 cuatrimestrales)	8 (1 anual, 7 cuatrimestrales)
	2do año:	16 (2 anuales, 14 cuatrimestrales)	12 (6 anuales, 6 cuatrimestrales)	8 (1 anual, 7 cuatrimestrales)	8 (1 anual, 7 cuatrimestrales)
	3er año	15 (3 anuales, 12 cuatrimestrales)	14: (5 anuales, 9 cuatrimestrales)	11 (2 anuales- 9 cuatrimestrales)	10 (2 anuales, 8 cuatrimestrales)
	4to año	9 (5 anuales, 4 cuatrimestrales)	9 (5 anuales, 4 cuatrimestrales)	7 (2 anuales, 5 cuatrimestrales)	7 (2 anuales, 5 cuatrimestrales)
Asignaturas optativas		1 (cuatrimestral, 1,20 hora reloj semanal)	1 (cuatrimestral, 1,20 hora reloj semanal)	2 (cuatrimestrales, 4 horas semanales)	2 (cuatrimestrales, 4 horas semanales)
Carga horaria semanal por materia		Campos de la Formación General y de la Formación Específica: entre 1.30 y 2.70 hs reloj. Campo de la Formación en la Práctica Profesional: aumentan progresivamente desde el 1er año (4 hs. reloj) hasta el 4to año (12 hs. reloj).		Entre 2 y 8 hs. reloj, con una predominancia de materias a las que se les asignan 4 o 6 hs. reloj. La mayor carga horaria la ostentan las Prácticas Docentes del 4to año de las carreras.	

Tabla 1. Comparación planes de estudio vigentes (2014) y nuevas propuestas curriculares.

A partir de los datos que sistematiza la tabla comparativa, podemos concluir que los nuevos planes de estudios mantienen cuatro años de duración para las carreras así como la organización de las materias en tres campos, siendo el de la Formación en la Práctica Profesional el que se constituye en el eje vertebrador y en el que se conjugan los saberes y habilidades que los estudiantes construyen durante su formación. Por otro lado, se destaca una visible reducción en la cantidad total de materias de cada carrera y, consecuentemente, en la cantidad por año y por cuatrimestre, y un significativo aumento de la carga horaria semanal por asignatura. Estas se distribuyen en no más de dos anuales por año y las cuatrimestrales no superan las cinco por cuatrimestre.

En el caso de las materias anuales, durante los dos primeros años de ambas carreras están constituidas por las Prácticas Docentes y en el tercero y cuarto año, se agrega un ateneo en cada

año. Estos espacios buscan favorecer la articulación de saberes y la problematización de diversas situaciones y cuestiones directamente vinculadas con la práctica profesional.

Finalmente, las nuevas propuestas curriculares prevén dos asignaturas optativas en el cuarto año, pensadas como espacios democratizadores que habilitan recorridos diferenciados según intereses singulares por parte de los estudiantes. En este sentido, se duplica la cantidad de materias optativas respecto del plan vigente y, a su vez, se destina a cada materia una mayor carga horaria.

A través de este análisis, podemos reconocer en la estructura de las nuevas propuestas curriculares la búsqueda de soluciones a las distintas problemáticas que se desprenden de la organización de los planes vigentes. En este sentido, observamos la intención de favorecer trayectorias estudiantiles a la vez que se persigue la integración y la profundización de los saberes relevantes para las prácticas profesionales.

Los contenidos que empiezan a incorporarse

Como mencionamos anteriormente, las acciones de la comisión revisora han tendido a mantener a la práctica profesional como eje de la formación y ponerla en el centro de la revisión curricular. Procuró dar cuenta de los desempeños que exige actualmente la práctica profesional de los docentes de nivel inicial y primario, con la intención de alcanzar una vinculación significativa de los estudiantes con las posibles prácticas que el desempeño profesional demande en los contextos de trabajo³.

