



**Facultad de Humanidades y Ciencias
Universidad Nacional del Litoral**

Tesis de Maestría en Docencia Universitaria

La formación didáctico pedagógica en los Profesorados de la
Facultad de Ciencia y Tecnología de UADER. Un análisis desde la
perspectiva de las nuevas condiciones para la enseñanza en la
escuela secundaria obligatoria

Autora: Lic. Verónica Vlasic

Directora: Mg. Natalia Díaz

Santa Fe, Noviembre 2019

Índice

Índice.....	2
Agradecimientos	4
Introducción	5
PRIMERA PARTE “Aspectos teóricos y metodológicos”	11
CAPITULO I: Curriculum y formación didáctico pedagógica en los profesorados	11
a) La formación docente inicial en el nivel superior universitario y no universitario	11
b) Algunas investigaciones que aportan sentidos al objeto de estudio.....	15
c) Debates actuales en torno al curriculum de la formación de docentes	19
CAPÍTULO II: El proceso de investigación y las decisiones metodológicas.....	25
a) Sobre las decisiones metodológicas.....	25
b) El lugar del investigador en la institución	26
SEGUNDA PARTE: “La formación didáctico pedagógica de los profesorados y las demandas del nivel secundario”	29
CAPITULO III: El contexto de la investigación: particularidades de una universidad en proceso de consolidación	29
La Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT).....	31
CAPITULO IV: “Formación didáctico pedagógica: un análisis del plan de estudio de las carreras de profesorados de la Facultad de Ciencia y Tecnología, sede Oro Verde, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FCyT-UADER)”	32
Análisis de los contenidos mínimos y de los planes y programas de las cátedras del departamento Didáctico Pedagógico	37
Relación entre didácticas generales y didácticas específicas	40
CAPITULO V: “Escuelas Secundarias de la Provincia de Entre Ríos: marco normativo y promoción de nuevas prácticas”.....	43
Algunos principios en que se sustenta el proceso de “Resignificación de la escuela secundaria”	44
CAPÍTULO VI: Discursos sobre la Formación Didáctico Pedagógica en los profesorados de FCyT- UADER: análisis de las entrevistas	48

Sobre el currículum como campo en la formación de profesores.....	49
Pensando el curriculum de la formación docente inicial desde nuevas perspectivas	64
CONCLUSIONES: “La formación docente universitaria de FCyT UADER en relación a los nuevos escenarios educativos”	68
Bibliografía	76
Anexos	80

Agradecimientos

A los docentes de la Facultad de Ciencia y Tecnología, quienes tan generosamente colaboraron con las entrevistas y compartieron sus conocimientos y perspectivas sobre el tema.

A mi directora de tesis, Mg. Natalia Díaz, por su generosidad intelectual, su tiempo y sus valiosos aportes, que constituyen un pilar importante en este trabajo

A la Dra. Susana Mayer, quien siempre me alentó y ayudó a pensar la formación docente.

A mis padres, que siempre me apoyaron en el camino de la formación académica.

A mi esposo por ser mi compañero y sostén.

A mis hijos, Facundo, Julieta y Paulina por mostrarme que la curiosidad no debe ser sólo cosa de niños.

Introducción

La problemática abordada

Definir un objeto de investigación resulta muchas veces una tarea compleja. Requiere de mirar la realidad a partir de interrogantes, desnaturalizando situaciones, hechos, acciones y representaciones con las que convivimos a diario, por lo tanto se convierte en un desafío. El presente trabajo presenta y analiza una temática vinculada directamente con el contexto en el que me desempeño laboralmente. Además de producir conocimientos dentro del campo de la formación docente, poder abordar interrogantes que atraviesan la experiencia laboral en un estudio sistemático y metódico de un problema, y que ello también se convierta en un aporte útil para la discusión y el intercambio, constituye uno de los propósitos del presente trabajo.

Desde mis inicios laborales me he desempeñado en instituciones educativas, tanto de nivel secundario, como universitario y superior no universitario en la Provincia de Entre Ríos. Mis preocupaciones siempre han girado en torno a la formación de docentes para el desempeño en el nivel secundario del sistema educativo.

En estas últimas décadas, el sistema educativo argentino ha sido objeto de numerosas reformas (Ley Federal de Educación en 1993, Ley Nacional de Educación en 2006). Cada una de ellas, ya sea en el plano estructural-formal como en el procesal-práctico (De Alba, 1998) fueron introduciendo nuevas formas de pensar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

A nivel nacional, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206/06 la formación docente ha cobrado relevancia y centralidad, considerándose un “factor clave para el mejoramiento de la calidad de la educación” (Ley 26206, art. 73 a).

En la provincia de Entre Ríos, luego de la aprobación de la Ley de Educación Nacional N° 20.206/06, se sancionó la Ley de Educación Provincial N° 9890/08 a partir de la cual se desencadenaron una serie de numerosos cambios sobre todo en el nivel secundario. Una de las grandes modificaciones tiene que ver con extender la obligatoriedad de la educación de 9 a 13 años, es decir hasta la finalización del nivel secundario.

Este nuevo panorama obliga a revisar la formación de docentes y la finalidad de la escuela secundaria (Alliaud 2003, Davini 2005, Dussel 2010, Vaillant 2003, Vezub 2013), ya que se establece una visión y una nueva perspectiva para el trabajo en educación, principalmente basado en nuevos paradigmas: la educación obligatoria requiere adecuar la perspectiva de formación y desempeño de los docentes. Desde los

Diseños Curriculares para la educación secundaria de la provincia de Entre Ríos se propone un paradigma basado en la complejidad:

“En este diseño no se hallarán respuestas a la incertidumbre que genera la complejidad; se encontrarán propuestas para transitar la escuela, elaborar el currículum, interpretar los desafíos sociales, comprender nuevas subjetividades, formular interrogantes que orienten nuevos recorridos en la trama institucional-curricular”. (Res. CGE N° 3322/10 Tomo I: 15)

La tarea de enseñar y aprender se encuentra, en este nuevo contexto, en un proceso de revisión, que interpela las formas tradicionales de pensar la educación. Interpela a los docentes y por ende a la formación docente inicial, reflexionando sobre las nuevas formas de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aizencang y Bendersky (2013) abordan el tema de las nuevas exigencias que pesa sobre las escuelas desde las políticas educativas: *“Hoy las escuelas encuentran la demanda de ser ‘inclusivas’ o en el mejor de los casos ‘más inclusivas’, poniendo en tensión, bajo esta denominación, formas de funcionamiento y concepciones que históricamente han dado sentido a la institución escolar”* (Aizencang y Bendersky, 2013:105).

El proceso de transformación de la educación secundaria en la Provincia de Entre Ríos se ha denominado “Resignificación de la Educación Secundaria”, se inició a partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 9890/08 y se enmarcó en una propuesta general presentada en el Plan Educativo Provincial 2007-2015. Allí se expresa:

“Proponemos a los equipos directivos la actualización de los modelos organizativos y de gestión, la revisión de los saberes disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela para aquellos que deben volver y para los que aún no asisten, fortaleciendo el quehacer pedagógico con mayor autonomía, creatividad, innovación, exigencias, buenos resultados, participación y con reconocimiento al mérito, la solidaridad, el compromiso y la cooperación.” (Resolución CGE N° 220/12: Plan Educativo Provincial 2011-2015)

En el marco de este trabajo, los cambios concretos que se han implementado tienen que ver con nuevas estrategias de evaluación, acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, procesos de inclusión educativa, incorporación de nuevas asignaturas en los planes de estudio, modificación de la carga horaria, redefinición de las orientaciones, nuevos formatos para la enseñanza, entre otros.

El Consejo General de Educación (CGE), desde 2007 ha generado numerosas instancias de reflexión, documentos de debate, programas y normativas para construir una escuela diferente: *“Nos convoca a interpretar los desafíos sociales, comprender nuevas subjetividades, formular interrogantes que orienten nuevos recorridos en la trama institucional-curricular.”* (Res. CGE N° 3322/10 CGE Tomo I: 9)

Algunas de las acciones llevadas a cabo desde 2007, fueron encuentros con directivos y docentes, encuentros con Asesores Pedagógicos, elaboración de documentos de

trabajos centrados en temáticas epistemológicas, curriculares y de evaluación, elaboración de un diseño curricular preliminar presentado para la discusión y luego uno final, asistencias técnicas en las instituciones. Todas estas instancias tuvieron como objetivo la concientización y la formación en servicio para la construcción de una nueva escuela secundaria que atendiera las necesidades del contexto actual y los desafíos que se plantean a la educación secundaria.

En este contexto de cambios, se consideró pertinente visualizar si hubo acciones que se implementaron desde la formación docente universitaria que se ofrece en la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) de Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Este estudio intenta propiciar una mirada reflexiva sobre la formación inicial de las carreras de formación docente que se dictan en la FCyT, sede Oro Verde, unidad académica que concentra los Profesorados en Matemática, Educación Tecnológica, Biología, Física y Química. Los planes de estudios de dichas carreras asumen características particulares, una principal es que fueron aprobados entre los años 2001 y 2004, en el marco de la creación y organización de la Universidad, desde entonces solo han tenido modificaciones mínimas, las últimas en el año 2004.

Algunas preguntas que orientaron este estudio tienen que ver con: ¿Cuáles son las características que asume la formación didáctica pedagógica en dichas carreras? ¿Cuáles son las vacancias en el área didáctica pedagógica de la formación docente en relación a las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria? ¿En qué sentido, las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico Pedagógico de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) sede Oro Verde, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) necesitan ser revisadas en relación a las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria?

Objetivos

General:

- Describir cómo se organiza y produce la formación didáctico pedagógica en las carreras de formación docente en FCyT-UADER a través de documentos institucionales y la voz de los docentes para analizar de qué manera se trabaja sobre las nuevas condiciones en la educación secundaria en Entre Ríos.

Específicos:

- Analizar las propuestas de enseñanza en las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico-Pedagógico de las carreras de formación docente de la

FCyT-UADER para ver en qué medida incorporan las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria.

· Identificar elementos centrales de transformación educativa propuestos para las escuelas secundarias, principalmente los relativos a las prácticas de enseñanza, a partir de los documentos enmarcados en el proceso de Resignificación de la escuela secundaria, implementado a partir del año 2008 con la sanción de Ley de Educación Provincial.

Relevancia del trabajo de investigación

Los estudios sobre formación docente siempre son requeridos desde distintos ámbitos ya que permiten tener una mirada sobre cómo se está pensando el sistema educativo. El presente trabajo aborda una temática de relevancia social porque remite a la preparación de profesionales que se desempeñarán en la formación de los jóvenes y adultos en distintas instituciones educativas.

En el plano académico, los aportes de este trabajo pueden servir para pensar aspectos de la formación docente inicial que necesitan ser revisados ante las demandas y características que asumen los contextos áulicos, institucionales y sociales luego de la segunda década del siglo XXI. Esta revisión puede darse a nivel institucional ante posibles instancias de revisión formal de los planes de estudio o a nivel de las cátedras universitarias, permitiendo a los docentes a cargo de las mismas revisar sus propuestas.

Los aportes de este trabajo, también pretenden ofrecer indicios para observar cómo se está pensando la formación docente inicial en una institución universitaria que se está consolidando en la región.

Estructura de la tesis

A continuación se detallan los apartados y capítulos que organizan el trabajo.

La **Primera Parte “Aspectos teóricos y metodológicos”**, comprende dos capítulos.

El **Capítulo I “Currículum y formación didáctico pedagógica en los profesorados”** donde se presenta una aproximación teórico y conceptual de los estudios sobre formación docente para el nivel secundario, los cambios que han tenido lugar en la formación docente inicial tanto de nivel superior no universitario como propuestas del ámbito universitario. En este capítulo se revisan estudios existentes sobre el tema y se conceptualizan categorías centrales como currículum, enseñanza, entre otras.

El **Capítulo II “El proceso de investigación y las decisiones metodológicas”** aborda consideraciones teóricas y metodológicas, se describe el proceso de construcción del objeto de estudio explicitando fuentes y procesamientos desde donde se delimitó y abordó la unidad de análisis. Un apartado dentro de este capítulo está dedicado a reconstruir la participación del investigador en el estudio y su relación con el objeto estudiado.

La **Segunda Parte** se centra en **“La formación didáctico pedagógica de los profesorados y las demandas del nivel secundario”** se compone de cuatro capítulos.

El **Capítulo III “El contexto de la investigación: particularidades de una universidad en proceso de consolidación”** donde se realiza una breve reseña del surgimiento de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, su proceso de normalización y las particularidades de su consolidación como casa de altos estudios.

El **Capítulo IV “Formación didáctico pedagógica: un análisis del plan de estudio de las carreras de profesorados de la Facultad de Ciencia y Tecnología, sede Oro Verde, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FCyT-UADER)”** aborda los aspectos fundamentales de la propuesta de formación docente que presentan los planes de estudios, además se analizan los planes de cátedra y programas presentados para las asignaturas del departamento Didáctico Pedagógico: contenidos abordados, bibliografía, formas de evaluación.

El **Capítulo V “Escuelas Secundarias de la Provincia de Entre Ríos: marco normativo y promoción de nuevas prácticas”** se realiza una síntesis del marco normativo propuesto por la Provincia de Entre Ríos, denominado Proceso de *Resignificación de la Escuela Secundaria*, que incorporó cambios significativos para el nivel secundario, especialmente en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El **Capítulo VI “Discursos sobre la formación didáctico pedagógica en las carreras de profesorado de FCyT-UADER: análisis de entrevistas”**, describe el posicionamiento que tienen siete docentes a cargo de asignaturas del departamento didáctico pedagógico sobre el plan de estudios, la formación docente universitaria y la relación con el nivel secundario.

Finalmente, el apartado **“Conclusiones: La formación docentes universitaria de FCyT UADER en relación a los nuevos escenarios educativos”** retoma los aportes de cada capítulo en relación a la pregunta inicial de la investigación y cierra con algunas reflexiones sobre aspectos a tener en cuenta ante una posible modificación de los planes de estudios, específicamente, lo vinculado con los elementos didácticos pedagógicos.

En la parte final del trabajo, se presenta la **Bibliografía** y en la sección **Anexos** se pone a disposición de los lectores las transcripciones de las entrevistas realizadas.

PRIMERA PARTE “Aspectos teóricos y metodológicos”

CAPITULO I: Curriculum y formación didáctico pedagógica en los profesorados

a) La formación docente inicial en el nivel superior universitario y no universitario

Las características del trabajo docente y el contexto de realización del mismo deberían constituir elementos claves a la hora de diseñar procesos formadores (Diker y Terigi, 2003). Hay estudios recientes (Diker y Terigi 2003, Vaillant 2009, Alliaud 2014, Dussel 2010, Vezub, 2017) que sostienen que la formación docente posee un alejamiento crónico de la realidad educativa por lo que se muestra ineficaz para poder abordar y resolver situaciones que a diario se presentan en las escuelas.

La Asociación de Facultades de Humanidades y Educación de Universidades Nacionales de la República Argentina (ANFHE), ha elaborado distintos documentos tendientes a establecer acuerdos para la organización de la formación docente en el nivel universitario. Uno de los documentos presentados son los Lineamientos Básicos sobre la Formación de Docentes en la Universidad, surgido de la XVII reunión plenaria ANFHE en 2011. Si bien este documento apunta a establecer lineamientos como puntos de partida para la construcción de estándares para las carreras de profesorados universitarios en Humanidades y Educación, es importante mencionarlo porque da cuenta de la preocupación por reflexionar sobre la formación de docentes en la actualidad. En dicho documento se explicita la concepción de formación docente como:

“...un proceso integral que tiende a la construcción y apropiación crítica de los saberes disciplinares, herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño profesional (...) esta formación se sostendrá en los siguientes principios generales: formación específica sólida y de calidad tanto en el campo de conocimiento como en la formación general y pedagógica; integración teoría-práctica y situacionalidad regional latinoamericana vinculada con el contexto mundial; posicionamiento reflexivo y crítico respecto de los procesos involucrados en las propias prácticas, las razones y sentidos que los orientan y los efectos que los mismos producen” (ANFHE 2011: 3).

Asimismo este documento establece la organización del curriculum en cuatro campos del saber y ejes de contenidos para los mismos: Campo de la Formación Disciplinar Específica, Campo de la Formación Pedagógica, Campo de la Formación General, Campo de la Práctica Profesional Docente y de las Didácticas Específicas. Muchas de

estas propuestas fueron tomadas por los Diseños Curriculares para las carreras de nivel superior del CGE, que se presentaran más adelante.

Otra de las instancias de revisión de los Diseños de las carreras de profesorado lo constituye las llevadas a cabo por la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Dicha institución concentra la mayoría de las carreras de formación docente de dicha Universidad. A continuación, podemos observar una tabla donde se indican los años de aprobación de cada uno de los diseños curriculares. En ellos vemos instancias de actualización en 13 de las 20 carreras.

Los cambios más significativos tienen que ver con la incorporación de cátedras como Metodología de la Investigación de modo transversal, el inicio del contacto de los estudiantes con las instituciones en el marco de las prácticas docentes desde el segundo año de la carrera, la incorporación de espacios curriculares vinculados con los derechos humanos y la informática, entre otras.

Tabla 1: Carreras de Profesorados. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales- UADER

CARRERA	Resolución de Diseño Curricular
Prof. en Ciencias Sociales	Res. 304/04 MEC Y T
Prof. en Geografía *	Res. 751/09 ME
Prof. en Psicología	Res. 1024/05 MEC Y T
Prof. en Historia*	Res. 152/14 UADER
Prof. en Educación Inicial*	Res. N° 1687/13 ME
Prof. en Educación Primaria*	Res. N° 2387/13 ME
Prof. Universitario en Educación Especial*	Res. N° 1008/17 ME
Prof. en Portugués	Res. 1068/03 MEC Y T
Prof. en Francés	Res. 1172/05 MEC Y T
Prof. en Lengua y Literatura	Res. 1393/05 MEC Y T
Prof. en Inglés*	Res. N° 1864/14 ME
Prof. en Italiano*	Res. 1297/10 UADER
Prof. en Artes Visuales	Res. 1003/05 MEC Y T
Prof. Universitario en Música*	Res. N° 1772/15 ME
Prof. en Canto Lírico*	Res. 564/07 MEC Y T
Prof. de Instrumento*	Res. 1109/09 ME
Prof. de Educ. Primaria - Orientación Rural*	Res. 259/13 UADER
Prof. de Educ. Inicial - Orientación Rural*	Res. 260/13 UADER
Prof. en Filosofía	Res. 1070/03 MEC Y T
Prof. en Teatro*	Res. 238/09 MEC Y T

Fuente: Elaboración propia, 2019.

*Planes de estudios con modificaciones posteriores a la Ley de Educación Provincial N°9890/08

La preocupación por revisar el curriculum de la formación docente, también está presente en las instituciones dependientes de la provincia de Entre Ríos que ya han modificado sus propuestas curriculares atendiendo a los nuevos desafíos que plantea la realidad normativa e institucional que se vive en el nivel secundario. Dentro de estas experiencias se puede mencionar los cambios en los diseños curriculares implementados en todas las carreras de formación docente que dependen de las Direcciones de Educación Superior (DES) y Educación de Gestión Privada (DEGP), del CGE. Desde el año 2008 en adelante, todas las carreras han implementado cambios en sus diseños atendiendo a las nuevas condiciones y desafíos que plantea la educación secundaria. Así se expresa en el Marco General de los diseños curriculares para las distintas carreras de formación docente dependientes del CGE de la provincia de Entre Ríos:

“La política educativa provincial y nacional, expresada en las distintas normativas y documentos tales como: Ley de Educación Nacional N°26206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resoluciones 23/07, 24/07, 30/07 y 74/08 del Consejo Federal de Educación, el Plan Educativo Provincial 2011-2015, entre otros, se orienta al fortalecimiento de la Formación docente Inicial a través de la actualización de los Diseños Curriculares” (Resolución N°765/15:16)

En términos generales, los principales cambios que se implementaron tienen que ver con una reestructuración del espacio de las prácticas docentes, incorporándose dicha unidad curricular desde el primer año, la creación de un Coordinación de Práctica Docente que organice de manera integral este trayecto de formación, la extensión de las carreras a cuatro años de duración, se incorporaron espacios de opción institucional a partir de las temáticas que se consideran incorporar teniendo en cuenta la realidad del instituto, se incorporaron materias como Educación Sexual Integral en consonancia con la Ley N° 26.150 y Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Sexual Integral, se incorporó al diseño el trabajo a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Actualmente la oferta de formación docente de la provincia de Entre Ríos, dependiente del CGE, cuenta con la aprobación de los nuevos diseños curriculares, como se observa en la siguiente tabla:

Tabla 2: Carreras de formación docente no universitarias dependientes del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos

CARRERA	Resolución de Diseño Curricular
Profesorado para Educación Inicial	Res. N° 4165/14 CGE y N° 3518/15 CGE
Profesorado para Educación Primaria	Res. N°4170/14 y 3519/15 CGE
Profesorado para Educación Especial	Res. N° 0298/10 CGE
Profesorado para Artes Visuales	Res. N° 0296/10 CGE
Profesorado para Música	Res. N° 0297/10 CGE
Profesorado para Educación Física	Res. N° 0295/10 CGE
Profesorado Superior en Ciencias de la Educación	Res. N° 0259/11 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	Res. N° 0766/14 CGE y N°0159/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Inglés	Res. N° 0760 y 0311/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Biología	Res. N° 0761 y 0147/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Química	Res. N° 0762 y 0179/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Matemática	Res. N° 0764 y 0725/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura	Res. N° 0759 y 0158/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Física	Res. N° 0758 y 0146/15 CGE
Profesorado de Educación Secundaria en Historia	Res. N° 0765 y 0156/15 CGE
Profesorado en Ciencias Sagradas	Res. N° 4799/15 CGE

Fuente: Elaboración propia, 2019.

Otras normativas que en el mismo sentido acompañaron y fueron generando las condiciones institucionales para fortalecer la formación docente de los profesorados desde el CGE son las siguientes:

- Reglamento Orgánico Marco (Resolución N° 2842/09 CGE)
- Reglamento Académico Marco (Resolución N° 1066/09 CGE)
- Creación de los Consejos Evaluadores (Resolución N° 2832/09 CGE)
- Reglamento de Prácticas Docentes (Resolución N° 3266/11 CGE)

Si bien desde el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), la DES y la DEGP del CGE, se han realizado revisiones curriculares y nuevos planes de estudio de formación docente, estos organismos, nacionales y provinciales, no tienen injerencia sobre los planes de estudios universitarios, más precisamente sobre los Profesorados pertenecientes a la FCyT de UADER.

Cabe aclarar que los planes de estudios de las carreras de formación docente que pertenecen a la órbita de la universidad plantean una formación que excede la inserción laboral en el ámbito de la educación secundaria. También está previsto desde dichos planes que los egresados puedan desempeñarse como docentes en el

nivel superior universitario, realizar tareas de asesoramiento en lo concerniente a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de conocimiento específico, participar de equipos de investigación y extensión, entre otras (Res. UADER N° 1183/09, N° 1737/04, N° 1738/04, N° 1187/09, N° 1735/04).

Si bien, como se mencionó, la incumbencia laboral de las carreras de formación docente que se dictan en la FCyT de UADER incluye el desempeño tanto en el nivel secundario como en el superior universitario y no universitario, la mayoría de los egresados se incorporan a trabajar en el nivel secundario, principalmente, porque necesitan antigüedad en dicho ámbito para aspirar a 'tomar' horas cátedra en el nivel superior. Según una investigación realizada en la misma facultad sobre las trayectorias universitarias de los egresados del Profesorado en Biología de UADER (Mayer, 2011), los datos recabados registran lo siguiente:

“...una inmediata ocupación de todos (los egresados) en el ejercicio de la docencia de nivel medio con dedicaciones horarias significativas y relativa estabilidad (...) Al año de haber egresado, el grupo muestral tenía una dedicación promedio a la docencia de 21 horas cátedras semanales” (Mayer 2011:66).

Las características del trabajo docente y el contexto de realización del mismo deberían constituir elementos claves a la hora de diseñar procesos formadores (Terigi y Diker, 2003). Como se mencionó anteriormente, estudios recientes (Diker y Terigi 2003, Vaillant 2009, Alliaud 2014, Dussel 2010, Vezub, 2017) sostienen que la formación docente posee un alejamiento *crónico* de las situaciones educativas de las escuelas, por lo que se muestra ineficaz para poder abordarlas y resolverlas. En los últimos años se ha evidenciado en los docentes, el desconocimiento de las nuevas perspectivas, normativas y posicionamientos que se proponen desde los organismos y políticas educativas para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria actual (Menghini y Negrin 2015; Serra, 2009; Marcelo, 2007). Esto conlleva dificultades para abordar situaciones complejas, nuevas formas de concebir la tarea docente y sobre todo de concretar propuestas de enseñanza que apunten hacia el reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y de presentar los contenidos de manera integrada.

b) Algunas investigaciones que aportan sentidos al objeto de estudio

La revisión de antecedentes referidos a investigaciones realizadas sobre la formación docente inicial, remite a dos grandes grupos, uno a nivel nacional y otro a nivel latinoamericano.

Uno de los antecedentes de esta temática lo constituye la investigación realizada por Flavia Terigi (2011) “*Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de*

los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina". Dicha investigación se propuso relevar información primaria sobre las áreas de vacancia en la formación pedagógica de los profesores de educación secundaria. La pregunta que organiza su trabajo es *¿Profesores para qué escuelas?*, a partir de reconocer los cambios que se han introducido en el nivel, sobre todo a partir de la obligatoriedad del mismo. La autora reconoce que los cambios que se incorporen en la formación inicial pueden condicionar fuertemente el modo de trabajo de los docentes en las instituciones. El trabajo consistió en relevar información a partir de entrevistas semiestructuradas a informantes claves (directores, profesores y asesores pedagógicos que se desempeñan en escuelas secundarias y a profesores de prácticas docentes tanto de institutos terciarios como de universidades). El estudio abarcó una amplia zona de la Argentina: Región Centro, Cuyo, NEA, NOA y Sur. Analiza una serie de vacancias identificadas en la formación docente vinculadas con la formación disciplinar, la formación pedagógica, el conocimiento sobre las características de los adolescentes y el trabajo institucional y al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por último, realiza un interesante aporte para pensar reformas del curriculum de la formación inicial de las carreras de formación docentes para escuelas secundarias.

Otro trabajo que constituye un antecedente interesante es el que presente Vaillant (2009) "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos". En dicho trabajo, la autora reconoce un profundo desajuste entre las necesidades de aprendizajes, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las instituciones formadoras. La autora presenta un estudio donde plantea la necesidad de entender la formación de profesores haciendo énfasis en una sólida formación general con componentes humanísticos, científicos y tecnológicos de carácter contextualizado. Su trabajo si bien se centra en el análisis de Uruguay, también retoma datos de varios países de Latinoamérica.

Además, se pueden mencionar los trabajos de Davini (1997) quien realiza una investigación sobre "*Planes de estudio y programas de enseñanza en la formación del Magisterio*". En dicho trabajo incluye un análisis histórico longitudinal sobre los planes de estudio y programas de enseñanza de la formación del Magisterio a partir de la inclusión de la carrera en el nivel superior o terciario de la educación, ocurrida a partir de 1968 en la provincia de Buenos Aires, y 1970 a nivel nacional. El estudio incorpora un análisis del discurso oficial que aparece en los planes de estudio desde dicha fecha hasta su publicación. Como lo remarca la autora, los resultados de esta investigación se convierten en significativos en el marco de las reformas educativas de 1990. Si bien el énfasis está puesto sobre los planes y programas del Magisterio, también logra

realizar algunos aportes para las carreras que forman profesores para la educación secundaria. El trabajo presenta a modo de síntesis:

“Las problemáticas estructurales y comunes a los planes de estudio de formación docente para los distintos niveles del sistema escolar y problemas específicos en cada uno de ellos. Entre los problemas comunes se destacan la *homogeneidad burocrática*, la *secundarización*, la *rigidez interna*, *segmentación*, la *organización deductiva y aplicativa*, como trazos que permiten apreciar la mutua determinación de las dimensiones curricular e institucional” (Davini 1997: 190)

En cuanto a los problemas específicos de la formación docente para el nivel secundario Davini (1997) observa que si bien en los planes de formación se encuentran materias de *formación general* (formación cultural sin fines directos de enseñanza), el mayor peso lo tienen las materias vinculadas a la *formación disciplinar* con baja integración con la formación profesional. Las materias vinculadas a la formación *técnica profesional* (referida a la orientación instrumental de la enseñanza, como por ejemplo los espacios para prácticas docentes) tienen un espacio reducido, equivalente al de la formación general. Los espacios que mayor lugar ocupan en dichos planes son los referidos a la disciplina. El menor peso en la formación de profesores, lo tiene la formación teórica profesional (materias conceptuales referidas a la realidad educativa y de la enseñanza).

El estudio concluye enumerando algunos aspectos que para el contexto de los años 90 resultaban un obstáculo para la reformulación de los planes y programas de estudio: ausencia de una política de desarrollo académico e institucional, falta de un ordenamiento político-administrativo propio para cada nivel, dificultades para superar los enfoques tecnocráticos en educación, características de los ingresantes a las carreras docentes que ven a ésta, como una opción de entrada a un mercado laboral. Otro estudio que conforma un antecedente directo, lo constituye el que realizan Diker y Terigi (2003), quienes analizan lo que denominan como *subsistema de formación docente*, es decir el conjunto de instituciones universitarias y no universitarias comprometidas con la prestación de servicios de formación de maestros y profesores. El análisis se realiza a partir de información extraída de diversas fuentes: informes de la Organización de Estados Americanos, censos de docentes y establecimientos educativos, base de datos de la Red Federal de Formación Docente, y la base de datos del Consejo Regional de Educación Superior. Algunas de las principales consideraciones que aportan, vinculadas al presente tema de estudio, son las siguientes: distancia entre la formación inicial de docentes y la realidad educativa, desconocimiento de aspectos conceptuales didácticos centrales a la tarea de enseñar en oposición a una marcada formación en lo disciplinar, heterogeneidad institucional entre las instituciones que forman parte del subsistema de formación docente estudiado a nivel nacional, muy poca o casi nula oferta de formación docente para el

postgrado. Específicamente relacionado a lo curricular, las autoras señalan que la oferta de formación de docentes en la Argentina se caracteriza por la segmentación, es decir planes de estudio concebidos como unidades cerradas, sin conexiones entre materias, mayoritariamente materias de corte teórico, pocas horas destinadas a la observación e intervención en instituciones. Una lógica claramente deductiva de los planes de estudio: mayor formación teórica en los primeros años y finalizando la carrera, algunas instancias de práctica docente.

Otro trabajo que constituye un antecedente al objeto estudiado es el de la autora Vezub (2007), quien desde el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía, Universidad de Buenos Aires, coordinadora del Proyecto “Los profesorados de formación docente. Características de los formadores y de las instituciones”, en un trabajo publicado propone identificar los principales problemas que presenta la formación docente inicial y continua en los países latinoamericanos y en el contexto de los cambios y nuevos desafíos que la escolaridad contemporánea le plantea a la tarea docente. Para la identificación de los problemas la autora contempla cuatro dimensiones fundamentales: la organización institucional; el currículum; los modelos, enfoques o concepciones de la formación; y el perfil de los formadores. Al plantear cuáles son los principales retos para la formación y el desarrollo profesional docente afirma que:

“No existen en la formación de los docentes problemas que sólo puedan ser tratados como cuestiones técnicas, alejadas de las discusiones políticas, ideológicas, de las posiciones de valor y de las implicaciones que tiene sobre las condiciones de trabajo y la carrera de los maestros”. (Vezub, 2007: 21)

Según la autora, los nuevos escenarios donde se desarrolla la tarea docente plantea nuevos desafíos a su labor que no sólo tienen que ver con cuestiones relativas a la enseñanza, sino que exceden la misma planteando cuestiones vinculadas a lo asistencial. Esto demanda a los docentes para que ocupen un rol protagónico con la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. Concluye su trabajo afirmando que

“El desafío es que los docentes se apropien de nuevas claves de lectura, interpretación y acción que les permitan trabajar en contextos escolares heterogéneos, con problemas sociales y culturales diversos. Una nueva configuración del trabajo docente capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de las situaciones que ocurren en las escuelas y en los salones de clase”. (Vezub, 2007: 21)

Todas las características señaladas pueden servir para analizar los rasgos actuales de los profesorados que se presentan y en especial en lo que atañe a la formación didáctica pedagógica. Sobre este aspecto se profundizará en los siguientes capítulos.

c) Debates actuales en torno al curriculum de la formación de docentes

Se puede encontrar en el campo educativo diversas perspectivas que presenta la conceptualización del curriculum. Por lo que se puede observar un panorama complejo a la hora de abordarlo teóricamente. El campo del curriculum se ha complejizado abarcando discusiones que giran en torno a temáticas tales como el curriculum como proyecto educativo enmarcado en prácticas políticas e histórico-sociales; diferentes conceptualizaciones sobre las características que asume: curriculum oficial, oculto, nulo, real; su función social, diferentes perspectivas de abordaje: el curriculum como reproducción o como emancipación, entre otros. Esto obliga a clarificar desde donde nos posicionamos teóricamente para poder abordar esta categoría.

El presente trabajo se posiciona desde una perspectiva que reconoce el curriculum como un campo de estudio específico, desde una perspectiva crítica que lo concibe como una construcción histórica, social, política y pedagógica vinculada con determinados intereses e intencionalidades (Bonini, 2010).

Una cuestión importante es la de diferenciar plan de estudios de curriculum. El primero, siguiendo a Furlan (1996) deriva de una expresión latina, *ratio studiorum* y hace referencia a una organización racional de los estudios. En cambio, el término *Curriculum*, fue incorporado en universidades escocesas durante el siglo XVI, haciendo referencia al recorrido que los estudiantes debían realizar para llegar a la meta, es decir a la finalización de sus estudios.

Es decir, el estudio del curriculum implica mucho más que una aproximación o análisis del listado de materias, incluye una reflexión y análisis sobre los posibles recorridos que debe realizar el estudiante para alcanzar la finalización de los estudios.

De Alba (1998), permite pensar al curriculum a partir de una perspectiva más compleja. Esta última permite visualizar cuestiones fuertemente vinculadas a las definiciones como por ejemplo el poder, lo político, el contexto social y productivo, el lugar de los sujetos tanto en su definición como en su puesta en marcha. La autora ubica al curriculum como un campo de conflicto de intereses, de lucha de distintas posiciones, atravesadas por imposiciones y negociaciones entre distintos actores. Y agrega además que lo curricular no solamente es lo formal o escrito sino que existe otra dimensión que denomina procesal-práctica que hace referencia al devenir curricular, es decir a su puesta en marcha.

El curriculum es una propuesta político educativa, en este sentido opera como un enunciado cuyos sentidos se actualizan, se revisan, se redireccionan en las sucesivas mediaciones y procesos de especificación por los que atraviesa. Los procesos de construcción curricular son llevados a cabo por distintos sujetos. Siguiendo a De Alba (1998), podemos reconocer a los “sujetos de determinación curricular”, que son

aquellos que definen los rasgos básicos o sustanciales del currículum, y los “sujetos de estructuración formal” que son quienes ponen en marcha, participan de la determinación curricular, teniendo en cuenta las características particulares del contexto.

Interesa particularmente en el presente trabajo, indagar sobre los sujetos de estructuración y desarrollo curricular, para identificar las decisiones, obstáculos, desafíos a los que se enfrentan los sujetos en dichos procesos. La importancia de estos sujetos reside en que son quienes ponen en juego el currículum, los que diariamente toman decisiones y afrontan los desafíos que les presenta el currículum. El currículum es el marco a partir del cual se puede intervenir en la institución educativa, establece los límites y posicionamientos teóricos desde donde se ha pensado la formación, en este caso de los profesores.

El sistema educativo está atravesando por profundos cuestionamientos y, por ende, propuestas de cambios y reformas. La formación de los docentes también se encuentra en el centro de atención. Ya que si bien, como sostiene Vezub (2007) no son los responsables únicos de la calidad del sistema, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizajes de los alumnos.

Por ello desde los organismos nacionales dedicados a la formación docente (INFOD) se han venido desarrollando acciones para la revisión de los currículum de las distintas carreras de formación docente. Si bien la Universidad tiene autonomía para elaborar sus propuestas resulta de interés poder revisar qué cuestiones se están trabajando en este sentido.

Se reconoce que la formación inicial debe abandonar los enfoques idealizados y reconocer la complejidad de las instituciones educativas. Por lo tanto, tampoco se puede pensar en un currículum de formación docente que abarque en sus propuestas ‘todas’ las posibilidades institucionales: escuelas urbanas, rurales, escuelas del centro de la ciudad o de barrios marginales, etc. Pero sí se piensa en una formación docente que centre su atención en una formación amplia, que concibe a la enseñanza como una actividad compleja, contextualizada y atravesada por conflictos. Que tiene a su vez una importante formación en investigación.

Muchas propuestas curriculares actuales intentan presentar proyectos de formación docente superadores, que contemplen la complejidad de la tarea de enseñar. Pero es necesario tener presente que el diseño en sí mismo no garantiza el ‘éxito’ de una propuesta, no tiene que ver con esfuerzos individuales de los docentes sino un trabajo en conjunto, un abordaje institucional sobre las cuestiones que hacen al eje de la formación de docentes. Esto implica prácticas cooperativas de socialización, acuerdos, articulación, requiere de un trabajo mancomunado, de esfuerzos y respeto por el

conocimiento del otro, y un objetivo común, que es el de mejorar la formación de los futuros docentes.

Se considera necesario también, poder sentar posicionamiento sobre lo que se entiende por enseñanza. La misma es abordada desde una perspectiva de complejidad, compuesta por distintos elementos: quien posee el conocimiento, quien carece de un conocimiento, el saber o conocimiento que se pone en juego en esa interacción y la intencionalidad de transmitirlo (Fenstermacher, 1989). Estos elementos se interrelacionan de manera tal que dan lugar a los procesos de enseñanza vinculados de manera ontológica con la enseñanza. Siguiendo a Camilloni (2007) este fenómeno es de naturaleza humana, social, institucional y político. Humano, porque el hombre es capaz de enseñar de manera deliberada e intencional. Social, porque está atravesado por fenómenos que exceden a los elementos antes mencionados e influyen en el devenir de las sociedades. Institucional, porque se ha logrado establecer la enseñanza dentro de instituciones educativas que imprimen ciertas características particulares: tiempos y espacios definidos, un curriculum que la organiza, roles predeterminados, grupalidad y gradualidad en el proceso. Y político porque tiene la intencionalidad de formación de los sujetos, formar al ciudadano.

Siguiendo a Bonelli (2010) coincidimos que los proyectos educativos generales tienen implicancias personales y sociales muy importantes, pero los proyectos formativos destinados a la formación de docentes “...poseen una doble trascendencia dado que implica la formación de quienes, a su vez, formarán a otros sujetos en ámbitos y espacios diversos de intervención pedagógica.” (Bonelli, 2010: 3)

La formación de docentes para el nivel secundario ha sido un punto central de la agenda de discusión educativa en las últimas dos décadas. Su configuración ha estado signada por debates curriculares muy importantes. A continuación, se presentan de manera sintética algunos puntos centrales sobre los cuales giran las discusiones:

- *Organización del curriculum: lógica deductiva*

Desde el punto de vista curricular la oferta de formación docente en la Argentina se caracteriza por la segmentación (Diker y Terigi 2003). Los planes han sido concebidos como unidades cerradas basados en una fuerte lógica deductiva que va de una formación general, luego formación específica y el tramo final de la práctica y la residencia. Nuevas propuestas apuntan hacia una inserción de los estudiantes en las instituciones educativas de manera progresiva, a una revisión de la distribución de la carga horaria según los campos del saber que organizan el curriculum y propuestas de trabajo interdisciplinarias. Respecto a este último punto, se han encontrado

experiencias de implementación de planes de estudio desde una perspectiva de la interdisciplinariedad. Cárdenas Pérez y otros (2001) han realizado una experiencia en dicho sentido en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de Chile. En su trabajo resaltan dentro de las conclusiones preliminares que *“la interdisciplinariedad se vincularía y expresaría como una reformulación del modo de acceder conocimiento pedagógico. Esto supone admitir que la teoría pedagógica se vuelve interdisciplinaria porque la propia vivencia de la realidad social y educativa lo es.* (Cárdenas Pérez, 2001: 27). Asimismo identifica que el trabajo a partir del currículum integrado implica entender la realidad desde diversas miradas, que la formación docente debe ser de carácter teórico-práctica y desde un ejercicio de la investigación acción permanente, colocando a docentes y estudiantes en un lugar protagónico de dicho proceso.

Otro aporte en este sentido lo realiza Souza Da Silva Batista (2008) quien desde Brasil realiza una reflexión sobre el trabajo interdisciplinario en la docencia universitaria y su formación y sostiene que *“...la interdisciplinariedad (que) confiere nuevos significados a los procesos formativos y sitúa a los profesores como sujetos portadores de historia, conocimientos y teorías implícitas sobre sus prácticas docentes”* (Souza Da Silva Batista, 2008: 3).

- *Materias pedagógicas vs materias disciplinares*

Las discusiones en torno a la asignación de espacios y horas a las materias han sido objeto de disputas muy profundas. A lo largo de la historia (Diker y Terigi, 2003), los planes de estudios de las carreras de formación docente se han inclinado según las épocas en distintas direcciones, conformando tradiciones o modelos de formación, que si bien no tienen una sucesión histórica, responden a demandas de distintos momentos históricos. El enfoque *práctico artesanal*, que identifica a la tarea de enseñar como una actividad artesanal u oficio que se aprende en la medida que es practicado. El modelo de la tradición *normalizadora-disciplinadora*, vinculado a las Escuelas Normales y a la configuración de los sistemas educativos modernos con una fuerte impronta de formación pedagógica y disciplinar. La tradición *academicista*, con un fuerte énfasis en los conocimientos disciplinares y una formación pedagógica débil. El enfoque *técnico-academicista o concepción tecnológica* donde se observa una clara distinción entre conocimiento teórico y práctico (aplicación), el docente aquí es concebido como un técnico. La tradición *personalista o humanista*, donde la formación de la persona del profesor se ofrece como garantía de eficiencia docente. Y por último el enfoque *hermenéutico-reflexivo*, que concibe a la enseñanza como una actividad

compleja, contextualizada, atravesada por conflictos, donde se prima la formación de un docente investigador.

- *El lugar de las prácticas. La vinculación entre formación inicial y el mundo laboral*
Vaillant (2009) sostiene que la formación de profesores para la enseñanza secundaria es un tema actual de debate, haciendo hincapié en un profundo desajuste: “entre las necesidades de aprendizaje, los requerimientos de los jóvenes actuales y las competencias con que cuentan los profesores de secundaria tras su paso por las universidades y los institutos de formación docente” (Vaillant 2009:105)

La autora recalca la importancia de pensar la formación docente para nuevos escenarios de trabajo, docentes que se formen en competencias básicas, transversales y metodológicas como la capacidad de trabajar en equipo.

Davini (2015) recalca la importancia de valorar el espacio de las prácticas docentes como un lugar de trabajo real, que permite a los futuros docentes reconocer la complejidad y diversidad de las experiencias que allí se desarrollan. Estos espacios de *práctica*, sin duda deben ir acompañados de un fuerte proceso de formación didáctica. Alejándose de este modo de la visión instrumental de las prácticas.