En esta dirección, las actividades de investigación y extensión del Departamento, en las que se tematiza y trabaja con graduados e instituciones cofomadoras de los niveles inicial y primario, han servido como insumo para reconocer las demandas de la labor profesional docente actual. Tal es el caso, por ejemplo, del proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo que, con foco en la noción de *práctica profesional aprendida*, ha permitido construir conocimientos sobre lo que los graduados consideran saberes relevantes para la práctica profesional: tanto los desarrollados en la formación inicial como aquellas “deudas” o carencias con las que se encuentran ante las demandas del quehacer docente.

³ Según manifiesta una de las representantes de la comisión revisora de planes de estudio, tomar como eje la práctica profesional no implica acatar las presiones del mercado laboral (ni dejarse llevar por las modas) y renunciar así a la autonomía universitaria y a brindar una direccionalidad política y social en el marco de formar sujetos críticos. Por el contrario, implica concebir la práctica profesional como práctica social, de manera no aislada, en su vinculación con procesos sociales significativos que actualmente tienen lugar en nuestro país: defensa de la educación pública, democratización de las instituciones, perspectiva de derechos, ESI, entre otros.

Así, por ejemplo, en una primera instancia de contacto a través de un cuestionario autoadministrado, la investigación reconoció, para cada una de las carreras, particularidades en torno a las trayectorias laborales de sus graduados con al menos tres años de inserción profesional docente. En estas, alrededor de un 70 por ciento de las respuestas manifestaron que las inserciones laborales iniciales demandaron saberes que la formación inicial no abordó o que abordó de manera insuficiente, dando cuenta también de las estrategias que utilizaron para reponer dichos saberes. Luego, en las entrevistas en profundidad, se consultaron con mayor especificidad cuáles eran estos saberes así como qué cambiarían en la formación inicial de su carrera, no sólo en términos del diseño del curriculum sino también en lo que respecta a su desarrollo.

Uno de los contenidos identificados en estos instrumentos como área de vacancia de la formación, específicamente para el Profesorado de Educación Inicial, es el de la educación maternal. A la percepción de su insuficiente abordaje se le suma el reconocimiento de que constituye el primer (y más frecuente) ámbito de inserción laboral para las egresadas, como identifican estos relatos:

...es necesario fortalecer un poco más lo que es maternal, que queda perdida en la carrera. La realidad es que la mayoría que nos recibimos en principio encontramos trabajo generalmente en maternal. Esa sí es una falencia que tiene la carrera, nunca profundizamos en los nenes de 45 días a dos años (A-GI2).

nos mandaron mucho a jardín de infantes y poco a jardín maternal, (...) Creo que les falta un poquito más, desde el inicio de la carrera, de maternal. (...) De recursos ni hablar, me parece que maternal es mucho más de usar recursos, no solo literarios sino también para manejar canciones, títeres, mucho más corporal que jardín y creo que le falta esa rosquita, esa vueltita a la formación. (A-GI1).

La incorporación de un espacio curricular en el tercer año del Profesorado de Educación Inicial para el abordaje específico de la educación maternal es un ejemplo de las transformaciones introducidas al plan de estudios en la nueva propuesta curricular. Este cambio también se fundamenta en la apertura de salas de dos años y multiciclo en jardines de infantes, fenómeno que viene dándose sostenidamente en los últimos años⁴.

⁴ Resulta interesante destacar que esta situación moviliza una gran demanda de formación especializada en el campo, motivo por el cual se está trabajando actualmente desde el Departamento de Ciencias de la Educación en el diseño de una Diplomatura en Educación Maternal que dé respuestas de formación continua a un gran número de docentes en ejercicio de la ciudad y la zona, así como también ofrezca una alternativa de formación de posgrado local para las propias egresadas del Profesorado de Educación Inicial, atendiendo así a uno de los reclamos de la agenda estudiantil.