También encontramos referencias en Terigi (2009) quien indaga sobre las demandas que se plantean a la formación de profesores para la escuela secundaria. Respecto a la formación docente la autora sostiene que cuenta con los mismos problemas que el nivel secundario: una formación de carácter enciclopedista y un currículum atomizado. Donde la práctica docente sigue pensándose como aplicación de los conocimientos adquiridos en la formación, y no como propone ella una inserción progresiva en distintos contextos áulicos, a lo largo de toda la formación inicial. Es necesaria también la referencia a lo que se está analizando sobre prácticas y residencia en el marco de las Jornadas de Práctica y Residencia en la formación docente llevadas a cabo en la Universidad de Córdoba, sitio obligado de referencia a la temática. Desde dicho espacio se trata de abordar de manera reflexiva a los distintos espacios de práctica desde una mirada política, colaborativa, y atravesada por la investigación

- *La incorporación y el uso de las nuevas tecnologías*

Otro punto que ha tomado un lugar destacado en la discusión de la formación de docentes es la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías como herramientas en el proceso de enseñanza. Vaillant (2009) afirma que la sociedad ha cambiado y esto exige revisar la formación de docentes vinculadas a las nuevas tecnologías. Podemos encontrar en la actualidad numerosas ofertas de diversas instituciones de educación superior, universidades, fundaciones, orientadas a la incorporación de nuevas

tecnologías en el ámbito de la escuela. También desde el Estado se implementó el programa *Conectar Igualdad* que tiene por objetivo, entre otros, reducir las brechas digitales, educativas y sociales, contribuyendo a mejorar los indicadores de desarrollo del país, mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la modificación de las formas de trabajo en el aula y en la escuela, mejorar la calidad educativa de la educación secundaria, incentivando los procesos de transformación institucional, pedagógica y cultural necesarios para el mayor aprovechamiento de las TICs y promover el fortalecimiento de la formación de los docentes para el aprovechamiento de las TICs.

En relación al uso e incorporación de las TICs desde una perspectiva didáctica, en Argentina, podemos reconocer los valiosos aportes realizados por Maggio (2012) y Maggio Lion y Perosi (2014) quienes han llevado a cabo investigaciones en relación a este tema en los últimos años. Las autoras sostienen que las tecnologías promueven formas de producción y de circulación del conocimiento que valora la multiplicidad de voces el trabajo colaborativo y la construcción colectiva. Además reconocen que las tecnologías no sólo atraviesan las formas del pensamiento disciplinar sino también las prácticas de enseñanza, potenciando nuevas formas de construcción de conocimiento.

- *Formación inicial, continua y profesional*

Diker (2003) plantea cómo garantizar una formación de mayor impacto, que dé cuenta de los problemas que plantea la práctica y que “resista” a los efectos neutralizadores de la socialización laboral sin impedir el enriquecimiento de la actuación como efecto de la experiencia. El planteo tiene que ver en cómo generar instancias de formación inicial de mayor impacto.

Por su parte Davini (2015) se cuestiona ¿si la formación docente inicial es una empresa de bajo impacto? Aduciendo que en los últimos tiempos se ha expandido la idea que todo lo aprendido por los estudiantes en el transcurso de su formación es “olvidado” o dejado de lado durante el ejercicio de la docencia o en la “socialización laboral”. La expansión de estas ideas, según la autora, ha generado un movimiento tendiente a revalorizar la idea de "desarrollo profesional continuo" apuntando a seguir pensando la formación de los docentes en servicio y de manera permanente.

CAPÍTULO II: El proceso de investigación y las decisiones metodológicas

a) Sobre las decisiones metodológicas

El presente estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo espiralado (Hernández Sampieri, 2001). Esto permitió un abordaje de la realidad en su profundidad, intentando acceder a las características particulares de este contexto de estudio.

La unidad de análisis son las propuestas de enseñanza de las cátedras que pertenecen al departamento didáctico pedagógico de las carreras de formación docente que se dictan en la FCyT de UADER, sede Oro Verde.

Se realizó un análisis de documentos institucionales, tales como planes de estudios y programas de cátedras, correspondientes a 13 asignaturas del departamento didáctico pedagógico. Cabe aclarar que en muchos casos los mismos docentes están a cargo de asignaturas en distintas carreras y que las materias del departamento Didáctico Pedagógico, para los profesorados de Física y Química se dictan en una comisión única.

Otro de los instrumentos de recolección de datos que se utilizó fueron las entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico y a directores de carreras. Se realizaron 7 entrevistas a docentes que están a cargo de materias del departamento Didáctico Pedagógico de las cinco carreras de profesorados que se dictan en la FCyT, sede Oro Verde. Varios de ellos se desempeñan simultáneamente en varias cátedras de dicho departamento y del departamento de Ciencias Sociales, por lo que sus aportes se vuelven sustanciales al foco de análisis del presente trabajo. El criterio de selección de docentes entrevistados fue amplio, ya que interesaba obtener información de docente con trayectoria en la facultad pero así también con docentes noveles, también se buscó docentes con título disciplinar y los denominados 'generalistas' (del área de Ciencias de la Educación, Pedagogía, Psicología).

El análisis de los datos de las entrevistas se realizó a través de análisis de contenido, identificando categorías que permitieran realizar comparaciones, diferenciaciones, identificar regularidades o quiebres en el discurso.

Este procedimiento permitió comprender desde la perspectiva de los propios sujetos su experiencia en la formación de docentes universitarios: preocupaciones, perspectivas, objetivos, acciones, dificultades.

Las entrevistas fueron realizadas en la FCyT, previo acuerdo del día y horario. Luego de la transcripción de las mismas, se identificaron categorías a ser trabajadas, algunas

de ellas surgen de las preguntas realizadas y otras a partir de las respuestas o relatos de los docentes entrevistados. A partir de la sistematización de los datos obtenidos en las entrevistas se identificaron perspectivas sobre cómo pensar la formación docente en la universidad, posturas respecto a la organización actual de los planes de estudio, contenidos a ser priorizados en la formación, relaciones entre lo que se ofrece en la facultad y las demandas y particularidades de las escuelas secundarias.

Si bien se contaba previamente con algunos tópicos sobre los cuales plantear las entrevistas, los mismos fueron revisados en función de lo que se podía inicialmente analizar a partir de las primeras desgrabaciones. De este modo surgieron otros ejes para la recolección de información a través de las entrevistas que llevaron a profundizar y repreguntar sobre cuestiones que emergían en el diálogo con los docentes y directores de carrera.

Respecto al eje de la escuela secundaria en la provincia, y para poder tener un panorama sobre las características del nivel, se realizó análisis de normativas y consultas informales a docentes que estuvieron involucrados en el proceso de resignificación de las escuelas secundarias de la provincia de Entre Ríos. Esto permitió elaborar un panorama general de los desafíos que se promovieron, las dificultades que persisten y los logros alcanzados en ese nivel del sistema educativo provincial.

b) El lugar del investigador en la institución

Mi función como docente a cargo de algunas asignaturas del departamento didáctico pedagógico y del departamento de ciencias sociales, de varias de las carreras comprendidas en el estudio facilitó el contacto con los docentes y directores de carrera entrevistados. Sin embargo significó también un riesgo para la investigación pues fue necesario dejar en claro el interés investigativo, diferenciar los objetivos del trabajo que estaba llevando a cabo y mi lugar como docente de la institución.

Se puso especial atención en construir un espacio para la realización de las entrevistas donde los docentes se sintieran cómodos para el dialogo requerido. Las entrevistas tuvieron lugar en el edificio de la FCyT, sede Oro Verde, en horarios que dispusieron los entrevistados, sin interferir con sus tareas habituales: antes o después de dictar sus clases o luego de tomar mesas de exámenes. El contacto inicial con los docentes fue en algunos casos personalmente y en otros por medio de correo electrónico. Todos los entrevistados se mostraron interesados en la temática a investigar y les permitió poder dialogar sobre cuestiones propias a sus espacios de

trabajo, evidenciando la falta de encuentros o reuniones entre docentes para trabajar sobre las propuestas de enseñanza, articulaciones, dificultades, dudas.

La reconstrucción de las propuestas didácticas de los docentes

La desgrabación de las entrevistas y los primeros análisis realizados permitieron tomar cierta distancia del material e identificar categorías para su análisis. Este trabajo permitió identificar preocupaciones de los docentes, aspectos en desacuerdo sobre el funcionamiento de la facultad, modificaciones que se estaban incorporando en los planes de cátedra tratando de salvar vacancias en el diseño curricular, entre otros asuntos.

Este trabajo se complementó con el entrecruzamiento de datos extraídos de los programas o planes de cátedra de los docentes entrevistados. Los planes fueron solicitados a los docentes entrevistados, quienes en su mayoría se mostraron interesados en poder colaborar con el trabajo y fueron enviando sus planes por correo electrónico. De esta forma se pudo enriquecer el análisis teniendo en cuenta los dichos de los docentes y sus propuestas formales a través de los programas de cátedra.

El análisis de las normativas

Para abordar el análisis de las normativas del nivel secundario, que permita tener un panorama sobre las características del nivel, se seleccionaron las normativas centrales: los diseños curriculares y algunas normativas específicas. Allí se pudieron encontrar algunos ejes centrales del posicionamiento didáctico pedagógico de la propuesta para el nivel secundario.

Se realizó una lectura exhaustiva de los mismos, identificando los fundamentos y modos de trabajar propuestos para el nivel secundario. Mucho de lo que se puede observar a través del análisis de documentos fue también guiado por mi participación como docente de escuela secundaria y asesora pedagógica también, durante el proceso de consultas sobre los mismos.

El análisis de los diseños curriculares de las carreras de profesorado en FCyT

El trabajo con los diseños curriculares de las cinco carreras fue diferente. Ya que la dificultad inició con la imposibilidad de acceder a los mismos. Los diseños, como se mencionó anteriormente fueron elaborados entre 2001 y 2004. Por lo que la versión con que se cuenta en la facultad es impresa y no se prestan por fuera de la oficina donde están archivados, por lo tanto, para su lectura y análisis hubo que disponer de un tiempo en la oficina de Secretaría Académica. Solo uno de los diseños curriculares,

el del Profesorado en Biología, me fue facilitado por un docente en versión digital (trabajo que realizó el docente para reuniones de trabajo cuando fue Jefe de Departamento).

Tener una versión digitalizada facilitó el trabajo, ya que los cinco diseños cuentan con la misma estructura y contenidos, salvo las materias que son específicas a cada carrera. Las cátedras objeto de este estudio tienen los mismos contenidos en las cinco carreras. Si bien el análisis principal se pensó en ese sentido, también se tuvo en cuenta los fundamentos, la estructura, la carga horaria de los diseños analizados.

SEGUNDA PARTE: “La formación didáctico pedagógica de los profesorado y las demandas del nivel secundario”

CAPITULO III: El contexto de la investigación: particularidades de una universidad en proceso de consolidación

El presente trabajo abordó un estudio sobre las carreras de formación docente pertenecientes a la FCyT de UADER, sede Oro Verde. A continuación, se realizará una breve síntesis de las características particulares de dicha institución universitaria. Siguiendo a Brignardello (2014) en su tesis titulada “*Procesos de institucionalización de una universidad pública provincial. El caso de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (2000 – 2012)*” podemos encontrar una interesante descripción de los inicios de la universidad, su organización académica y marco legal. También la propia universidad ha elaborado una reseña histórica donde se puede encontrar de manera sintética una síntesis de los hitos fundamentales de su creación.

Todo estudio, desde el enfoque cualitativo de investigación, implica tener presente el contexto en el cual se ubica el objeto de estudio. Y si este contexto es la universidad, nos vienen bien las palabras de Edelstein que dicen “*Pensar o revisar las prácticas docentes dentro de la universidad suponen considerar las condiciones históricas y sociales en que esas prácticas se producen.*” (Edelstein, 2014:29)

La UADER, tiene un surgimiento muy particular, que no se puede desvincular de las características que ha asumido en los aspectos constitutivos de su quehacer. Según Brignardello (2014), no se puede desprender el proyecto de la creación de la universidad provincial sin realizar la referencia a lo productiva que fue la provincia de Entre Ríos en materia educativa a lo largo de la historia. En palabras de la autora “*Entre Ríos se caracteriza por una tradición que, en el ámbito educativo, marca su impronta en la historia de la educación argentina y en el proceso de construcción de la cultura letrada moderna en la Argentina*” (Brignardello, 2014: 60). La provincia de Entre Ríos siempre se ha mostrado inquieta y productiva a la vez, respecto de cuestiones educativas.

Bartolini (2015), en su trabajo de investigación analiza el contexto en el cual se dio lo que ella denomina una *fusión* de instituciones, refiriéndose al traspaso de los 28 institutos terciarios a la órbita de la nueva universidad autónoma de Entre Ríos en el año 2000. Su trabajo se centra en analizar la perspectiva de algunos de los actores involucrados en el proceso de traspaso, y centra su atención en docentes y personal administrativo de la Facultad de Ciencias de la Gestión. Al respecto sostiene:

“La decisión de creación de la UADER y la sanción de la ley correspondiente provocó una demanda de adaptación compleja de las comunidades educativas, en un corto tiempo. Además implicó la adquisición de diferentes modalidades y estrategias docentes frente a la transferencia en función de sus características particulares y de los universos sociales a los que pertenecían” Bartolini, 2015:83.

Según la autora, la creación de UADER se dio en un contexto turbulento y difícil para la provincia, de todos modos se vio altamente beneficiada por la cantidad de jóvenes, que debido a la crisis económica del momento, no podían optar por carreras fuera de la provincia y, en algunos casos, debían dejar sus estudios iniciados en otros lugares, por lo que la oferta educativa de la universidad naciente representaba la única posibilidad de avanzar en los estudios superiores.

Mediante la Ley de Creación de la UADER N° 9250 –sancionada el 8 de junio de 2000– se dispuso la transferencia de más de veinte Institutos Superiores, Institutos de Enseñanza Superior, Escuelas de Nivel Medio y Superior, Escuelas Superiores, Colegios Superiores y otras instituciones, para conformar la Estructura Académica, inicialmente con cinco Facultades, pero que desde 2004 quedó conformada por cuatro: Facultad de Ciencias de la Vida y la Salud, Facultad de Ciencias de la Gestión, Facultad de Ciencia y Tecnología, y Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Este proyecto recibió apoyos y resistencias frente a un nuevo escenario de disputa de intereses académicos en el territorio provincial.

En cuanto a la revisión y elaboración de los planes de estudio, al momento de su creación, la universidad siguió las recomendaciones que la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) realizó para acompañar este proceso.

A partir de ese momento se inició un proceso de ordenamiento institucional que incluyó decisiones tales como lograr el reconocimiento nacional de la universidad (logrado en 2001), puesta en marcha de un Plan de reconversión institucional y académica que se finalizó en 2008, el dictado de normativas y estatutos propios, la conformación de los órganos consultivos propios, el reconocimiento de la validez nacional de los títulos, afianzar el dictado de las distintas carreras, lograr instalar otras funciones propias de la universidad como lo son la investigación y la extensión, los concursos ordinarios que se realizaron a partir de 2008.

Fue un proceso extenso y de plagado de conflictos. El 21 de diciembre de 2012 se llevó a cabo la primer Asamblea Universitaria, cuyo motivo fue la elección del Rector y Vicerrector mediante el voto de los Decanos y de los representantes de los claustros, quienes previamente habían sido elegidos. A partir de este momento se dio inicio a una nueva etapa institucional que trata de consolidar a la UADER como una

universidad. Es necesario destacar, que a pesar de su corta historia, hoy UADER tiene representación en las comisiones y redes nacionales: del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y de la Red de Universidades Provinciales.

La Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT)

La Facultad de Ciencia y Tecnología tiene sedes en 12 ciudades de la provincia de Entre Ríos: Oro Verde, Federación, Santa Elena, Concepción del Uruguay, Basavilbaso, Gualeguay, Chajarí, Villaguay, Nogoyá, Crespo, Gualeguaychú y Diamante. Pero como sede central se señala la ubicada en la ciudad de Oro Verde. La facultad cuenta con 6 carreras de profesorado, 12 tecnicaturas, 7 licenciaturas, 1 ingeniería, y en educación de postgrado cuenta con 1 carrera de especialización y 1 maestría.

Las carreras de Profesorado en que se cursan en la FCyT-sede Oro Verde cuentan con planes aprobados entre los años 2001 y 2004. Allí se organizan las carreras en cuatro años de cursado, se establecen la carga horaria de las cátedras, sus correlatividades y formas de cursado.

Este estudio intenta propiciar una mirada reflexiva sobre la formación inicial que brindan las carreras de formación docente que se dictan en la FCyT, sede Oro Verde, de UADER, unidad académica que concentra los Profesorados en Matemática, Educación Tecnológica, Biología, Física y Química. Los diseños curriculares de dichas carreras asume características particulares tales como fueron aprobados entre los años 2001 y 2004, en el marco de la creación y organización de la universidad y bajo las definiciones establecidas por la Ley de Educación Superior (1995), y desde entonces solo han tenido modificaciones mínimas, las últimas en el año 2004. Como se observa, desde ese momento no se han presentado propuestas formales para la rediscusión de los contenidos ni la reorganización de dichas carreras.

CAPITULO IV: “Formación didáctico pedagógica: un análisis del plan de estudio de las carreras de profesorados de la Facultad de Ciencia y Tecnología, sede Oro Verde, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (FCyT-UADER)”

Este apartado tiene el objetivo de realizar una descripción de los planes de estudio de las carreras de Profesorados en Biología, Física, Química, Matemática y Educación Tecnológica de la FCyT de UADER, en un primer momento sobre los aspectos formales generales y luego los específicos del Departamento Didáctico Pedagógico.

Las cinco carreras tienen planes de estudio aprobados entre 2001 y 2004. Son los únicos planes de estudio aprobados desde la creación de la universidad, en el año 2000. El acceso a los mismos fue a través de la oficina de Secretaria Académica de la FCyT, quienes proporcionaron el material impreso que sólo podía leerse en la misma sala u oficina.

La estructura y formato de los cinco planes es la misma: inicia con la resolución con sus vistos y considerandos y luego el anexo donde se encuentran los siguientes ítems: fundamentación, plan de estudios con sus materias, dedicación, carga horaria semanal repartida en clases teóricas y prácticas, y las correlatividades. Se incluyen también las resoluciones ministeriales de aprobación de los planes. También están incluidos los alcances de los títulos, las condiciones de ingreso y una descripción institucional que incluye características de los títulos y grados académicos, antecedentes de la creación de la carrera, organización general del plan de estudios, contenidos mínimos y objetivos. Lo único en los que los cinco planes analizados se diferencian es en la descripción de los contenidos mínimos de las materias específicas a cada carrera.

La duración de las cinco carreras es de cuatro años. Los títulos que otorgan son de Profesor en Biología, Física, Química, Matemática y Educación Tecnológica. La habilitación de estos títulos es para desempeñarse como docentes tanto en el nivel secundario como en el superior no universitario y universitario. Los alcances del título para las cinco carreras tienen una fuerte orientación pedagógica, aunque como se verá más adelante, la carrera está organizada bajo una lógica que prioriza lo disciplinar. En términos generales, los alcances de los títulos explicitados en los planes de estudio son los siguientes:

- “Planificar, conducir y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados a la disciplina específica en EGB 3, en Polimodal o sus equivalencias y en el Nivel Superior.
- Asesorar en lo concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje en lo relacionado con el área de conocimiento específico.
- Participar en equipos de investigación del área epistemológica.
- Participar en equipos de investigación interdisciplinaria y educativa”. (Res. UADER N° 1183/09, N° 1737/04, N° 1738/04, N° 1187/09, N° 1735/04)

La cantidad de materias obligatorias y optativas varía ligeramente en cada uno. Las materias incluidas en los planes de estudio están organizadas en cuatro departamentos según lo establecido por la Resolución CD FCyT N° 0297/13:

- **Para el Profesorado en Biología:** Ciencias Básicas, Ciencias Biológicas, Ciencias Sociales y Didáctico Pedagógico
- **Para el Profesorado en Física:** Ciencias Formales y Aplicadas, Ciencias Naturales Básicas, Ciencias Sociales y Didáctico Pedagógico
- **Para el profesorado en Química:** Ciencias Formales y Tecnología, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Didáctico Pedagógico.
- **Para el Profesorado en Matemática:** Ciencias Exactas, Física y Tecnología, Ciencias Sociales y Didáctico Pedagógicas.
- **Para el Profesorado en Educación Tecnológica:** Ciencias Básicas y Aplicadas, Ciencias Técnicas y Sociales, Tecno-Científico y Didáctico Pedagógico.

Si bien los nombres de los departamentos varían levemente, el sentido de las materias que lo componen es el mismo. Los dos primeros departamentos mencionados agrupan las materias específicas y disciplinares de cada carrera; en los dos últimos se agrupan las materias relacionadas con la formación docente, siendo el Departamento Didáctico Pedagógico el objeto de estudio del presente trabajo.

La decisión de abordar las características que asumen las cátedras del departamento didáctico pedagógico, fue por considerarse como centrales en la formación docente. El departamento de Ciencias Sociales también incorpora cátedras que son específicas para la formación docente, éstas también son tenidas en cuenta a la hora del análisis ya que algunos de los docentes entrevistados también tienen a su cargo el dictado de las mismas.

En las entrevistas, los docentes que se han incorporado laboralmente a partir de la creación de la UADER explicitaron desconocer o no tener del todo claro cómo es la

conformación de los departamentos, se mostraron sorprendidos al explicar la separación del departamento Didáctico Pedagógico del de Ciencias Sociales y su referencia a la formación docente se realizó indistintamente a las cátedras de ambos departamentos.

Algunas expresiones de los docentes fueron: *“¿Ah sí?... Recién me entero ¿y las otras entonces a dónde pertenecen?”* (Entrevista a LM) (Refiriéndose en la pregunta a las cátedras del departamento de ciencias sociales). Otro docente sostiene *“No tengo muy en mente en este momento toda la estructura del plan pero me parece bien...”* (Entrevista a NB) ante la explicación de la organización departamental de las cátedras.

Por el contrario, los docentes que tienen una larga trayectoria de desempeño en dichas carreras, incluso desde antes de convertirse en universidad, tienen un conocimiento profundo del plan de estudios. Una de las docentes entrevistadas comenta:

“Mira... el Profesorado en Química comienza te diría... la formación docente comienza en segundo año. Porque ahí comienza Pedagogía y Didáctica General y se complementa con las Didácticas específicas, Sociología de la Educación... Psicología Educacional en tercero y después (...) y en tercero ya se hace una Práctica en lo que sería el ciclo básico de la educación secundaria y después tenemos la Didáctica específica del profesorado que sería Didáctica en Química. Análisis Institucional y Política Educativa y la Práctica Docente II que es anual en cuarto año. (...) En el nuestro recién llegan a las escuelas... este... recién en tercero aunque por ahí algunos docentes han hecho algunas adecuaciones y les hacen hacer algunos trabajos, alguna aproximación pero es muy... este... Incipiente. Tendría que ser más sostenida la acción” (Entrevista a MC), en otra parte de la entrevista sostiene *“Si si, acá teníamos con el plan viejo Fonoaudiología como materia en el Instituto de Enseñanza Superior (IES). Cuando pasamos a la UADER, Fonoaudiología se sacó”* (Entrevista a MC).

Otra docente entrevistada comenta:

“Estoy en la cátedra de Práctica Docente I, desde 2003, pero me desempeño en este espacio desde 1989, cuando se llamaba Práctica de la Enseñanza; luego, a partir del 2001, Práctica Profesional-EGB3 y Residencia-Polimodal; y, en el 2003, cambió a Práctica Docente I y Práctica Docente II, al modificarse el Plan. Desde el 2010 estoy sólo en la Práctica Docente I” (Entrevista LK)

Seguendo con el análisis del plan de estudio, la cantidad de materias incluidas en cada departamento varía. Los departamentos vinculados a la formación docente poseen la menor cantidad de materias. Específicamente el departamento Didáctico Pedagógico concentra sólo entre un 16 y 21 % del total de las materias por carrera.

Cuadro 1: Comparación cantidad de materias obligatorias y optativas, y del departamento Didáctico Pedagógico en los Profesorados de FCYT

CARRERA	Cantidad Materias obligatorias	Cantidad Materias optativas	Cantidad Materias del Departamento Didáctico Pedagógico
Prof. en Biología	37	-	6
Prof. en Física	43	6	8 (2 son optativas)
Prof. en Química	40	6	9 (2 son optativas)
Prof. en Matemática	39	7	7 (1 es optativa)
Prof. en Educación Tecnológica	42	4	6

Fuente: Elaboración propia en base a los planes de estudio.

El primer año de las carreras analizadas se centra en el cursado de materias correspondientes a los departamentos de Ciencias Básicas y algunas materias de formación general del departamento de Ciencias Sociales. Recién a partir del segundo año los estudiantes comienzan a cursar materias específicas al campo disciplinar y de la formación didáctico pedagógica.

Si realizamos un análisis particular sobre las materias incluidas en el **Departamento Didáctico Pedagógico** podemos encontrar que sólo varían, teniendo en cuenta las carreras analizadas, las que se presentan como optativas; están ubicadas desde segundo a cuarto año, es decir que los estudiantes durante el primer año de la carrera no tienen un acercamiento a contenidos específicos de la enseñanza. La Práctica Docente se ubica en dos espacios: uno en tercer año, durante el segundo cuatrimestre; y el otro espacio es anual y se ubica en el cuarto año de la carrera. Es decir que los estudiantes deben cursar más de la mitad de la carrera para tener contacto formal con experiencias en instituciones educativas, según lo establecido en el plan de estudio. Se observa un incremento de materias relacionadas con la formación didáctico pedagógica al final de la carrera.

Otra particularidad de las materias pertenecientes tanto al departamento Didáctico Pedagógico como al de Ciencias Sociales, es que, a excepción de la Práctica Docente II de cuarto año, todas son cuatrimestrales. Esto tiene consecuencias claras para su desarrollo: poco tiempo de cursado, dificultades para profundizar en los temas,

inconvenientes para plantear trabajos de campo en instituciones educativas. Al respecto decían algunos docentes en las entrevistas:

“Es que un cuatrimestre resulta poco para trabajar (...) entiendo que es la características de estas carreras pero viste, a uno le resulta poco el tiempo para trabajar cuestiones que son muy importantes.” (Entrevista a LM). Otro docente afirmaba: *“Tenemos Didáctica de las Ciencias Naturales y después Didáctica de la Biología eso es absurdo. Podría haber una sola, anual. Eso es algo que también nunca pude hacer entender a la gente... las dos son cuatrimestrales... podría unificarse en una materia anual”.* (JA). Asimismo, otra docente afirma *“En primer lugar los tiempos de cursado porque que en Práctica Docente sea cuatrimestral... los tiempos no te dan encima en el último cuatrimestre. O bien se repita en los dos cuatrimestre... porque en el segundo las instituciones quieren hacer todo lo que no hicieron antes y a veces no te quieren recibir porque dicen no a esta altura no...”* (Entrevista LK)

El diseño curricular de las carreras de profesorado de la FCyT asume las características señaladas por Diker y Terigi (2003) bajo una organización o lógica deductiva, que va de una formación general, luego una formación más específica y cierra con un tramo final centrado en la práctica docente. Este ha sido, según las autoras, el modelo utilizado para el currículum de la formación docente en la Argentina. Modelo basado en la segmentación y planes como unidades cerradas.

La estructura general de los cinco profesorado se repite. Lo que favorece que algunos estudiantes puedan, a partir de la solicitud de homologaciones, pasarse de una carrera a otra o bien cursar al mismo tiempo dos profesorado. Esto último suele suceder con mayor frecuencia entre los profesorado en Química y Física. Según datos obtenidos en el departamento Alumnado de la FCyT, un 8% del total de los matriculados a las carreras de profesorado en la sede Oro Verde, cursan asignaturas de dos o tres de dichas carreras.

En cuanto a los equipos docentes, prevalece el docente único a cargo de una comisión, el cual lleva adelante tanto las clases teóricas como las ‘prácticas’, según lo establece el plan de estudios. Solo se observa la conformación de equipos de cátedra en los espacios de Práctica Docente de tres de las cinco carreras analizadas. Dichos equipos están conformados de la siguiente manera:

Cuadro 2: Conformación de equipos de cátedra a cargo de la Práctica Docente

Carrera	Práctica docente I	Práctica docente II
Prof. en Biología	Dos docentes, uno generalista y otro disciplinar	Tres docentes disciplinares
Prof. En Física	Un docente disciplinar	Un docente disciplinar
Prof. En Química	Dos docentes disciplinares	Dos docentes disciplinares
Prof. En Matemática	Tres docentes disciplinares	Tres docentes disciplinares
Prof. en Educ. Tecnológica	Un docente generalista	Un docente disciplinar

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el Cuadro 2, solo el espacio de Práctica Docente I del Profesorado en Biología tiene conformado equipo de cátedra con un docente generalista y otro disciplinar. En el resto de las asignaturas prevalece el docente con formación disciplinar. Solo en los profesorados en Biología y en Química, es el mismo docente disciplinar el que se desempeña en la Práctica Docente I y también lo hace en la Práctica Docente II.

Cabe resaltar que los contenidos mínimos consignados en los planes de estudios estipulan para los espacios de Práctica Docente I y II *“deberán ser integrados por un grupo de docentes que pueda asegurarse el seguimiento disciplinar de los alumnos y puede ser acompañado por un docente del área pedagógica”* (Res. UADER N° 1183/09, N° 1737/04, N° 1738/04, N° 1187/09, N° 1735/04)

Una de las docentes entrevistadas se refiere a las dificultades que trae a la organización de la Práctica Docente la falta de equipos estables y duraderos de docentes:

“Entonces el tema que haya un equipo docente.... Porque son muchas las cosas que hay que hacer y por ahí si uno o dos y que se trabaje para asegurar cierta permanencia de ese equipo docente si no también se están cambiando permanentemente según quien esté de turno (...) Es necesario formar gente... pero como ha pasado en práctica II que han designado personas que claro, tal vez tienen el perfil, empiezan y están un tiempo y chau... no quieren saber más”
(Entrevista LK)

Análisis de los contenidos mínimos y de los planes y programas de las cátedras del departamento Didáctico Pedagógico

En un primer análisis producto de la observación y organización del material recolectado, se puede evidenciar que los planes de estudio de las cinco carreras analizadas, siempre refiriéndonos a las cátedras del departamento didáctico pedagógico, fueron construidos desde una misma lógica epistemológica, ya que los

contenidos mínimos expuestos en los documentos son exactamente iguales para las cátedras con la misma denominación (Pedagogía, Didáctica General, Didáctica de las Ciencias Naturales, Práctica Docente I (EGB3) y Práctica Docente II (Polimodal). Solo cambian los contenidos mínimos de las materias específicas. Para el caso analizado solo la cátedra de Didáctica específica (Didáctica de la Biología, Didáctica de la Tecnología I y II, Didáctica de la Química, Didáctica de la Física, y Didáctica de la Matemática I y II).

Se obtuvieron planes de cátedra y programas¹ correspondientes a 13 asignaturas del departamento didáctico pedagógico. Como se describió anteriormente, todas las cátedras, a excepción de Práctica Docente II, tienen una duración cuatrimestral. Cabe aclarar que en muchos casos los mismos docentes están a cargo en distintas carreras y las materias del departamento Didáctico Pedagógico, para los profesorado de Física y Química se dictan en una comisión única. Los documentos analizados son los siguientes:

- Pedagogía – para los Profesorados en Física y en Química
- Pedagogía- para los Profesorados en Biología y en Educación Tecnológica
- Didáctica General – para los Profesorados en Biología y en Educación Tecnológica
- Didáctica General – para los Profesorados en Física y en Química
- Didáctica de la Biología – para el Profesorado en Biología
- Didáctica de las Ciencias Naturales – para el Profesorado en Biología
- Práctica docente I – para el Profesorado en Biología
- Práctica Docente I- para el Profesorado en Matemática
- Práctica Docente I- para el Profesorado en Química (reglamento de Practica)

El análisis que se realizará de los mismos está orientado a identificar referencias a concepciones de enseñanza en los diferentes niveles educativos, perspectivas o enfoques de los contenidos abordados, bibliografía utilizadas, entre otros aspectos.

¹ Administrativamente en la FCyT se solicita a docentes entregar planes de cátedra y programas por separado. Los primeros incluyen fundamentación, objetivos, contenidos, listado de trabajos prácticos, metodología de trabajo y estrategias pedagógicas, sistema de evaluación, requisitos para tipos de alumnos, cronograma de trabajo, bibliografía; los programas son más sintéticos y solo consignan los contenidos, el régimen de evaluación y la bibliografía. Extraído del Reglamento de procedimientos de entrega, distribución y adecuación de planes, programas y memorias de cátedras RES. N° 096/08 y RECT. RES. N° 0302-08

En términos generales, los programas analizados contemplan los contenidos mínimos expresados en el plan de estudios.

Para la cátedra de **Pedagogía**, se obtuvieron dos planes de cátedra, correspondiente a dos docentes que se desempeñan en dos carreras. Es decir, el mismo programa se propone para las dos carreras donde el docente se desempeña. Los mismos presentan una organización de contenidos en unidades temáticas, iniciando con el campo de la Pedagogía y su objeto de estudio, relaciones entre pedagogía y educación, las tradiciones y debates en el campo, procesos de institucionalización, también se aborda los actores de la situación educativa y cierran con una unidad donde se abordan los desafíos de la escuela en el siglo XXI o la pedagogía en el escenario actual. Es en este eje de contenidos donde los docentes abordan problemáticas educativas actuales tales como fragmentación de las instituciones, el vínculo pedagógico, construcción de la subjetividad, educación en contextos de vulnerabilidad, trayectorias escolares.

Ninguno de los programas analizados presenta referencias específicas hacia algún nivel educativo.

La modalidad de trabajo planteada en estos espacios se caracteriza por el abordaje bibliográfico y el intento por articular con situaciones educativas concretas, básicamente con ejemplos que el docente trae a la clase. La bibliografía que se presenta es actualizada y aborda autores tanto clásicos como actuales.

Para la cátedra de **Didáctica General**, el análisis se realiza sobre dos planes de cátedra, correspondientes a cuatro carreras.

Los contenidos propuestos contemplan los contenidos mínimos estipulados en el Plan de Estudios, y van desde una introducción al campo de la Didáctica, para luego abordar con mayor profundidad la enseñanza, el aprendizaje, el curriculum y la planificación como conceptos centrales. Uno de los planes de cátedra hace mención específica al abordaje de temáticas actuales del nivel secundario, incorporando el análisis de normativa específica, como así también propone la realización de observaciones en instituciones del nivel como parte de un trabajo final integrador.

La modalidad de trabajo utilizada es la problematización de experiencias educativas a través de bibliografía específica y el análisis y construcción de planificaciones.

La bibliografía utilizada es actualizada y contempla la lectura de autores reconocidos en el campo de la Didáctica, tales como Camilloni, Litwin, Edelstein, Gvirtz, Palamidessi, Sanjurjo, Terigi, Bixio, entre otros.

Para las cátedras de **Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de la Biología**, la lógica utilizada es similar a la de la Didáctica General, pero tanto los contenidos como la bibliografía están orientados a los contenidos específicos, para el caso analizado es la Biología. Se abordan como contenidos la didáctica de las ciencias naturales como una disciplina, su estatus epistemológico, los principales debates actuales del campo, la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales, la alfabetización científica, el curriculum científico, el conocimiento biológico en la escuela, la evaluación en la clase de biología. En uno de los planes de cátedra se hace mención explícita en una unidad temática a la enseñanza en la educación superior, sus características y exigencias, las estrategias didácticas.

La bibliografía de ambas cátedras es específica y alterna textos actuales con otros de mayor antigüedad.

La modalidad de trabajo presentada es el análisis de textos y experiencias didácticas.

Relación entre didácticas generales y didácticas específicas

Teniendo en cuenta los autores abordados (Camilloni, 1996; Davini, 2005), podemos considerar que la Didáctica General es reconocida como un campo con un objeto de estudio específico: la enseñanza. Y respecto a las didácticas específicas, la bibliografía propone distintos tipos: específicas en cuanto al contenido (Didáctica de la Biología, Didáctica de la Matemática, etc.), específicas en cuanto a las edades o etapas evolutivas de los destinatarios de la enseñanza (Didáctica del nivel inicial, Didáctica para primaria, Didáctica para trabajar con adultos, etc.), específica según el contexto donde se desempeña (Didáctica de la educación rural, Didáctica para la enseñanza en contextos vulnerables, etc.), específicas vinculadas con necesidades educativas especiales (Didáctica para trabajar con personas sordas, hipoacúsicas o problemas de motricidad).

Para el caso analizado, se ve una clara línea teórica que intenta presentar a la Didáctica General como instancia introductoria para luego pasar a lo que algunos docentes consideran 'lo específico' propio de la disciplina que se quiere enseñar. Una docente afirma:

“Es ubicarlos en el campo, el sentido también que tienen estas materias.... Es como que bueno ellos ven esa distancia de “estas son las pedagógicas” y estas son “las específicas” y éstas (refiriéndose las específicas) como que me van a servir más que las otras (...) Porque una cosa es ese objeto que vas a enseñar que tiene toda su

especificidad. Pero cómo lo enseñas, dónde lo enseñas, teniendo en cuenta qué sujetos lo enseñas en qué instituciones, desde que normativas (...) un marco más amplio” (Entrevista LM). Otro docente sostiene que “también el problema ahí es que en tercer año es más difícil porque el chico no tiene todavía la entrada al aula, viene de la base general, no tiene una entrada al aula, ha visto una Didáctica General pero no ha visto una específica que es lo que le va a dar una idea más específica de cómo trabajar en el aula” (Entrevista JA).

Esta diferenciación entre la didáctica general y la específica es una de las tensiones centrales de la formación docente, según Sanjurjo (2014). Al respecto la autora señala que:

“...para que el docente pueda construir un conocimiento tan complejo y contextualizado como es el conocimiento didáctico del contenido es necesario que se prepare en distintos tipos de conocimientos: el conocimiento comprensivo del contenido a enseñar, conocimientos acerca de la enseñanza y del aprendizaje, acerca del contexto micro (alumnos, aula, institución) y macro (sociedad, país, mundo contemporáneo), entre otros. Esa formación requiere, por lo tanto, la superación de las miradas sesgadas y corporativas de la formación.” (Sanjurjo, 2014: 24)

Por último, para las cátedras de **Práctica Docente I**, se analizan un plan de cátedra, un programa y un reglamento de Práctica Docente. Este último incorpora contenidos, requisitos para la realización de la práctica, trabajos prácticos pero no incluye bibliografía.

En cuanto a los contenidos propuestos se puede observar los mismos que ya se han enunciado en las didácticas tanto generales como específicas. Están organizados en ejes o unidades de manera muy sintética, y abordan principalmente el contexto institucional y áulico de la enseñanza, la planificación y evaluación, y el trabajo con contenidos a través de los diseños curriculares.

Se observa mucha disparidad respecto a cómo se realiza el abordaje de los estudiantes en sus prácticas áulicas, la cantidad de observaciones o clases que se deben dictar o los formatos de intervención, clases, auxiliarías, ayudantías, prácticas de laboratorio.

La FCyT cuenta con un Reglamento de Práctica Docente, Resolución N° 372/05, en él se establecen cuestiones de organización a nivel general: la finalidad de la práctica docente, la conformación de los equipos de cátedra de Práctica Docente, los criterios para la selección de las instituciones educativas donde se llevarán a cabo las prácticas

docentes, la organización, trámites ante las instituciones educativas donde se llevarán a cabo las practicas docentes y la firma de convenios con las instituciones educativas en las que se realicen las practicas.

De dicha resolución, interesa destacar dos puntos que hacen al foco de análisis del presente trabajo: la conformación de equipos de cátedra de práctica docente y la organización. Respecto del primero, la normativa establece que:

“Los equipos de cátedra a cargo de las prácticas docentes se conformarán del siguiente modo: a) Profesores responsables. b) Profesores auxiliares por cada grupo de doce (12) alumnos o fracción. En todos los casos, los docentes a cargo de la Práctica Docente deberán acreditar competencias científicas específicas y competencias metodológicas en las disciplinas objeto de las prácticas.” (Resolución FCyT N° 372/05)

Respecto al segundo punto, sobre la organización de la práctica docente, se establecen fases, para los dos espacios de practica (tercer y cuarto año): Fase 1°: Prácticas de observación. Fase 2°: Prácticas preliminares Fase 3°: Residencia. Realiza la aclaración para todos los casos, la extensión o duración de las practicas, el nivel del sistema educativo y la diversidad de asignaturas en que se realicen las prácticas serán determinadas por los docentes a cargo de las cátedras de Práctica Docente en función del rendimiento de los alumnos, del perfil del egresado y de los alcances del título establecidos para cada carrera.

El plan de cátedra analizado establece, respecto de los puntos anteriores, que las horas presenciales de clase (dos horas semanales) se destinarán a clases teóricas y prácticas o de laboratorios, según la asignatura.

Siguiendo a Vaillant (2009), que sostiene la necesidad de una formación docente para nuevos escenarios de trabajo, podemos ver que no se logra totalmente en los espacios de Práctica Docente analizados, si bien la normativa también señala la importancia de diversos contextos, en los planes analizados y en las entrevistas realizadas no se observan referencias a diversidad institucional y de formatos.

CAPITULO V: “Escuelas Secundarias de la Provincia de Entre Ríos: marco normativo y promoción de nuevas prácticas”

La organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias pueden entenderse de manera más profunda con la revisión del marco normativo que las encuadra. Si bien el presente trabajo tiene por objeto de estudio las propuestas de enseñanza en el marco de la educación superior universitaria para la formación docente del nivel secundario, se considera necesario realizar una breve descripción de los cambios que se han incorporado en el nivel secundario en la Provincia de Entre Ríos. Uno de los objetivos específicos planteados para el presente trabajo de investigación está orientado a identificar los elementos centrales de la transformación educativa de la escuela secundaria de la Provincia de Entre Ríos, principalmente los vinculados a las prácticas de enseñanza, a partir de los documentos enmarcados en el proceso de Resignificación de la escuela secundaria.

Como se presentó en el capítulo 1 del trabajo, una investigación realizada con egresados de la FCyT afirma que los egresados de la facultad ingresan a trabajar de manera casi inmediata en el nivel secundario de la provincia de Entre Ríos (Mayer 2011).

Estos cambios fueron mencionados aunque de forma parcial en las entrevistas realizadas. Muchas veces la referencia que hicieron los entrevistados a las disposiciones con las que se organizan las escuelas fue difusa y parcial. Este panorama impreciso anticipaba el desconocimiento de la situación del nivel secundario en la provincia durante la última década, factor importante para la formación de futuros docentes.

Con el propósito de organizar la descripción, se presentarán las normativas correspondientes al nivel jurisdiccional, reconociéndose un conjunto de normas de distinta jerarquías -resoluciones, circulares- que organizaron la educación secundaria en el marco de Ley Educación Nacional.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, y los acuerdos federales realizados (CFE Resoluciones 84/09, y 93/10) la provincia de Entre ríos sanciona su propia Ley de Educación N° 9890/08 y el Plan Educativo 2007-2011. Así comienza un recorrido que se da en llamar “Re-significación de la Escuela Secundaria” que tiene por objetivo pensar alternativas y proponer lineamientos para el nivel secundario, no solo en cuanto a su estructura, sino también a un diseño curricular que

atienda a las características actuales de la sociedad, propone nuevas posibilidades y exigencias a las instituciones educativas, pensando en los nuevos tiempos y las nuevas adolescencias y juventudes (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 11).