Otro de los contenidos fuertemente demandados por las egresadas y las docentes coformadoras es el vinculado con la inclusión educativa y la discapacidad. Tanto en el profesorado de Educación Inicial como en el de Primaria, se planteó como necesidad ante los desafíos de atender a la diversidad, garantizando los derechos de las infancias. Los siguientes testimonios expresan esta demanda:

no es que alguien viene y te dice cómo trabajar con esos chicos integrados. Por ahí ahora, como todo está cambiando, tenés más acompañamiento pero sí, eras vos y vos, nada más. Es terrible (...) Yo empecé a investigar. Tenía conocidas, por ejemplo maestras integradoras y... preguntando. (...) Por ejemplo, nos pasa esto en la escuela que muchos tienen autismo. Conocer y saber cómo trabajar eso. (...) Por ahí estaría bueno, hoy en día te encontrás con un montón de chicos con dificultades, para saber cómo manejarlo (A-GP2).

Vos te encontrás con situaciones, como me pasó a mí este año, que tenés que estar a cargo de 35 nenes, después de tres años de recibida, ¿qué hago con esto ahora, a quién recurro? (...) vos tenes que estar mirando, ayudando y haciendo que aprendan 35 nenes a la vez dentro de la sala, con todo esto nuevo que viene ahora de las multitareas y la diversidad en el aprendizaje. (...) No es lo mismo tener un grupo de 10 nenes en una sala todos parejos (creo que es casi imposible) a tener un grupo de 35, que todos aprendemos diferente, tenemos que estar atentos a todos, proponer distintas actividades paralelas, llevar a cabo eso en grupos más complejos que en grupos más pequeños o lo que se pretendía antes de que seamos todos iguales (A-GI2).

Estas cuestiones no solo fueron retomadas con énfasis en las consultas realizadas a estudiantes avanzadas de las carreras sino que surgió también en las entrevistas realizadas a graduadas en el marco de la investigación realizada. Su incorporación al plan de estudios fue solicitada explícitamente por las graduadas que conforman la comisión revisora. Como respuesta, se diseñó un espacio curricular con formato de ateneo denominado “perspectivas didácticas y enfoque inclusivo”, ubicado en el tercer año de ambos profesorados.

El espacio procura abordar las discusiones teóricas y epistemológicas del enfoque de inclusión como derecho, así como también presentar las leyes y normativas que regulan actualmente la práctica docente en el sistema educativo. A su vez, se especifican como contenidos mínimos, aspectos de orden práctico -especialmente demandados por las estudiantes y graduadas- vinculados con la intervención didáctica, los ajustes y la adaptación de materiales para la enseñanza, así como el trabajo articulado entre docentes de distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Esto último resulta particularmente relevante ya que la nueva composición de lo escolar -en la que se encuentran la educación “común” y “especial”- requiere trabajo con otros, apertura de espacios de reflexión y docentes comprometidos con una forma colectiva del hacer. Por otra

parte, el formato de ateneo pretende recuperar y dar centralidad a las situaciones singulares y complejas que se encuentran en las instituciones educativas donde las estudiantes realizan sus prácticas, habilitando la construcción de miradas y posicionamientos pedagógicos críticos y, a la vez, situados.

Conclusiones

Nos propusimos en este artículo compartir algunos de los resultados de la investigación “La práctica profesional aprendida. Inserción y desarrollo profesional desde la perspectiva de los graduados” (UNS, 2019-2023). Nos interesó indagar acerca de cómo los graduados de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria reconocen los aprendizajes ligados a la práctica profesional en el entramado de la formación docente inicial y de la inserción y desarrollo profesional.

Para ello, en la producción de conocimiento a la que arribamos recurrimos a la noción de *práctica profesional aprendida* para nombrar las formas y contenidos de aquello que los graduados reconocen como aprendido en relación con el desempeño docente en los niveles inicial y primario.

En este trabajo, centrándonos en el caso de la UNS, destacamos los hallazgos acerca de la democratización de la universidad en relación con los procesos de construcción curricular, las trayectorias y experiencias estudiantiles que habilitan en la formación de docentes para los niveles inicial y primario.