Esta reformulación se nutrió de numerosos aportes no solo del ámbito académico sino también de los docentes y directivos que fueron consultados a través de diversos documentos en numerosas instancias de trabajo institucional.

Desde el ámbito jurisdiccional, se busca una escuela secundaria que forme adolescentes y jóvenes para la inserción a los estudios superiores, la participación en procesos productivos y la consolidación de la ciudadanía (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 9) las propuestas de diseños curriculares fueron complementadas con otros documentos y programas tales como Mediación y Convivencia, Becas, Educación Ambiental, Educación sexual escolar, prevención de adicciones, evaluación, trayectorias educativas, planes de mejora, conectar igualdad, entre otros.

Dentro de esta propuesta para la Resignificación de la escuela secundaria entrerriana, se propone un nuevo paradigma: el de la complejidad (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 10)

Algunos principios en que se sustenta el proceso de “Resignificación de la escuela secundaria”

A continuación se sintetizarán algunos de los principios que organizaron el proceso de Resignificación de la escuela secundaria en la provincia de Entre Ríos desde algunas normativas e investigaciones que analizan la puesta en marcha de algunas políticas.

El Curriculum:

En la Resolución N° 4433 CGE se plantea con claridad el objetivo de la reformulación curricular:

“Los objetivos estratégicos de la política educativa para la Educación Secundaria plantean la necesidad de la reformulación de lo curricular en función de atender a la heterogeneidad de las problemáticas, dificultades, experiencias, saberes e intereses y convoca a la búsqueda de otros modos, recorridos que habiliten la constitución de identidades en el marco cultural, económico y políticos desde un paradigma pedagógico-didáctico, dando respuesta a las particularidades de la población en vistas al desarrollo potencial de la Provincia y la Nación” (Res. CGE 3344: 7)

Podemos afirmar entonces, que desde este proceso de transformación se piensa en un Curriculum abierto, flexible, que atienda las particularidades de los estudiantes a los

que va dirigido, un currículum contextualizado y sobre todo participativo, ya que está pensado sobre la base de los aportes de todos los actores institucionales.

La propuesta curricular para la escuela secundaria se organiza en dos ciclos: Ciclo Básico Común (CBC) de primero a tercer año, y Ciclo Orientado (CO) de cuarto a sexto año. Quedando la escuela secundaria organizada en seis años. A su vez, dicha propuesta está comprendida por dos campos del saber: campo de la Formación General Básica, que atraviesa tanto el CBC como el CO y es considerado como “el saber socialmente significativo e indispensable” (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 16) . Y el campo de la Formación Específica que está conformado por los espacios curriculares correspondientes al CO. Las orientaciones de la escuela secundaria que se han definido a partir de esta normativa son las siguientes: Arte, Comunicación, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Ciencias Sociales y Humanidades y Turismo. Cabe aclarar, que antes de este cambio en la Provincia de Entre Ríos convivían aproximadamente 176 títulos de nivel medio provenientes de diferentes normativas, algunas de ellas de los años 70, otras de los 90 y otras heredadas de la Ley Federal de Educación (Res. CGE N° 781/94 y 5085/91).

Esta propuesta curricular se realizó teniendo en cuenta los aportes, análisis y reflexiones realizados por los equipos directivos, asesores pedagógicos y docentes de todas las escuelas, durante un período de dos años aproximadamente. La modalidad fue un trabajo de reflexión y análisis a partir de materiales teóricos elaborados por el Consejo General de Educación. Dichos materiales giraban en torno a los siguientes ejes: lo epistemológico, lo metodológico, la evaluación y los contenidos escolares. Los aportes generados por los docentes eran trabajados luego, por los equipos técnicos dependientes de la Dirección de Educación Secundaria del CGE.

Obligatoriedad:

Siguiendo la línea marcada a nivel nacional, la obligatoriedad del nivel secundario se extiende hasta el sexto año, quedando 13 años de escolaridad obligatoria para la provincia incluyendo la salta de 5 años del nivel inicial, primario y secundario.

“La obligatoriedad del nivel pone en juego desafíos cuanti y cualitativos en dos puntos críticos: el acceso universal y la retención efectiva que exige enfrentar las causas del fracaso y el abandono escolares” (Res. CGE N° 3344: 5)

Para afrontar dichos desafíos es que se insta a pensar acciones de intervención inclusivas y abiertas, propuestas alternativas a las tradicionales. Esto da lugar a lo que se denomina Polos de Reingreso, que es una alternativa de inclusión para los

adolescentes que han abandonado la escuela secundaria en el CBC y tienen entre 16 y 18 años. Las escuelas los buscan, los convocan nuevamente pero ingresan a cursar con una modalidad totalmente distinta: tutorías y trabajos integrados entre las cátedras. Durante un año esos estudiantes cursan de manera diferenciada tanto en horarios como en espacios, en grupos muy reducidos, con docentes que deben trabajar de manera compartida e integrada los contenidos que los estudiantes necesitan aprender para culminar y aprobar el CBC. Luego de ser evaluados, se incorporan al año siguiente, a cursar el CO de manera tradicional.

Nuevos formatos de clase:

Ante el contexto de transformaciones, desde el diseño curricular se proponen distintas posibilidades de organización y gestión escolar que cada institución podrá ir definiendo según sus intereses y posibilidades. De este modo se propone pensar instancias de procesos de enseñanza y aprendizaje a través de nuevos formatos tales como consejos instituciones, formación complementaria, tutorías disciplinares, prácticas educativas, cátedras compartidas, trayectorias educativas, orientación vocacional y contenidos transversales, plan de mejora institucional, delimitación de itinerarios pedagógicos, polos educativos y consejos consultivos.

“Estas propuestas modificarán las metodologías que circulan por las aulas de las escuelas secundarias pues favorecerán el trabajo en equipo, en redes, a través de cátedras abiertas o compartidas” (Res. CGE N° 3344: 6)

Sujetos educativos:

Todos los documentos emanados del proceso de Resignificación de la Escuela Secundaria, remarcan particularmente al nuevo sujeto educativo del nivel. Se reconoce la necesidad de conocer a los estudiantes que transitan la escuela secundaria, sus intereses, sus necesidades, sus particulares características.

Para profundizar sobre este ítem, se hace necesario mencionar la sanción de la Resolución N° 1550/13 CGE denominada Programa Integral de Trayectorias Escolares. En la misma se afirma:

“Un programa que aborde las trayectorias escolares de todos los alumnos y alumnas entrerrianos en los tramos obligatorios del Sistema educativo, implica, desde su misma formulación, un salto cualitativo significativo en el respeto al derecho a la educación de todos y cada uno de los gurises y jóvenes de nuestra Provincia. Implica un reconocimiento y compromete un esfuerzo político, sistémico y pedagógico de todos los actores del sistema educativo” (Res. CGE N° 1550/13: 4)

Esta mirada implica desafíos vinculados a garantizar el derecho a la educación, a acompañar trayectorias escolares continuas y completas y garantizar una formación relevante a todos los estudiantes.

Evaluación:

Para pensar los procesos de evaluación, desde el CGE se emitió una normativa específica donde se explicita la concepción de evaluación y cómo deben implementarse en las instituciones educativas.

“La obligatoriedad de la educación secundaria implica la responsabilidad del Estado de crear las condiciones pedagógicas para que los/las estudiantes ingresen, permanezcan y egresen con aprendizajes de calidad y es la escuela la institucional fundamental para producir la inclusión educativa y social” (Res. CGE N°1582/11: 7)

De este modo, se plantea la necesidad de que la escuela realice un análisis crítico de las prácticas pedagógicas con el fin de presentar estrategias que propicien aprendizajes significativos, siendo la evaluación parte del proceso. Se plantea la necesidad de crear acuerdos institucionales, sostener un trabajo colaborativo, y acompañar las trayectorias educativas

Planificación y lugar del docente:

Los nuevos diseños sostienen una perspectiva sobre la planificación que afirma como un *“lugar de tensiones de los campos de saberes, de las perspectivas epistemológicas, políticas e ideológicas”* (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 24). La planificación es una herramienta para poder evaluar los procesos, donde se plasman los supuestos epistemológicos, teóricos e ideológicos. Implica una toma de decisión por parte del docente, pero sobre todo una toma de decisión conjunta, colectiva entre los actores de la institución. Desde estos documentos institucionales hay un reconocimiento al lugar del docente como profesional, capaz de tomar decisiones, trazar un objetivo y actuar para conseguirlo.

CAPÍTULO VI: Discursos sobre la Formación Didáctico Pedagógica en los profesorados de FCyT- UADER: análisis de las entrevistas

Tal como se explicitó en el apartado metodológico, se realizaron siete entrevistas a docentes que están a cargo de materias del departamento Didáctico Pedagógico de las cinco carreras de profesorados que se dictan en la FCyT sede Oro Verde. Cabe recordar que varios de ellos se desempeñan simultáneamente en varias cátedras de dicho departamento y también del departamento de Ciencias Sociales, por lo que sus aportes se vuelven sustanciales al foco de análisis del presente trabajo.

En cuanto al criterio de selección de docentes entrevistados se priorizó obtener información de docente con trayectoria en la facultad pero también con docentes noveles, asimismo se buscaron docentes con título disciplinar específico a la carrera en cuestión y también de los denominados “generalistas”.

En relación a las características profesionales de los profesores, todos los entrevistados poseen estudios de postgrado –finalizados o en proceso de finalizar-, en distintas áreas, desde especializaciones hasta doctorados, lo que denota interés por continuar formándose en las áreas de incumbencia. Cuatro de los docentes entrevistados son profesores disciplinares (dos en Biología, uno en Matemática y uno en Química) y tres son docentes generalistas (dos profesoras en Ciencias de la Educación y una en Pedagogía). En cuanto a su situación de revista, todos han ingresado a las asignaturas a través de concursos interinos. Vale aclarar que son muy pocos los concursos ordinarios que se han llevado a cabo en la FCyT desde el proceso de normalización en el año 2008. Esto conlleva que los docentes estén enseñando bajo la designación de horas cátedras y no cuenten con cargos y dedicaciones como en el resto de las universidades.

El análisis de las entrevistas se organizó a partir de tres categorías principales: curriculum, especialmente: a. concepciones y revisiones de los planes de estudios y b. las relaciones entre la formación inicial y el ámbito laboral. En cada apartado se analizaron los dichos de los entrevistados y se articuló con lo expuesto en el marco teórico.

Sobre el currículum como campo en la formación de profesores

a) Concepciones y revisiones de los planes de estudio

El análisis se realiza a partir de la noción de currículum presentada por Alicia De Alba (1998) y la diferenciación realizada por Furlán (1996) entre currículum y plan de estudios, se analizaron las concepciones que poseen los docentes sobre el currículum, el conocimiento que tienen sobre el plan de estudios de las carreras, y se caracterizaron las propuestas didácticas.

Respecto a la *concepción de currículum* que tienen los docentes entrevistados se pudo observar que prevalece una idea de currículum asociada a plan de estudio. Ya que en reiteradas oportunidades se refieren específicamente a cuestiones vinculadas con asignaturas que componen el plan de estudios, su duración y ubicación en los diferentes años de cursado.

“Para mí, hay algunas materias que son cuatrimestrales y que tendrían que ser anuales y otras anuales que podrían ser cuatrimestrales. Por ejemplo, las didácticas tendrían que ser, para mí, anuales. O Psicología Educacional también. Pero por ejemplo el Taller de Investigación que es anual, me parece que podría ser cuatrimestral, porque ya tenemos metodología de la investigación antes, me parece que podrían ocupar eso en otras materias pedagógicas. Más que nada es una cuestión de organización de los tiempos del cursado de las materias. En Práctica específicamente, la de tercero debería ser anual, porque no hay forma de llegar bien en un cuatrimestre... (risas)” (JF)

Siguiendo a De Alba (1998), no se encuentran referencias explícitas en los dichos de los entrevistados a cuestiones de poder, a lo político como componente ineludible del currículum, pero si en alguna medida se puede observar una mayor conciencia del contexto y de los sujetos en la definición curricular y su puesta en marcha. Esto último les ha permitido realizar incorporaciones en la selección de contenidos o en la modalidad de evaluación.

Los entrevistados observan y sostienen que el currículum actual presenta carencias tanto en su dimensión formal como en la procesal práctica. Así podemos encontrar afirmaciones de los entrevistados:

“Para mi hay una gran desarticulación y a nivel temporal para mi hay cosas que deberían darse antes que otras (...) A nivel conceptual también hay una cuestión de desarticulación con algunas cátedras

con las que yo no tomo contacto, ni hay forma de hacerlo tampoco”
(JA)

“Yo he tratado de establecer contacto con los otros profesores ya sea de Pedagogía que está antes que Didáctica General o de las Didácticas Específicas que están después... y nada.... ” (NB)

“Es que un cuatrimestre resulta poco para trabajar (...) yo entiendo que es la característica de estas carreras, pero viste a uno le resulta poco el tiempo para trabajar cuestiones que son muy importantes (...) y después otra cuestión que yo siempre veo es que estamos distantes entre este campo general y el campo específico” (LM)

A partir de estas expresiones se pueden observar algunos puntos de conflicto respecto a los aspectos estructurales formales del curriculum: la duración cuatrimestral de las cátedras del departamento didáctico pedagógico y la falta de relación con las asignaturas tanto de la formación didáctico pedagógica como de la formación específica. Esto coincide con la autora quien señala al respecto, que los aspectos estructurales formales suelen ser los elementos de mayor resistencia de un curriculum, por parte de los sujetos que se vinculan en él.

Se puede observar además que lo curricular excede la dimensión formal tal como lo presenta De Alba (1998), ya que la mayoría de los entrevistados han realizado sus propias modificaciones en función de la realidad que viven. Es decir, la dimensión procesal-práctica asume un lugar importante:

“Bueno mira.... El de la Didáctica de la Química en principio (se refiere a su propuesta de cátedra) le he dado otra mirada desde el trabajo que he hecho en la educación secundaria. Es decir, si bien el profesorado está... tiene como incumbencia en el título trabajar en el nivel superior o en el nivel universitario y en el medio, en realidad el docente es que se inserta a trabajar inicia su trabajo por el nivel medio” (MC)

“Entonces empecé a hacer algunos movimientos a eso que planteaba el plan de estudios. Entonces yo organizo mi programa de cátedra...”
(LM)

“Viste que en el plan de estudios sigue figurando EGB III y Polimodal nosotros en las clases por supuesto que hemos modificado la designación de las etapas de la escuela secundaria, también por supuesto existe otro diseño curricular y nosotros trabajamos con el nuevo diseño curricular... que es nuevo pero es del 2011... es decir ya tiene siete años. Y después, viste que se está trabajando con todo

el tema de adaptación curricular y de eso antes no figuraba nada pero nosotros hemos incorporado qué es la adaptación curricular, los distintos tipos de adaptación curricular, porque nos hemos encontrado que los chicos van a dar clases (haciendo referencia a las prácticas en las escuelas) y se encuentran con estos casos” (LK)

En los dichos anteriores, se puede analizar que los docentes entrevistados han podido identificar intersticios desde donde poder incorporar o realizar modificaciones a las propuestas iniciales de los planes de estudio, siempre teniendo como referencia los ámbitos de inserción laboral de los futuros egresados.

Respecto a los *sujetos* que intervienen en la conformación del curriculum, según se puede inferir de las entrevistas realizadas, los docentes presentan inquietudes y propuestas a ser tenidas en cuenta, se ven como sujetos tanto de determinación curricular como de estructuración formal. Como sujetos de determinación curricular se pueden identificar las decisiones que han tomado para subsanar los vacíos que observan en los planes de estudios, superando de esa forma los obstáculos que visualizan y redefiniendo los desafíos que se plantean como docentes universitarios.

Respecto a la idea de curriculum como propuesta política educativa, se observa ausencia de reflexión profunda sobre la formación docente universitaria. Ninguno de los entrevistados aludió a la necesidad de pensar la formación desde la universidad, como lugar de posibilidades. Ninguna propuesta curricular puede ser neutra o imparcial, ya que todo proyecto educativo conlleva en su práctica acciones con sentido, dirigidas a determinados fines, en algunos momentos de manera más explícitas que en otros. Siempre involucra políticamente a quienes participan de su devenir.

Para poder ser partícipes y construir conjuntamente el curriculum, es necesario en primera instancia conocer las normativas vigentes y el contexto en el que se está inserto. Respecto al *conocimiento del plan de estudios actual*, podemos encontrar que la mayoría de los docentes lo conoce, ya sea porque estuvieron presentes desde los inicios de su elaboración, o son docentes que tienen a cargo varias asignaturas de las carreras o bien, porque ha egresado de dichas carreras recientemente.

“Mira... el Profesorado en Química comienza te diría... la formación docente comienza en segundo año. Porque ahí comienza Pedagogía y Didáctica General y se complementa con las Didácticas específicas, Sociología de la Educación... Psicología Educacional en tercero y después (...) ya se hace una Práctica en lo que sería el ciclo básico de la educación secundaria y después tenemos la Didáctica

específica del profesorado que sería Didáctica en Química. Análisis Institucional y Política Educativa y la Práctica Docente II que es anual en cuarto año” (MC)

También se evidencia conocimiento del plan cuando hacen referencia a la necesidad de *relaciones con otras asignaturas*, cuando mencionan la ausencia espacios que se consideran importantes de incorporar en la formación docente o referencian a la organización por departamentos de las carreras:

“Otros espacios me parece que deberían ajustarse un poco más por ejemplo este espacio de Política Institucional (...) Si, primero pertenece a otro departamento, es otra cuestión. La organización que tiene de departamentos la Facultad tiene que revisarse. Para mi debería ser un departamento de formación docente y deberían estar todas estas materias juntas” (JA)

“Mirá... con didáctica específica, la Didáctica I se da la relación porque yo estoy a cargo, ellos terminan en didáctica haciendo observaciones de tres clases y eso ya se lo consideramos después en la práctica. Otro año hemos trabajado con Tecnología por los programas específicos que hay para trabajar en matemática” (LK)

Este conocimiento del plan de estudios, permite a los docentes poder establecer relaciones con otras asignaturas o docentes planteando cuestiones didácticas sustanciales para los estudiantes, se puede observar en todos los docentes entrevistados la preocupación por poder realizar trabajos colaborativos con otros docentes o la necesidad de formalizar trabajos ya iniciados:

“... hemos coordinado con el Taller de Investigación. Porque a partir de las cuestiones que ellos observan y ven en las escuelas les da la pauta para... o queda como abierto el interrogante para que ellos puedan después retomarlo en el Taller de Investigación en Matemática” (LK)

“...digamos que con algunas materias se dan más bueno... con las disciplinas propiamente a veces nosotros lo planteamos si notamos algo que tendrían que ajustar o cosas así, se lo planteamos al docente sobre contenidos específicos, no es que exista ‘la’ coordinación pero hay intentos de coordinar cuando vemos que es necesario.” (LK)

“Me gustaría poder coordinar con otros profesores el tema de los contenidos... por ejemplo yo también doy Metodología de la Investigación Educativa que si bien pertenece a otro departamento,

hemos logrado hacer un trabajo re interesante con la profesora que da el Taller de Investigación en cuarto año (...)? Me sirvió para ver qué cosas puedo trabajar mejor en tercero... intercambiamos bibliografía... y sobre todo nuestra debilidad (se refiere a los profesores "generalistas") que es que no manejamos el contenido específico, en este caso de matemáticas. (...) Este tipo de trabajo, de coordinación me parece que es indispensable poder hacerlo con otras materias (...) Yo he tratado de establecer contacto con los otros profesores ya sea de Pedagogía que esta antes que Didáctica General o de las Didácticas Específicas que están después... y nada..." (NB)

En los dichos anteriores podemos observar dificultades para poder poner en dialogo preocupaciones o realizar acuerdos didácticos, quizás parte de estas dificultades devienen de marcos epistemológicos o tradiciones pedagógicas sostenidas por los docentes y que difícilmente pueden encontrar espacios de intercambio (Terigi, 2011). Prácticas de enseñanza basadas en la individualidad, con falta de ejercicio en el trabajo colaborativo por parte de los docentes que tienen a cargo asignaturas en la formación docente, suelen ser algunos obstáculos para poner en diálogo, en tensión las visiones sobre el trabajo realizado. Parte de esto también se ve profundizado por la ausencia de equipos de cátedra en la mayoría de los espacios de formación.

Los incipientes espacios de coordinación o intercambio entre algunos docente se dan de manera espontánea o casual, es decir por encontrarse dictando las asignaturas en horarios similares o por compartir como jurados, mesas examinadoras.

"Mirá justamente de eso hablábamos recién en la mesa (de examen). Si no nos convocan tendríamos que autoconvocarnos para tener una reunión. Porque yo en mi caso en Pedagógica estoy desde el año 2012 y a partir de que uno empieza a trabajar, empieza a tener contacto con otros colegas (...) Pero son esas charlas que tenemos los docentes de pasillo o en las mesas. Y después con N. nos hemos reunidos. Y hoy hablábamos que tenemos que autoconvocarnos y juntarnos. Por ahí construir criterios de evaluación comunes, más allá de la especificidad de los campo de cada una, pero que podamos trabajar de manera conjunta" (LM)

"Y la idea es para el año que viene charlar con la profesora de Práctica y generar un trabajo un poco más coordinado, más serio" (LM)

Son escasas las referencias de los entrevistados a la formulación de un trabajo desde una visión colectiva o de abordaje institucional, ambos indispensables para pensar en construir con otros las propuestas docentes. Vemos que algunos han intentado o han iniciado algunos encuentros con otras asignaturas pero siempre el contacto inicial ha sido de manera particular o casual. No están dados los espacios institucionales para poder coordinar de manera formal y sostenida en el tiempo este tipo de trabajo. Muchas veces estos intentos descansan sobre la “buena disposición” de algunos docentes. La FCyT sede Oro Verde, carece de espacios formales de trabajo con los docentes, ya sea de toda la carrera o de los docentes agrupados en departamentos.

“Mirá... con didáctica específica, la Didáctica I se da la relación porque yo estoy a cargo, ellos terminan en didáctica haciendo observaciones de tres clases y eso ya se lo consideramos después en la práctica. Otro año hemos trabajado con Tecnología por los programas específicos que hay para trabajar en matemática. De modo tal que lo trabajen en Tecnología y después lo puedan aplicar en práctica. (...) Lo que todavía nos hemos reunido y todo pero todavía nos falta coordinar es... Porque se han dado situaciones especiales, es con la Práctica Docente II. Si bien tenemos una mínima coordinación ha pasado que en estos últimos años han cambiado en Práctica Docente II... han cambiado permanentemente. Los profesores que estaban el año pasado no son los mismos de este año, entonces tenían un estilo de trabajo... todo el año pasado pedimos reuniones con ellos, nos costó un montón este año no están esos profesores” (LK)

Respecto a la *organización de las propuestas de enseñanza* de los docentes entrevistados, hay varios aspectos destacados. Uno de ellos tiene que ver con la autonomía que sienten los docentes para poder **incorporar o modificar contenidos** a trabajar en las asignaturas. Muchas de las modificaciones tienen que ver con las características de los ámbitos de inserción laboral de los egresados, cuestiones de alfabetización académica, y la incorporación de bibliografía acorde a los objetivos de los docentes:

“Por ejemplo en Pedagogía, que cuando yo comencé lo tomaba al pie de la letra.... En Pedagogía planteaba todo lo que sería la planificación, los componentes de una planificación, la evaluación... en una última unidad. Entonces yo primero lo trabaje así un poco por eso les pedía la observación de clase y la entrevista a un docente...”

pero después me arriesgue a distanciarme de eso... cuando la conocí también a N., y porque uno sabe también que es un objeto más de la Didáctica. Entonces empecé a hacer algunos movimientos a eso que planteaba el plan de estudios. Entonces yo organizo mi programa de cátedra toda una unidad, comienzo con toda una unidad que trabajo que es la Pedagogía y su objeto de estudio y ahí trabajamos la polisemia del concepto, la educación (lee de su planificación)". (LM)

En referencia al **contexto de inserción de los egresados**, en escuelas secundarias, los docentes expresan que han realizado reformulaciones a los contenidos desarrollados en las distintas asignaturas. Algunas de las reformulaciones o incorporaciones tienen que ver con el trabajo con normativas que directamente están implicadas con aspectos didácticos pedagógicos. Por ejemplo, el trabajo con los diseños curriculares para la escuela secundaria, donde se explicitan las fundamentaciones o perspectivas de las disciplinas, los contenidos a enseñar; la resolución sobre evaluación donde se fundamenta la perspectiva desde la cual se concibe a la misma, se aborda criterios e instrumentos de evaluación, escalas, entre otras (Resoluciones CGE 3322/10; 1582/11).

"Bueno mira... el de la Didáctica de la Química en principio le he dado otra mirada desde el trabajo que he hecho en la educación secundaria" (MC)

"Comienzo la clase trabajando sobre el diseño, su parte general, algunos aspectos significativos que tiene inclusive cómo se puede insertar el docente en distintos formatos que tiene y después trabajo sobre lo específico que tiene de Ciencias Naturales. Y de esa manera hacemos la lectura del marco teórico... del enfoque orientador y sobre la base de los párrafos vamos trabajando distintos autores, cual es la concepción de ciencia actual, lo epistemológico, lo procedimental, lo actitudinal." (MC)

Vemos que la preocupación por los contextos de inserción laboral es un aspecto reconocido y contemplado por los docentes, al punto de realizar propuestas e incorporaciones vinculadas a dicho contexto.

Otras incorporaciones que mencionan los entrevistados tienen que ver con contenidos que permitan entender al sujeto con el que se trabajará (adolescentes y jóvenes) y situaciones o problemas que atraviesan las prácticas de enseñanza en el secundario. Sobre este último aspecto se mencionan los casos de alumnos con procesos de integración escolar y cuestiones vinculadas a la convivencia institucional, bullying, entre otras:

“Esto que se habla de la construcción de las subjetividades, esto es algo que se viene hablando en los últimos años que es algo nuevo. Entonces también uno alude a eso... la construcción del sujeto, la des-subjetivación. Ahí trabajamos algunos textos por ejemplo uno de Duchatsky y Coria “Chicos en banda” esos textos son los que les gusta a ellos, o se sienten reconocidos o tienen que ver con la escuela, las nuevas tecnologías también.. Como se trabaja con las tecnologías, si es una cuestión... si es algo que tenemos que aceptarlo nomas o con tener el celular ahí ya está o las notebooks o si realmente hay un trabajo pedagógico didáctico con la nueva tecnología que se trate digamos...” (LM)

“Y después, viste que se está trabajando con todo el tema de adaptación curricular y de eso antes no figuraba nada pero nosotros hemos incorporado qué es la adaptación curricular, los distintos tipos de adaptación curricular, porque nos hemos encontrado que los chicos van a dar clases (haciendo referencia a las prácticas en las escuelas) y se encuentran con estos casos. Aún en las instituciones no tienen en claro este tema de las adaptaciones, se sabe que tienen que integrar pero de ahí a cualquier cosa le llama adaptación curricular, a veces se hace sin un diagnóstico... porque para hacer adaptación curricular tenés que tener un aval de un profesional por fuera de la escuela para ver qué es lo que tiene y cómo trabajar. Y en función de eso ves qué tipo de adaptación tenés que hacer no todas las adaptaciones son iguales. Por ahí se manejan que las adaptaciones curriculares es darle menos o más fácil...” (LK)

“... y después hemos trabajado mucho con documentos que trabajan en las escuelas en los días institucionales sobre el tema de la convivencia... entonces ahora este año se han incorporado materiales sobre todo para Lengua y Matemática, a raíz de los resultados de las evaluaciones nacionales... nosotros ya antes habíamos incorporado el tema sobre el trabajo de la convivencia escolar, el tema de bullying en los chicos, el tema de los roles en la escuela, el analizar los acuerdos de convivencias que tienen las escuelas” (LK)

Se puede observar que los docentes entrevistados reconocen la importancia de detener la mirada sobre los estudiantes destinatarios de su tarea, como un protagonista que merece ser tenido en cuenta en sus particularidades, sus contextos de procedencia, sus expectativas y trayectorias. Coincidiendo de esta forma, con el

modelo de formación docente hermenéutico reflexivo (Diker y Terigi, 2003), que concibe a la enseñanza una actividad contextualizada.

En cambio, respecto a la preparación de los estudiantes para trabajar en un nivel superior universitario o no universitario los entrevistados priorizan aspectos que tienen que ver con el dominio conceptual de los contenidos y el reconocimiento de los diversos campos del conocimiento:

“Primero en la bibliografía, es decir en la preparación del contenido teórico, tiene que ser mucho más que la preparación para secundaria. En cuanto a la elaboración de la planificación le pedían lo mismo que en una clase como de secundaria, la secuencia o el orden, pero obviamente con la profundidad que corresponde con las actividades que corresponden que obviamente tienen que ser más complejas y también teniendo en cuenta el tiempo, que por lo general es mayor carga horaria. No son 40 u 80 minutos, sino que son tres horas... o cuatro... y otra es el tipo de alumno...” (JF)

“Es como que bueno ellos ven esa distancia de “estas son las pedagógicas” y estas son “las específicas” y éstas (refiriéndose las específicas) como que me van a servir más que las otras. Y ubicarlos en que son importantes, que son contenidos que ellos necesitan aprender, es parte de su formación, para ser docentes necesitas saber de Pedagogía necesitas saber de Didáctica. Porque una cosa es ese objeto que vas a enseñar que tiene toda su especificidad” (LM)

“En este momento estoy dictando Didáctica General en tres de los profesorado, organizo la cátedra en cuatro unidades: una sobre el campo de la Didáctica, la segunda sobre los sujetos, la tercera sobre curriculum y la cuarta sobre gestión es decir sobre planificación. La bibliografía siempre trato de actualizarla” (NB)

“Yo creo que tiene que haber un replanteo para que las materias puedan... un replanteo desde lo disciplinar, desde el punto de vista de lo conceptual para evitar superposición, para evitar falencias, huecos de los que nadie se hace cargo etc. Y un replanteo pedagógico didáctico de los que dan clases en superior”. (MC)

El punto anterior pone en evidencia la tensión que perdura aún en los ámbitos de formación sobre la prevalencia de las materias de formación general, didáctico pedagógicas y las disciplinares. La tradición argentina en materia de formación docente, durante mucho tiempo ha tenido fuertes tradiciones basadas en la formación disciplinar. Vemos en los docentes entrevistados resabios aún de esta perspectiva,

profundizando la idea tradicional que la formación didáctica pedagógica sólo es necesaria para los niveles iniciales del sistema educativo (inicial, primaria y secundaria) y suponiendo que la enseñanza en el nivel superior o universitario no necesita de una preparación didáctica específica.

Otra de las preocupaciones de los docentes entrevistados tiene que ver con la alfabetización académica y con prácticas de lectura y escritura, la argumentación y el debate, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, aspectos inherentes a la formación docente:

“Esto acá que me genera este comenzar que tiene que ver con una alfabetización académica. Porque les pido trabajos, comenzar a hacer algún trabajo de análisis, les pido ensayos de cómo armar una carátula, los datos que se ponen en una carátula, cómo citar, cómo escribir como parte del trabajo, no es una unidad pero es algo que atraviesa. Y ellos a veces te lo reconocen, ‘sos la única profesora que nos corrige esto o que nos enseña que este término se puede reemplazar por este otro’ o (...) me parece que es mi trabajo ir iniciándolos en esto, ir guiándolos Uds. van a ser profesionales les van a pedir informes, les van a pedir una planificación, cómo esta, cómo va a estar eso... y bueno....” (LM)

“Claro... vos fijate que el uso de las Tic por ejemplo... no solo capacitamos en la comprensión del Diseño Curricular sino en el uso de las Tics y no hay caso... yo no puedo lograr que nuestros alumnos de Práctica usen las Tics en los laboratorios o en las escuelas... (...). Y para enseñar ciencia es interesantísimo ver las cosas que tienen las tics... cómo entender la tridimensión, la simulación, toda la tridimensión de la estructura de las moléculas, hay programas específicos para hacer fórmulas para rotar las moléculas por qué tiene puntos débiles puntos reactivos puntos...” (MC)

Cuando nos interrogamos sobre las características que asume la formación didáctica pedagógica en la formación de los futuros profesores nos estamos preguntando sobre los sentidos epistemológicos, didácticos, psicológicos a partir de los cuales se toman decisiones (cómo y qué contenidos, estrategias, actividades, relaciones se abordan y promueven), las prioridades que se plantean, entre otras muchas cuestiones. A continuación se abordarán las *estrategias y recursos* que ponen en juegos los docentes a cargo de las asignaturas que conforman la formación didáctico pedagógica de los profesados analizados.

Se observa la intención de vincular contenidos y estrategias, aunque se esté trabajando en materias generalistas, con aspectos de la especificidad o con el ámbito laboral:

“...yo por ejemplo recurro a algunos ejemplos, o los mismos alumnos sacan algunos apuntes o comentan algo de la Didáctica de las Ciencias Naturales y sacan un libro... y ahí ya me interesó y les pregunto ‘¿a ver? ¿Cómo están trabajando?’ Como yo trabajo mucho en estos profesorados específicos siempre me interesó mucho las didácticas específicas entonces es algo a futuro que me gustaría hacer” (LM)

“ lo que ahora estoy trabajando desde este año más que nada, pero no es de Pedagogía, pero es de Psicología, ellos me van comentando que están haciendo las observaciones en las escuelas en el ciclo básico y entonces vemos esos registros, los vamos recuperando eso para hacer un análisis desde el planteo de la Psicología Educacional. Pero no generando un trabajo más de ir a las escuelas, sino aprovechando esos registros.” (LM)

Se incorporan también recursos que tienen que ver con el análisis de experiencias publicadas en revistas especializadas, análisis de planificaciones, la incorporación de los interrogantes o la pregunta como eje articulador, o modalidades de clases como talleres:

“Y no logro trabajar como trabajo en cuarto. Ahí trabajamos como taller, toda la clase es un taller, y ahí si es hacer experiencias, armar guías, armar salidas de campo, armar todo o analizar una salida de campo publicada ellos armar qué tiene, qué cosas harían qué cosas modificarían en el análisis de la situación didáctica que con tercero no lo consigo y queda más teórico. Lo que si he logrado (...) fue obligarlos a leer, les puse como un práctico más, la teoría de hoy muy bien se terminaba y se asignaba para la clase siguiente una de las lecturas obligatorias, como son muchos artículos de revistas..., por ejemplo y a la otra clase inicio retomando qué se leyó, qué se entendió, qué pueden aportar y empezamos a partir de ese tema, que va a ser el tema del día, a discutirlo y luego empiezo yo a trabajar a nivel teórico.” (JA)

“Por ejemplo, yo pretendo que las preguntas... que la dinámica de la clase tienda a ser un poco más constructivista, tienda a complejizar mejor dicho a indagar, tienda a problematizar” (MC)

“Realizamos lectura y análisis de textos y en la última parte analizamos planificaciones anuales de profesores que consigo de escuela. Obvio que le quito los datos de los nombres reales, pero analizamos esas planificaciones en relación con la teoría que vimos en el cuatrimestre. No es mucho lo que se pueda hacer en un cuatrimestre....” (NB)

Se observa preocupación constante por parte de los docentes para acercar nuevos materiales bibliográficos, por mantenerse actualizados en los temas a desarrollar y poder brindar a los estudiantes situaciones de análisis propias de la tarea docente.

“Para todos estos temas nosotros buscamos material y en el aula virtual subimos todo el material, y le preparamos un trabajito práctico que van haciendo por etapas para que se vean obligados para hacer las lecturas, o cuando ya tienen asignadas las escuelas van y piden el acuerdo escolar de convivencia.”.(LK)

“También con el tema de las auxiliarías es algo que nosotras hemos incorporado en la práctica, porque antes ellos daban unas clases de ensayos en un curso y después recién daban la práctica y nosotros veíamos que faltaba algo. Y un año que hubo muchos paros y días sin clases empezamos a pensar de qué otra forma podían practicar los chicos, y nos surgió esto de la auxiliaría que los chicos actuaran como auxiliar del docente y cuando hicimos la evaluación de eso, con los profesores de los cursos, con los chicos vimos que había sido productivo y para nosotros también porque veíamos que el ingreso para hacerse cargo del curso era progresivo Año a año vamos evaluando por supuesto, vamos haciendo ajustes que se crean necesarios y aportes que hacen los chicos de la cátedra”. (LK)

Como se puede observar en los dichos anteriores, existe una preocupación y trabajo constante por proponer instancias de aprendizajes superadoras. Vemos que la concepción de docencia como un proceso de construcción constante atraviesa a los docentes entrevistados, y se manifiesta sobremanera en las distintas propuestas de innovación que van realizando en sus prácticas docentes, en cuestiones vinculadas tanto a contenidos, como bibliografía actualizada o recursos didácticos.

Según los docentes entrevistados la **evaluación** de los aprendizajes es un punto sensible para pensar la enseñanza, ellos manifiestan la necesidad de generar espacios de discusión sobre perspectivas y criterios de evaluación compartidos.

Toda propuesta didáctica, desde la planificación áulica hasta la elaboración de un diseño curricular implica el conocimiento de los **sujetos a quien va dirigida la**

propuesta. En este sentido los docentes caracterizan a sus estudiantes de la siguiente manera: identificándolos con poco recorrido en trayectorias de nivel superior, generalmente son jóvenes que en su mayoría vienen de cursar el secundario recientemente. En algunos, reconocen a estudiantes que han iniciado otras carreras de nivel universitario pero no han podido continuarlas por distintos motivos, entonces son jóvenes pero con un recorrido inicial por estudios superiores centrados en lo disciplinar. En algunos casos los docentes remarcan el desconocimiento que los estudiantes tienen de cuestiones vinculadas al aula. Esto, asociado a la incorporación de las prácticas recién en el segundo cuatrimestre del tercer año de la carrera aparece como un obstáculo en la formación didáctica pedagógica.

Se reconoce en los dichos de los entrevistados una distancia entre el estudiante que cursa la carrera y el que los docentes quisieran tener. Se observa un grupo de estudiantes variados, heterogéneo, con poco conocimiento real de la función docente. Todos ellos aspectos a ser trabajados en las distintas asignaturas de la formación docente.

b) Las relaciones entre la formación inicial y el ámbito laboral

Uno de los objetivos del presente trabajo, es indagar la relación entre formación académica y mundo laboral respecto a *las necesidades y demandas del nivel secundario*. Retomando el marco teórico, afirmamos que la formación inicial debe alejarse de enfoques idealizados y debe reconocer la complejidad de las instituciones educativas y sus contextos (Terigi, 2009 y 2011, Bonini, 2010, Davini, 2005). Pero debe ser una formación docente que conciba a la enseñanza como una actividad compleja contextualizada esto se hace con un trabajo en conjunto, con prácticas cooperativas de socialización, acuerdos, articulaciones, trabajo mancomunado, respeto por el trabajo del otro.

Respecto a los contenidos abordados en las asignaturas que componen el departamento didáctico pedagógico y que se relacionan con el ámbito de inserción laboral de las escuelas secundarias, los docentes afirman:

“Siempre trato de trabajar lo de secundario. Hago lo más posible. Ahora que se publican las experiencias didácticas trato de trabajar con ese material con esos artículos para que los chicos tomen contacto con ese tipo de cosas, experiencias de clases (...) Se trabaja con los Diseños, con la unidad de contenidos didáctico” (JA)

“Yo veo que hay mayor vinculación con lo que pasa en secundaria, no es tan teórico, sino más bien trabajar sobre ese vínculo, obviamente que hay cuestiones teóricas que aplicas, por eso es importante tener ya el manejo de las didácticas por eso a algunos les cuesta más cuando no tienen esa materia aprobada y bien aprendida.” (JF)

“Se trabajan con los diseños, y con los contenidos que dan los docentes.” (JF)

“... es decir todas esas cuestiones pero más que nada trabajar desde la idea de ciencia... qué concepción de ciencia proponen estos diseños (se refiere a los diseños curriculares de educación secundaria), como se ubican... que significa ubicarse desde esa mirada, desde qué concepción del alumno, desde qué concepción o qué función tienen los contenidos, cómo se eligen, cómo se secuencian es decir sobre la base de la lectura” (MC)

“Trabajamos mucho con los diseños curriculares de la provincia y los documentos de la Resignificación los cuatro que se trabajaron en las escuelas como parte del proceso... También trabajamos la resolución de evaluación porque me parece re importante que ellos la conozcan y la manejen. Realizamos lecturas y analizamos los textos, no es fácil, a los alumnos les cuesta mucho el lenguaje y poder comprender estos textos.” (NB)

Si bien se puede observar un intento por trabajar en la formación docente universitaria aspectos vinculados a la escuela secundaria, se puede evidenciar un abordaje superficial, centrado en diseños curriculares y alguna normativa por ejemplo la de evaluación. No se encontró entre los dichos de los entrevistados referencias a la obligatoriedad de la escuela secundaria y lo que conlleva pensar la formación docente inicial para lograr los objetivos planteados en las leyes tanto nacionales como provinciales acerca del acceso, permanencia y egreso de los estudiantes secundarios. La vinculación establecida por los docentes entrevistados con la escuela secundaria es débil y superficial, no se observa una relación sustancial que permita a los estudiantes de los profesorados, poder acceder a experiencias de aprendizajes valiosas y potentes vinculadas a un ámbito inmediato de inserción laboral. Como se puede observar en los fragmentos citados, la vinculación queda en un plano conceptual o teórico –que también es necesario- a través de lecturas de experiencias y el abordaje de normativas, pero no se alcanza a observar una intervención profunda en las instituciones por parte de los estudiantes, que no sea en el espacio de Práctica docente.

A lo largo de las entrevistas, los docentes se refirieron a ciertos conocimientos que se necesitarían incorporar a la formación docente y desde su perspectiva contribuiría a mejorar la misma. Estos conocimientos “faltantes” son conocidos en la literatura como “vacancias” (Terigi, 2011). Algunos de estos contenidos son abordados en las entrevistas. Los docentes mencionan la necesidad de incorporar en la formación docente inicial el abordaje de situaciones con alumnos integrados en las escuelas secundarias, o herramientas para afrontar problemas sociales que atraviesan la educación como lo es la violencia, la necesidades básicas insatisfechas, la falta de interés en aprender por parte de los adolescentes, entre otros.

“... y cuando van a las escuelas... en las escuelas tenemos otros problemas que nos superan que hoy hablábamos en la clase de Práctica: de violencia... de todo que no los vamos a nombrar ahora.. que los supera... y de falta de interés total (...) Las escuelas están sobrepasadas de otros problemas... de alimentos de esto, de lo otro... que están por encima. Y el profesor de ha olvidado de que tiene que enseñar pero no siempre lo mismo.” (MC)

“Pero el clima áulico está tan transversalizado por tantas cosas que mi pregunta central es si nosotros les estamos dando los elementos para enfrentar esa diversidad y esa situación tan compleja que tiene el aula. Que todos son distintos.... Que todos tienen problemas” (MC)

Si bien se hizo mención a numerosas incorporaciones que han realizados los docentes a sus propuestas de enseñanza teniendo en cuenta el contexto de inserción laboral de los egresados, podemos ver que aún se identifican problemáticas a ser tenidas en cuenta en la misma.

No se menciona en las entrevistas, relación entre la universidad y las escuelas secundarias, más allá de las instancias de práctica docente. Quizás un punto a tener en cuenta para aminorar el impacto de la realización de prácticas al final de la formación inicial (propia de un plan de estudios basado en una lógica ‘aplicacionista’ del conocimiento) sería un ingreso paulatino de los estudiantes a las distintas realidades institucionales. Dicho ingreso podría pensarse como progresivo, con primeros acercamientos a través de observaciones, entrevistas, participación en proyectos de extensión y/o investigación para luego pasar a instancias de ayudantías o auxiliaorías más centrado ya en la actividad áulica.