En este sentido, desde las herramientas conceptuales que aporta la investigación realizada, analizamos el trabajo que desarrolla la comisión revisora de planes de estudios y las nuevas propuestas curriculares construidas en relación con tres dimensiones: a) los sujetos que intervienen en el diseño curricular y en la revisión de los planes de estudios; b) las trayectorias estudiantiles que habilitarían los nuevos planes de estudio; y c) los nuevos contenidos que se incorporan en relación con la futura práctica profesional.

Hemos referido a cómo la construcción de los planes de estudio implica la participación de distintos sujetos no solo en la dimensión del desarrollo curricular sino también en la estructuración formal del curriculum. Estos mecanismos, que ha diseñado e implementado la actual comisión revisora, posibilitaron la intervención y el aporte de múltiples sujetos desde sus saberes y experiencias. Aquí hemos mencionado algunos de ellos: docentes e investigadores, graduados, estudiantes y actores de las instituciones coformadoras. Cabe destacar entonces el papel de esta comisión que, como instancia institucional formal, diseña e

implementa las acciones para que todas esas voces, sin negar tensiones y posicionamientos divergentes, puedan tener lugar en una construcción democratizadora del currículum.

Asimismo, las nuevas propuestas curriculares para ambos profesorados dan cuenta de modificaciones en la cantidad de materias, en la delimitación de sus contenidos, en el carácter integral y complejo en el que se considera la articulación entre teoría y práctica, entre otras cuestiones que favorecerían trayectorias estudiantiles viables en relación con lo expuesto en el documento curricular.

Para finalizar, en relación con los nuevos contenidos que contemplan las propuestas curriculares, resulta interesante señalar que la demanda por contenidos referidos a la inclusión educativa como parte del proceso de revisión curricular, desplegó en simultáneo otras acciones a nivel institucional, al interior del departamento académico. Esto implicó la participación de distintos profesores en comisiones creadas por la universidad, realización de talleres de sensibilización, relevamiento de estudiantes con discapacidad y consulta por apoyos necesarios, acompañamiento a la trayectoria, entre otras.

Finalmente, el trabajo se propuso aportar a la reflexión sobre los procesos de democratización de la universidad tanto en su forma como en el contenido desarrollado. De esta manera, se priorizó el atender a la voz de los graduados para reconocer allí las demandas y necesidades del medio social en el que se desempeñan. Al mismo tiempo, recurrimos a distintos actores institucionales (docentes, estudiantes, directivos, integrantes de comisiones) que, desde la participación activa, colaborativa y colectiva en los espacios que se gestan en una universidad nacional y pública, aportan sus respuestas e inquietudes. Entendemos que los espacios de socialización y discusión de investigaciones y reflexiones, como estas jornadas, forman parte también de las instancias que construyen la democratización de los saberes y prácticas que construimos a diario.

Referencias bibliográficas

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.

Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

de Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.

- de Alba, A. (1993). *El curriculum universitario de cara al nuevo milenio*. México. Secretaría de desarrollo.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas - UBA.
- Follari, R. y J. Berruezo (1981) “Criterios e Instrumentos para la Revisión de Planes de Estudio”, en: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol XI, Nº1, 1981. Pp. 1-11.
- Giroux, H. A. (1997) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica de aprendizaje*. Paidós.
- Lucarelli, E. (2011). Didáctica universitaria: ¿un asunto de interés para la universidad actual? En: *Perspectiva*, 29(2), 417-441.
- Lucarelli, E. (1998). *La didáctica de Nivel Superior. Ficha de cátedra*. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Morelli, S. (2016). *Las tensiones del curriculum. Debates político-educativos en México y Argentina*. Miño y Dávila editores.
- Panaia, M. (2006) *Trayectorias de ingenieros tecnológicos. Graduados y alumnos en el mercado de trabajo*. Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco. Miño y Dávila.
- Tardif, M. (2004) “Cap. 7. Los saberes profesionales de los docentes y los conocimientos universitarios”, en: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Villa, A. (2018). La formación universitaria en Humanidades y Ciencias Sociales: saberes populares y prácticas emergentes. En: *Trayectorias Universitarias*. 4(7). ISSN 2469-0090. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.