Por los dichos de los entrevistados se puede observar que la formación docente analizada presenta “una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los contextos actuales, en el marco de la reconfiguración del trabajo y de la identidad de

los docentes y de las nuevas condiciones socio-culturales que producen la subjetividad de los alumnos” (Vezub 2011:10).

Pensando el curriculum de la formación docente inicial desde nuevas perspectivas

La reforma o cambio de un diseño curricular no implica directamente una mejora en la formación de los docentes. La misma requiere además del abordaje de otros aspectos que atraviesan desde las prácticas de formación hasta las políticas educativas a un nivel macro. Pero coincidimos con Terigi cuando afirma que *“algunos autores sostienen que los cambios que se den en la formación inicial pueden condicionar fuertemente el modo de trabajo de los docentes en las instituciones”* (Terigi, 2011).

Es de destacar que los entrevistados explicitan motivos de preocupación y que confirman la necesidad de cambios en la formación inicial de los profesorado analizados. El análisis de las respuestas ofrece una perspectiva interesante con algunas propuestas de cambios no solo en los planes de estudios sino también en el plano de las prácticas áulicas e institucionales de la formación docente inicial.

Respecto a cuestiones que atraviesan la organización general sostienen como imprescindible poder establecer canales formales de comunicación y articulación entre las diferentes asignaturas, tanto dentro de la formación didáctica pedagógica como con los espacios disciplinares de cada carrera, cuestionando además la organización por departamentos actual de las asignaturas, el tiempo de cursado y la necesidad de contar con equipos de cátedra sostenidos en el tiempo:

“Es lo que charlábamos recién, hay que revisar todo el plan. Es un plan que viene del 2001, es el que se hizo cuando se creó la UADER y que en ese momento era una copia del que tenía el Consejo de Educación”. (JA)

“Creo que hay que revisar un poco las articulaciones de los espacios en sí, ver si no es conveniente suprimir algunas cosas, fusionar otras, ajustar contenidos en general con respecto a la formación docente. (...) una entrada al aula desde primer año eso también se viene hablando desde hace bastante, y es con lo que estoy de acuerdo y debería hacerse. Hay muchas cosas que se deberían estar planteando” (JA)

“La organización que tiene de departamentos la Facultad tiene que revisarse. Para mi debería ser un departamento de formación docente y deberían estar todas estas materias juntas (...) Para mi es difícil

hablar de estas materias como departamentos separados. La formación docente implica todo eso...” (JA)

“En primer lugar los tiempos de cursado porque que en Práctica Docente sea cuatrimestral los tiempos no te dan encima en el último cuatrimestre (...) por el otro en la práctica docente, más allá de la cantidad de alumnos deben constituirse equipos de cátedra porque por ahí por más que sean siete o diez alumnos pero el trabajo que implica no solo venir acá, porque acá no solo no terminas de corregir las cosas con todo lo que uno quisiera hacer. (...) Es necesario formar gente... pero como ha pasado en práctica II que han designado personas que claro, tal vez tienen el perfil, empiezan y están un tiempo y chau... no quieren saber más”. (LK)

Se mencionó en el abordaje teórico sobre los desafíos de la formación docente era la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías como herramientas en el proceso de enseñanza (Vaillant 2009). Éste contenido junto con otros – pedagógicos, disciplinares y la formación general - son mencionados en las entrevistas como indispensables de ser incorporados a la formación docente.

“Por ejemplo lo de evaluación, eso hay que revisarlo porque la evaluación tanto en la didáctica como en la práctica lo dejan para lo último entonces es rápido... se pasa evaluación y no se da como corresponde, como se debería dar.” (JF)

“Otra cosa que se tendría que reformular es el sistema de evaluación en cada cátedra. Por ejemplo... le guardan la nota... se evalúan por parciales, parciales escritos... no pueden ser todas las materias por promoción, debe haber alguna que tenga coloquios, que tenga que expresarse. Porque el docente su herramienta fundamental es la voz, exponerse, explicar y le hacemos hacer todo escrito. Y cuando vos le pedís que tienen que explicar frente a un público no saben hacerlo.” (MC)

“Primero tener ESI (educación sexual integral) como una materia o cátedra, informática otra... algo que les permita los alumnos trabajar su léxico, su oralidad no se... como sería la materia... más para cuando llegan a las practicas, y dan la clase en un tono muy bajo o poco claro (...). Estas son cuestiones que se deben trabajar desde la formación desde el profesorado” (JF)

“También lo de evaluación es re importante... porque vos ves que muchas veces los alumnos promocionan todos y no hay gente para rendir en las mesas... y eso no puede ser.... Hay materias en las que

nunca hay nadie para rendir... deberíamos acordar algunos criterios de evaluación, formas de evaluar...” (NB)

“Trabajar más con situaciones problemáticas, como estrategia a pesar de que algunas materias utilizan situaciones problemáticas... algunas cátedras, no todas... o iniciar un trabajo de laboratorio y partir de una situación problemática para luego hacer todo el procedimiento que tendríamos que hacer... sería un idea así...” (JF)

“Por otro creería que tiene que haber más relación, mas ensamble entre lo pedagógico y lo disciplinar.” (MC)

Algunos docentes intentan delinear algunos ejes sobre los cuales se podría iniciar algunas propuestas de cambio o modificación: mencionan la necesidad de una incorporación progresiva de los estudiantes a los contextos reales de las instituciones educativas desde el primer año de la carrera, la articulación entre las asignaturas de los distintos departamentos y una revisión de posibles superposiciones en contenidos de las distintas asignaturas de la carrera.

“Bueno, un poco lo que te decía, una entrada de los chicos a las escuelas ya desde primer año. Digamos plantear bien la cuestión está de temporalmente ir articulando las asignaturas para que los chicos puedan ir a una Práctica con toda la base teórica vista y aprendida. Y también los departamentos tienen que entrar a funcionar como departamentos que tengan un poder mayor en ciertas cuestiones y de generar la obligatoriedad para que se pueda trabajar de otra manera” (JA)

“... me parece que es imprescindible generar espacios de articulación entre materias, de poder ponernos de acuerdo de cómo trabajar, con qué bibliografía...con qué criterios de evaluación... espacios de articulación formal, que no dependan solo de la buena voluntad de los docentes” (NB)

“Yo creo que tiene que haber un replanteo para que las materias puedan... un replanteo desde lo disciplinar, desde el punto de vista de lo conceptual para evitar superposición, para evitar falencias, huecos de los que nadie se hace cargo etc. Y un replanteo pedagógico didáctico de los que dan clases en superior” (MC)

Como se puede observar en los fragmentos extraídos se han encontrado expresiones de reconocimiento de la problemática abordada e interés por participar de las transformaciones que se avecinan.

El éxito de una propuesta curricular no tiene que ver con esfuerzos individuales de los docentes sino un trabajo conjunto, un abordaje institucional sobre las cuestiones que hacen al eje de la formación (Vezub, 2007). Es necesario el compromiso de todos los actores instituciones para poder pensar cambios en la formación, también es indispensable que desde las esferas institucionales se posibiliten espacios reales de participación e intercambio que se orienten en tal sentido.

CONCLUSIONES: “La formación docente universitaria de FCyT UADER en relación a los nuevos escenarios educativos”.

El presente trabajo indagó sobre las características que asume la formación didáctica pedagógica en las carreras de formación docente que se dictan en la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT), sede Oro Verde, dependiente de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), y la relación con las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria.

Como se planteó inicialmente, la inquietud surge a partir de reconocer los cambios que se han implementado en la escuela secundaria de la Provincia de Entre Ríos a partir del 2008 hasta la actualidad, y la disparidad que se puede observar entre esa propuesta y la aprobación de los planes de estudio de las carreras de profesorado en FCyT (entre los años 2001 y 2004).

La Provincia de Entre Ríos luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06, y los acuerdos federales realizados (CFE Resoluciones 84/09, y 93/10) sanciona su propia Ley de Educación N° 9890/08 y el Plan Educativo 2007-2011, comienza un recorrido que se denominó “Re-significación de la Escuela Secundaria” que tuvo por objetivo principal pensar alternativas y proponer lineamientos para el nivel secundario, no solo en cuanto a su estructura, sino también a un diseño curricular y prácticas educativas que atendieran a las características de la sociedad del siglo XXI, propone nuevas posibilidades y exigencias a las instituciones educativas, pensando en los nuevos tiempos y las nuevas adolescencias y juventudes (Res. CGE 3322/11 Tomo I: 11).

Como se aclaró anteriormente, si bien la incumbencia laboral de las carreras de formación docente que se dictan en la FCyT de UADER, incluye el desempeño tanto en el nivel secundario como en el superior, la mayoría de los egresados se incorporan a trabajar en el nivel secundario ni bien egresan, o incluso cuando están cursando el último tramo de las carreras de grado (Mayer, 2011).

Por otro lado, podemos visualizar que los planes de estudio de las carreras de profesorados de la institución analizada, fueron aprobados entre los años 2001 y 2004, momento en que se constituye la universidad como tal.

Ante este panorama, las preguntas iniciales que se plantearon fueron: ¿Cuáles son las características que asume la formación didáctica pedagógica en dichas carreras?

¿Cuáles son las vacancias en el área didáctico pedagógica de la formación docente en relación a las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria? ¿En qué sentido, las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico Pedagógico de las carreras de formación docente de la Facultad de Ciencia y Tecnología (FCyT) sede Oro Verde, de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) necesitan ser revisadas en relación a las nuevas condiciones para la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria?

En el presente trabajo se realizaron intensos esfuerzos para pensar la formación docente universitaria y para ello, se realizó una descripción y análisis de las características que ha asumido la formación docente inicial para el desempeño en la escuela secundaria. La producción sobre este tema en la Argentina es muy amplia y variada.

Para este trabajo se realizó una definición sobre las modificaciones de planes de estudio en carreras de profesorado que se dictan en la provincia de Entre Ríos. Se identificaron dos grupos significativos en cuanto a su alcance en la provincia, uno que corresponde a las carreras que se dictan en la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de UADER, y los profesorado que dependen de la Dirección de Educación Superior y la Dirección de Educación de gestión Privada del CGE. Respecto al universitario, se mencionaron los cambios introducidos en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de UADER, donde más de la mitad de las carreras de profesorado han modificados sus planes de estudio luego de la sanción de la Ley de Educación Provincial y el proceso de Resignificación de la escuela secundaria. Los principales cambios se vinculan directamente con la incorporación de espacios vinculados a los derechos humanos, la incorporación de la metodología de la investigación de modo transversal a la formación docente y el ingreso de los estudiantes a instituciones educativas de manera progresiva a partir del segundo año del cursado de las carreras.

Por otro lado, se analizaron también los planes de estudios de las carreras de Profesorado dependientes del CGE, donde las modificaciones han sido sustanciales, concentrándose en una reestructuración del espacio de las prácticas docentes, incorporándose dicha unidad curricular desde el primer año hasta el cuarto de cursado anual, la creación de un Coordinación de Práctica Docente que organice de manera integral este trayecto de formación, la extensión de las carreras a cuatro años de duración, se incorporaron espacios de opción institucional a partir de las temáticas que se consideran incorporar teniendo en cuenta la realidad del instituto, se incorporaron materias como Educación Sexual Integral en consonancia con la Ley N° 26.150 y

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Educación Sexual Integral, se incorporó al diseño el trabajo a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.

A partir de este análisis preliminar se puede observar que los planes de estudios de los profesorado de la FCyT no han tenido aún revisiones ni modificaciones teniendo en cuenta el nuevo contexto normativo e institucional educativo nacional y provincial.

Uno de los objetivos específicos planteado en el trabajo, se orientó a analizar las propuestas de enseñanza en las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico-Pedagógico de las carreras de formación docente de la FCyT de UADER para explorar los abordajes sobre la escuela secundaria obligatoria. En tal sentido se analizaron planes de estudio de las carreras de Profesorados en Biología, Física, Química, Matemática y Educación Tecnológica de la FCyT de UADER, en un primer momento sobre los aspectos formales generales y luego los específicos del Departamento Didáctico Pedagógico.

A partir de los documentos y entrevistas analizadas, se pudo observar que desde el punto de vista formal, la estructura y formato de los cinco planes es la misma, tanto en su fundamentaciones generales como en las asignaturas y carga horaria de cursado vinculadas a la formación general y la didáctico pedagógica. Prima una lógica de organización curricular deductiva (Diker y Terigi, 2003), que va de una formación general, luego una formación más específica y cierra con un tramo final centrado en la práctica docente. Modelo basado en la segmentación y planes como unidades cerradas.

La organización de las cátedras sigue siendo un tema a resolver en la universidad, como se expuso anteriormente, en las asignaturas que conforman el departamento didáctico pedagógico prevalece el docente único, sólo observándose equipos de cátedra en algunos espacios de práctica docente. Ésta lógica de organización dificulta el funcionamiento esperado como cátedras universitarias, orientadas no sólo a la formación de estudiantes sino también a la formación de nuevas figuras tales como Jefe de Trabajo Prácticos, Adscripciones o incluso de Ayudantes Alumnos (ausentes en casi la totalidad de las asignaturas). Los espacios de Práctica Docente I y II a primera vista se observan configurados por equipos de cátedra, pero solo una de las asignaturas cumple con lo solicitado en la resolución (Res. UADER N° 1183/09, N° 1737/04, N° 1738/04, N° 1187/09, N° 1735/04) donde se explicita que el equipo tiene que estar formado por un docente de la especialidad y otro del campo de las ciencias de la educación.

Respecto a los dichos de los entrevistados, hay valiosos argumentos que permiten describir la formación didáctica pedagógica de las carreras estudiadas. Respecto a su

concepción de curriculum, prevalece una idea asociada a la de plan de estudios, excluyendo en su discurso referencias explícitas a lo político como parte de la formación de los docentes. Sus discursos estuvieron centrados en manifestar insatisfacción con aspectos formales del curriculum como por ejemplo correlatividades, duración de algunas asignaturas, configuración de los departamentos entre otros. Pero sí se puede visualizar como positivo un reconocimiento importante en sus posibilidades como partícipes del devenir curricular y la necesidad de poder intervenir en sus aspectos procesales prácticos. De este modo los docentes manifestaron que realizan numerosas adecuaciones e incorporaciones tanto en contenidos, como en bibliografía y recursos para poder abordar de manera compleja la formación de docentes. Del mismo modo, la preocupación por establecer relaciones con uno de los posibles contextos de inserción laboral, como lo es la escuela secundaria, también se manifestó en numerosas oportunidades. De todos modos, sigue evidenciándose la falta de espacios reales institucionales de trabajo en conjunto.

Lo analizado puso de manifiesto una falta de discusión sobre la formación docente universitaria en estas carreras: si bien los entrevistados se mostraron colaborativos en las entrevistas y pudieron expresar sus inquietudes respecto a los contenidos y propuestas para la formación docente, no hubo indicios de una reflexión sustantiva respecto a las características que debe asumir la formación docente dentro de la universidad y las relaciones entre las carreras y los ámbitos laborales.

Coincidimos con los autores Menguini y Negrin (2015), quienes sostienen que la formación docente es un proceso inacabado, el cursado de la carrera es *una* etapa en la formación del docente, en muchos casos es la que marca el camino que luego los egresados seguirán construyendo en sus lugares de trabajo. Es necesario también reconocer, que la formación está influida por la trayectoria escolar de cada sujeto y la socialización que él mismo realice en sus lugares de trabajo (socialización profesional).

Cabe preguntarse entonces: ¿qué ofrece de interesante la formación universitaria? Para ello retomamos lo que plantean autores como Menguini, Adrian y Salinas (2019) quienes remarcan la importancia de la formación docente en la universidad: los futuros docentes necesitan una sólida formación teórica y práctica en el campo de conocimiento que debe enseñar, para lo cual se necesitan docentes que se desempeñen en otras áreas más allá de la docencia, por ejemplo en investigación, extensión, docentes universitarios que tengan títulos de postgrados. Estamos hablando de docentes universitarios que tengan espacios y posibilidades para la producción de conocimientos y su posterior socialización. Otro aspecto es que las

universidades ofrecen un sistema de redes de circulación del conocimiento y de los distintos actores –docentes y estudiantes- a través de convenios, becas o intercambios con otras universidades, posibilitando de este modo oportunidades y experiencias únicas. También los autores destacan que la organización política de la universidad es otro espacio enriquecedor: la posibilidad de participar del co-gobierno, la libertad de cátedra y el trabajo con equipos de cátedra con distintas funciones son oportunidades de nuevos aprendizajes y formación de recursos humanos.

Coincidimos con lo dispuesto por la ANFHE, en relación a la formación de profesores universitarios. La asociación afirma que las universidades se caracterizan por su vinculación estrecha con la producción del conocimiento; la actualización permanente de los conocimientos disciplinares; la validación de las prácticas, las producciones y las transferencias del conocimiento a través de procesos de evaluación continua; la reflexión sistematizada acerca de las prácticas pedagógicas y de gestión; la toma de decisiones de política institucional y académica con plena participación de los diferentes estamentos que componen su comunidad; y los altos niveles de calificación del plantel docente (ANFHE, 2011).

La creación de los profesorados analizados se dio a partir de instituciones de nivel superior preexistentes, lo que conlleva a pensar que muchas de sus tradiciones y formas de organización fueron también trasladadas a la nueva institución universitaria (Bartolini, 2015). Teniendo en cuenta además, que muchos docentes mantuvieron sus puestos de trabajo. Esta situación particular le imprime al trabajo en UADER una connotación diferente a otras universidades. Su modo de surgimiento y su devenir en el tiempo son el resultado de complejas tramas de intercambios, relaciones y reestructuraciones de espacios y formas de pensar y hacer.

La FCyT, por lo que puede deducirse de los dichos de los entrevistados y el análisis de la documentación, ha podido organizarse administrativamente y organizativamente como universidad pero aún tiene como cuenta pendiente la reflexión por la formación docente que se brinda. No se observa en las entrevistas referencias al lugar de la investigación, la extensión o la formación en ciudadanía universitaria como posibilidades o experiencias enriquecedoras inherentes de la formación universitaria.

Todos los entrevistados coinciden en la necesidad de cambios o modificaciones en los planes de estudio y prácticas educativas de las carreras de profesorados que se dictan en la FCyT.

La complejidad de la formación docente no puede recaer en la clásica disputa entre materias disciplinares versus materias pedagógicas o entre una formación académica versus una formación técnica, sino que es necesario construir una formación desde una perspectiva hermenéutica reflexiva (Diker y Terigi, 2003). Diker y Terigi que

reconocen un modelo de formación docente basado en concebir a la enseñanza como una actividad compleja, atravesada por una infinidad de variables que la hacen imprevisible y única. Procesos de enseñanza y aprendizajes que reconocen la importancia del contexto y la posibilidad de identificar y actuar sobre los conflictos que emergen. Para ello se piensa en una formación docente a partir de la idea de docente investigador, en constante formación y con la capacidad de poder actuar e intervenir de manera fundamentada en dichos espacios.

Un diseño nuevo en sí mismo no resuelve todas las problemáticas de la formación docente, es necesario también pensar en su implementación, es decir en su aspecto procesal práctico. Por su parte, Sanjurjo (2014) afirma que el diseño curricular puede ser un dispositivo facilitador u obturante de las buenas prácticas, mucho dependerá no sólo de las posibilidades de acción al interior del aula, sino de lo que se logre institucionalmente, como grupo profesional que está formando para la docencia. En palabras de la autora: *“Romper con prejuicios corporativos, socializar, acordar, articular no es poca cosa. Requiere de esfuerzos y de respeto por los conocimientos que nuestros colegas de otras disciplinas poseen”*. (Sanjurjo, 2014: 24)

Se considera que la universidad tiene la posibilidad de pensar la formación de docentes universitarios desde una perspectiva que incorpore las nuevas funciones que este rol requiere: docente tutor, acompañamiento de las trayectorias, flexible y abierto a los cambios entre otros. (Terigi, 2009)

En el transcurso de la realización de este estudio, la provincia de Entre Ríos ha avanzado en nuevas modificaciones en relación a la escuela secundaria. Este nuevo proceso que tiene por objetivo profundizar el cambio iniciado hace 10 años, se denomina Plan Estratégico de innovación de la escuela secundaria entrerriana: *“Secundaria se mueve”*, que se aplicó en 41 escuelas muestrales durante el año 2019 y se prevé avanzar con su aplicación en nuevas instituciones en 2020. Dicho proyecto avanza principalmente en:

“Fortalecer la autonomía de gestión y gobierno escolar de las instituciones del nivel a partir de la recuperación de experiencias, ensayos, intentos de conceptualizaciones que los docentes han ido realizando frente al desafío de abrir la escuela a todos los jóvenes, repensar el qué y el cómo enseñar y evaluar, qué competencias desarrollar en los estudiantes y cómo interpretar y actuar ante las demandas sociales hacia la escuela” (Res. N° 5210/18 CGE: 7).

De los seis propósitos presentados en el plan, dos están directamente relacionados al tema del presente estudio:

“-Consolidar procesos de construcción colaborativa para la planificación, la realización y la evaluación de innovaciones en lo institucional y en el aula.

-Propiciar que el sistema de formación docente –a través de investigaciones, capacitaciones y reflexiones sistemáticas sobre las prácticas- acompañe, asesore y fortalezca la formación inicial y continua en consonancia con el proceso de transformación de la escuela secundaria.” (Plan Estratégico de innovación de la escuela secundaria entrerriana: “Secundaria se mueve”, 2019:8)

Como se puede observar, nuestra preocupación inicial por la revisión de la formación docente en relación a los cambios en los contextos institucionales sigue vigente y necesita ser trabajada, discutida y recreada en los espacios universitarios.

Por otro lado, desde la carrera de Profesorado en Biología de la FCyT UADER, durante el año 2019 se inició un proceso de revisión del plan de estudios. El mismo comenzó desde la inquietud de un grupo de docentes. Actualmente se está trabajando en la revisión de normativas nacionales y provinciales y experiencias de modificaciones o cambios de planes de estudios en otras universidades del país e incluso carreras no universitarias. También se está llevando adelante un relevamiento de información con distintos actores involucrados: docentes, alumnos y egresados, respecto a su opinión sobre algunos puntos básicos del plan de estudios actual. Otras carreras de profesorado de la misma facultad, a partir del trabajo de sus directores de carrera, han estado iniciando acciones evaluativas de la implementación de los espacios de práctica docente, la vinculación con los docentes que reciben a los estudiantes y la posibilidad de generar espacios de intercambios con las escuelas. Cambios incorporados en la estructura ya existente de los planes de estudios.

Como afirma Flavia Terigi:

“La relación entre la escuela secundaria que tenemos y la que queremos, así como el aporte de la formación de profesores a la conservación del statu quo o al cambio en el nivel, es materia de primer orden en los planteamientos sobre la formación. Resulta descorazonador plantearse cambios en los sistemas formadores de profesores si el currículum y las formas de trabajo en la escuela media no experimentan a su vez cambios sustantivos, siendo también cierto que estos cambios son improbables sin una docencia crecientemente capacitada para producirlos” (Terigi, 2009: 26)

Como partícipes de la formación de docentes para el desempeño en el nivel secundario, nos sentimos profundamente interpelados por los nuevos escenarios educativos que nos presentan las instituciones y los sujetos que las habitan. Creemos que la reflexión sobre los modos de pensar, hacer y sentir en las escuelas no debe quedar solapado por la inmediatez, la urgencia o lo simple de la rutina cotidiana. Como docentes universitarios apremia la necesidad de trabajar colectivamente para pensar y proyectar nuestro trabajo siendo conscientes de las retroalimentaciones tanto con colegas dentro de la carrera de profesorado como con las vicisitudes de instituciones de educación secundaria.

Esperamos que este trabajo deje planteados un mapa de situación sobre algunos dilemas de la formación inicial en los profesorados, especialmente los de FCyT de UADER, pronuncie interrogantes para continuar las búsquedas y permita diálogos con otras investigaciones preocupadas por el fortalecimiento de los profesorados universitarios y sus aportes para producir una educación secundaria para los jóvenes del siglo XXI.

Bibliografía

Normativas citadas

- Ley de Educación Nacional N° 20.206/06
- Ley de Educación Provincial N° 9890/08
- ANFHE (2011) “Lineamientos básicos sobre la formación de docentes en la universidad” XVII reunión plenaria
- Resolución N° 220/12 CGE. Plan Educativo Provincial 2011-2015
- Resolución N° 1066/09 CGE Reglamento Académico Marco
- Resolución N° 156 CGE 2015. Diseño Curricular de la Carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Historia. Entre Ríos
- Resolución N° 2832/09 CGE Creación de los Consejos Evaluadores
- Resolución N° 2842/09 CGE Reglamento Orgánico Marco
- Resolución N° 3266/11 CGE Reglamento de Prácticas.
- Resolución N° 3322 CGE 2009. Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada. Entre Ríos. Tomo I y Tomo II
- Plan educativo provincial 2007-2011
- Consejo General de Educación-Dirección de Educación Secundaria (2008). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 1: Sensibilización y Compromiso. Entre Ríos.
- Consejo General de Educación -Dirección de Educación Secundaria - (2008). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 2: Curricular-Epistemológico. Entre Ríos.
- Consejo General de Educación- Dirección de Educación Secundaria (2009). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 3: De lo Curricular Epistemológico a lo Estratégico –Metodológico. Entre Ríos.
- Consejo General de Educación -Dirección de Educación Secundaria (2019). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 4: Evaluación. Parte I . Entre Ríos.
- Consejo General de Educación -Dirección de Educación Secundaria (2019). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 4: Evaluación. Parte II . Entre Ríos.
- Consejo General de Educación -Dirección de Educación Secundaria (2019). Resignificación de la Escuela Secundaria: Documentos 4: Evaluación. Parte III. Entre Ríos.
- Resolución N° 1582/11 CGE “Sistema de evaluación, acreditación, calificación y promoción para los/las estudiantes que cursan la educación secundaria y sus modalidades”
- Resolución N° 3344/10 “Transformaciones institucionales y pedagógicas”.
- Resolución UADER N° 1183/09 Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Educación Tecnológica

- Resolución UADER N° 1737/04 Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Matemática
- Resolución UADER N° 1738/04 Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Física
- Resolución UADER N° 1187/09 Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Química
- Resolución UADER N° 1735/04 Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Biología
- Resolución 096/08 y RECT. RES. N° 0302-08 Reglamento de procedimientos de entrega, distribución y adecuación de planes, programas y memorias de cátedras.
- Resolución N° 5210/18 CGE “Plan Estratégico de Innovación de la Escuela Secundaria Entrerriana”.

Bibliografía de referencia

- Aizencang, N y Bendersky, B (2013) “Escuelas y prácticas inclusivas: intervenciones psicoeducativas que posibilitan”. Edit. Manantial. Buenos Aires
- Alliaud, A y Duschatzky (comp.) (1992) “Maestros. Formación, práctica y transformación escolar”. Edit. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Alliaud, A. (2003) “La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación”. En OEI, XIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Plan de Cooperación. Renovación de Ideas y Formulación de Estrategias tendientes al fortalecimiento de Políticas de Formación Docente. Tarija, Bolivia, 4 y 5 de septiembre de 2003.
- Alliaud, A y Feeney, S (2014) “La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado”. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. Año 1 N°1. Septiembre 2014.
- Baraldi, V y Morzan, A. (2013) “Intersticios y saberes en los procesos de construcción curricular. Notas para pensar las practicas docentes”. Revista Intersticios de la política y la Cultura. Vol. 2 N° 4. Córdoba.
- Barco de Surghi, S. (1994) “Los saberes del docente. Una práctica didáctica” en Braslavsky, C. y Filmus, D. (comps.) *Respuestas a la crisis educativa*. Cántaro-FLACSO-CLACSO. Buenos Aires.
- Bartolini, A M y D'Angelo Gallino, V. (2015) “UADER, Historia de una fusión educativa”. Editorial UADER. Paraná.
- Birgin, Dussel, Duschatzky y Tiramonti (Comp.) (1998) “La formación docente. Cultura, escuela y política. Debates y experiencias”. Troquel. Buenos Aires.
- Braslavsky, C (2005) Revista Perspectivas. Vol. XXXV, N° 4, diciembre 2005
- Brignardello (2014) “Procesos de institucionalización de una universidad pública provincial. El caso de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (2000 – 2012)” Tesis de Maestría en Educación. FCE. UNER.
- Bonini, E (2010) “Tendencias actuales en la formación docente y contextos complejos de enseñanza”. Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021. Buenos Aires septiembre 2010.

- Camilloni, A. W. y otros (1996) "Corrientes didácticas contemporáneas". Paidós. Buenos Aires.
- Camilloni, A (2007) "El saber didáctico". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Cárdenas Pérez, A; Castro Orellana R y Soto Bustamante A (2001) "El desafío de la interdisciplinariedad en la formación de docentes" en Revista Electrónica Diálogos Educativos. AÑO 1, N° 1 ISSN 0718-1310
- Davini, M. C (1997) "El curriculum de formación del magisterio en la Argentina". Editorial Miño y Davila. Buenos Aires.
- Davini, M.C (1998) "El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza" Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Davini, M.C. (2005) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós. Bs. As., 2º reimpresión.
- Davini, M. C (2015) "La formación en la práctica docente". Editorial Paidós. Buenos Aires.
- De Alba, A. (1998) "Currículum: crisis, mito y perspectivas". Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Diker, G y Terigi, F (2003) "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta" Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, I (2010) "La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021" Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación "Metas educativas 2021: 47 propuestas iberoamericanas y análisis nacional", pp. 169-181. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2010) "El curriculum. Aproximaciones para definir qué debe enseñar la escuela hoy". Explora. Las ciencias en el mundo contemporáneo. Programa de capacitación multimedial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Fascículo 7.
- Edelstein, G (2014) "¿Qué docente hoy en y para las universidades?" Revista InterCambios, N°1, Junio.
- Fenstermacher, Gary (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, M. "La investigación en la enseñanza" Tomo 1. Madrid, Barcelona. Paidós.
- Furlan, A (1996) Curriculum e Institución. Morelia, IMCED, México.
- Hernández Sampieri, R (2001). "Metodología de la Investigación". 2ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F
- Litwin, E (1997) "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Edit. Paidós. Buenos Aires
- Maggio, M; Lion, C y Perosi, M.V (2014) "Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica" Polifonías Revista de Educación - Año III - N° 5
- Maggio, M (2012) "Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad". Edit. Paidós, Buenos Aires.
- Marcelo, C (2007) "Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes" Revista DOCENCIA N° 33 Diciembre 2007

- Mayer, S y Barreto, A. (2011) "Trayectoria universitaria en los egresados del profesorado en Biología de la UADER" Informe final de investigación. FCyT UADER.
- Menghini, R y Negrin, M (comp.) (2015) "Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza". Edit. Noveduc. Buenos Aires.
- Salinas G; Adrian, C y Menghini, R (Comps.) (2019) "Formación de maestros y maestras en la universidad: Disciplinas de fundamento y didácticas". Edit. Noveduc. Buenos Aires.
- Migueles, M. (1998) "Una aproximación al "campo pedagógico" en los orígenes del sistema educativo argentino" en Vogliotti, A., de la Barrera, S. Y Lanz, M. (comps.) *La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión de su campo epistemológico*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Córdoba.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986) "La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates". DIE/Cinvestav/IPN. México.
- Serra (2009) "Inserción laboral de docentes noveles del nivel medio en la Argentina. Una aproximación a partir de los egresados de la Universidad Nacional de General Sarmiento". Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13. N° 1.
- Tenti Fanfani, E (Comp.) (2003) "Educación Media para Todos. Los desafíos de la democratización del acceso". IIPE - UNESCO Sede Regional Buenos Aires Fundación OSDE-ALTAMIRA. Argentina
- Terigi, F. (2011) "Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina" 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. E-Book.
- Terigi, F (2013) VIII Foro Latinoamericano de Educación. "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué". Fundación Santillana Buenos Aires.
- Terigi, F. (1999) "Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio". Cap. 2. "El currículum y los procesos de escolarización del saber". Ed. Santillana. Bs As.
- Sanjurjo, L (2014) "Dilemas, problemas y tensiones en la formación didáctica de los docentes". En Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente Malet, A y Monetti E comp. Edit Noveduc. Bs As.
- Vaillant, D (2009) "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos". Revista de Educación N°350. Septiembre- diciembre.
- Vaillant, D (2013) "Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas". Revista Española de Educación Comparada, N° 22. Año 2013.
- Vezub, L (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado". Vol. 11. N° 1. Universidad de Granada. España.
- Vezub, L. F. y Garabito, M. F. (2017). "Los profesores frente a la nueva/vieja escuela secundaria argentina". Revista Electrónica de Investigación Educativa N° 19, 123-140. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1096>

ANEXOS

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a JA- Profesorado en Biología

Título: Profesor en Ciencias Naturales / Maestría en Ecología acuático y continental /

Doctorado en Ciencias Naturales

Antigüedad docente total: 26 años

Cátedra en la que se desempeña: Didáctica Cs naturales y Didáctica de la Biología (concurso interino)

Antigüedad en la cátedra: 14 años

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece? Realizó algunos seminarios y cursos

La entrevista fue realizada el día 14 de diciembre de 2017. Luego que el docente terminara un espacio de clase consulta con sus estudiantes, previo a la semana de mesas de examen, en la Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER

En términos generales de la carrera de profesorado en Biología, Desde su experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

Para mi hay una gran desarticulación y a nivel temporal para mi hay cosas que deberían darse antes que otras. Por ejemplo, yo estoy dando Didáctica de las Ciencias Naturales en paralelo con Psicología Educativa. Yo creo que la Psicología la tienen que tener ya vista los chicos. Yo no puedo estar esperando que los chicos vean contenidos de Psicología, contenidos previos, un montón de temas que se tienen que estar manejando desde Psicología y no los tienen o todavía no llego a verlos en Psicología porque no los han dado. Para mi hay ciertos espacios que están desarticulados temporalmente. A nivel conceptual también hay una cuestión de desarticulación con algunas cátedras con las que yo no tomo contacto, ni hay forma de hacerlo tampoco. Con vos más o menos en Didáctica hemos podido acordar cosas. Hay espacios donde no se ha articulado nada.

Muchas veces la articulación entre cátedras depende de la disponibilidad de los profesores a trabajar en conjunto.

Exactamente. Con Psicología ahora es un problema. Esta errada la concepción que se tiene, es decir el dar una teoría psicológica en lugar de ver la aplicación en el aula me parece absurdo. No tiene sentido, y el chico pierde tiempo en ver cosas que por ahí no

sirven... ahí hay un desajuste... pero sí, yo creo que tiene que ver más con los docentes y no con lo del plan.

¿Y en cuanto a la relación entre Pedagogía, Didáctica General, entre las Didácticas específicas, la de las Ciencias Naturales y la de la Biología?

Y ahí la cuestión es que deberían articularse mejor con la Práctica, ese el problema. No da margen para la Práctica. Con la Didáctica de las Ciencias Naturales... terminan de cursar la Didáctica y enseguida van a las Prácticas. No da el tiempo. Y muchas veces la materia no está estudiada, es decir estar regularizados pero no aprobados. Los contenidos están prendidos con alambre y tenés ese problema. Hay desarticulaciones más que nada por una cuestión temporal tenés cosas que están en paralelo, tenés cosas que están inmediatamente y no te dan margen para trabajar bien y después obviamente la Didáctica específica, esto de tener dos didácticas es absurdo.

¿Cómo dos didácticas?

Tenemos Didáctica de las Ciencias Naturales y después Didáctica de la Biología eso es absurdo. Podría haber una sola, anual. Eso es algo que también nunca pude hacer entender a la gente... las dos son cuatrimestrales ... podría unificarse en una materia anual. Y fijate que la Didáctica de la Biología que sería la más específica, ni siquiera la están cursando en paralelo con la Práctica de cuarto año. Es un absurdo total... porque debería estar aprobada. Es decir, las desarticulaciones son terribles.

Teniendo en cuenta que la cátedra en la que Ud. se desempeña pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

Siempre trato de trabajar lo de secundario. Hago lo más posible. Ahora que se publican las experiencias didácticas trato de trabajar con ese material con esos artículos para que los chicos tomen contacto con ese tipo de cosas, experiencias de clases... también el problema ahí es que en tercer año es más difícil porque el chico no tiene todavía la entrada al aula, viene de la base general, no tiene una entrada al aula, ha visto una Didáctica General pero no ha visto una específica que es lo que le va a dar una idea más específica de cómo trabajar en el aula. Y no logro trabajar como trabajo en cuarto. Ahí trabajamos como taller, toda la clase es un taller, y ahí si es hacer experiencias, armar guías, armar salidas de campo , armar todo o analizar una salida de campo publicada ellos armar que tiene, que cosas harían que cosas modificarían en el análisis de la situación didáctica que con tercero no lo consigo y

queda más teórico. Lo que si he logrado, que eso lo implemente hace unos años, aunque este año no me dio tan buenos resultados como los anteriores, fue obligarlos a leer, les puse como un práctico más, la teoría de hoy muy bien se terminaba y se asignaba para la clase siguiente una de las lecturas obligatorias, como son muchos artículos de revistas..., por ejemplo y a la otra clase inicio retomando qué se leyó, qué se entendió, qué pueden aportar y empezamos a partir de ese tema, que va a ser el tema del día, a discutirlo y luego empiezo yo a trabajar a nivel teórico. El año pasado me dio mejores resultados que este año con tercero. Necesitas que lean... y el año pasado aumente considerablemente el número de regularizados en la materia. Esto hace que lleven la materia al día, que ellos planteen cosas. Las dinámicas de las clases a veces son un problema, a veces el chico viene se te sienta en la clase y no te dice nada. Y a la clase siguiente vuelvo a preguntar alguna duda o algo que no hayan entendido y menos.... Ya te digo, a mí esto de obligarlos a leer me dio mejores resultados sobre todo el año pasado.

Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integra contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

Se trabaja con los Diseños, con la unidad de contenidos didáctico. Está el problema que el Diseño de secundaria es un desastre. Es ilegible. Yo con la experiencia que tengo me cuesta leerlo. La fundamentación, los contenidos todo.... Yo no sé qué quisieron hacer no lo entiendo para nada. Tengo problemas de ver qué quieren decir, es una cita tras otra de autores... no concretan nada... honestamente no lo entiendo. Y los chicos tienen dificultades. Trabajamos este año más con los contenidos prioritarios, los NAP se trabajó un poco más con eso y algo más.... Este año que no recuerdo. Los NAP están un poco más claros. Y unos artículos publicados que tengo sobre los ejes de integración, los grandes modelos que sirven de integración para los contenidos. Ahí tengo un par de artículos que se publicó sobre eso, es un buen análisis y se trabajó con eso.

¿Ud. considera que Las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico- Pedagógico necesitan ser revisadas? ¿Por qué?

Sin lugar a dudas... urgente.... (risas) Es necesario y hay que hacerlo rápido. Es lo que charlábamos recién, hay que revisar todo el plan. Es un plan que viene del 2001, es el que se hizo cuando se creó la UADER y que en ese momento era una copia del que tenía el Consejo de Educación.

Creo que hay que revisar un poco las articulaciones de los espacios en sí, ver si no es conveniente suprimir algunas cosas, fusionar otras, ajustar contenidos en general con respecto a la formación docente. Yo todavía me sigo preguntando el valor de ver una Pedagogía por un lado y una Didáctica por el otro... cuando eso podría llegar a fusionarse un poco, darle un poquito más de carga horaria y ver cómo se trabaja, ver cómo armarlo de una forma más entera. Es una cosa que sería para discutir.... Esto que vos comentabas el otro día, que la Provincia viene trabajando con una entrada al aula desde primer año eso también se viene hablando desde hace bastante, y es con lo que estoy de acuerdo y debería hacerse. Hay muchas cosas que se deberían estar planteando. Otros espacios me parece que deberían ajustarse un poco más por ejemplo este espacio de Política Institucional...

Si, Política Institucional pertenece al otro departamento, no al didáctico pedagógico.

Si, primero pertenece a otro departamento, es otra cuestión. La organización que tiene de departamentos la Facultad tiene que revisarse. Para mi debería ser un departamento de formación docente y deberían estar todas estas materias juntas. Porque yo necesito de la Sociología y saber qué está haciendo Sociología, qué está haciendo Psicología, qué está haciendo Epistemología... te digo este espacio de Política Educativa para mi tendrían que orientarse más a legislación escolar. Los chicos salen sin ninguna base en lo que es la reglamentación de lo que se van a enfrentar en la escuela.

Para mi es difícil hablar de estas materias como departamentos separados. La formación docente implica todo eso, yo mismo en Didáctica... necesitas apoyarte en todo eso, en Psicología, en Políticas, en Historia de la Educación, en Epistemología... en todo... y las tenés en otro departamento y no podés articular porque no podés hablar. Porque si llamas a una reunión al departamento, por supuesto esas quedan afuera, y ya es difícil juntarse las cátedras del mismo departamento asique bueno eso también es una cosa que debería revisarse a nivel institución de cómo organizar la formación docente en un departamento de formación docente donde se ubique a todos.

¿Qué cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta si fuera posible una reformulación del diseño curricular?

Bueno, un poco lo que te decía, una entrada de los chicos a las escuelas ya desde primer año. Digamos plantear bien la cuestión está de temporalmente ir articulando las asignaturas para que los chicos puedan ir a una Práctica con toda la base teórica vista

y aprendida. Y también los departamentos tienen que entrar a funcionar como departamentos que tengan un poder mayor en ciertas cuestiones y de generar la obligatoriedad para que se pueda trabajar de otra manera. Porque esa es otra cuestión. Llamas a reunión de departamento y no te viene nadie entonces... pero tampoco está el departamento está para decidir sobre ciertas cosas, no puede hacer demasiado.... Yo creo que los departamentos deberían estar para discutir y consensuar los programas tener mayor participación. Que vos en Didáctica hace tu programa, pero que nosotros podamos también aportar y discutir con vos para ver cómo se puede articular yo creo que eso es más enriquecedor.

¿Y estos espacios están dados por la institución?

No. Los departamentos deberían también crear espacios para discutir las formas de evaluación. Las exigencias que hay que plantear. No puede ser que un docente este evaluando pura reproducción de conocimientos y unos pocos te estén evaluando comprensión cuando estamos diciendo que se tiene que evaluar a través de la comprensión, se tiene que evaluar capacidades... para mí eso es fundamental que obviamente implicaría un trabajo desde los departamentos ...

Bueno muchas gracias por tus aportes....

Bueno, espero haberte ayudado.

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a JF- Profesorado en Educación Tecnológica

Título: Profesora en Biología

Antigüedad docente total: 2 años

Cátedra en la que se desempeña: Práctica docente II –

Antigüedad en la cátedra: 2 años

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece? Empecé la maestría en didáctica de las ciencias experimentales en la UNL, inició este año

En términos generales de la carrera de profesorado en Biología, Desde tu experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

Para mí, hay algunas materias que son cuatrimestrales y que tendrían que ser anuales y otras anuales que podrían ser cuatrimestrales. Por ejemplo, las didácticas tendrían que ser para mí, anuales. O Psicología Educacional también. Pero por ejemplo el Taller de Investigación que es anual, me parece que podría ser cuatrimestral, porque ya tenemos metodología de la investigación antes, me parece que podrían ocupar eso en otras materias pedagógicas. Más que nada es una cuestión de organización de los tiempos del cursado de las materias.

En Práctica específicamente, la de tercero debería ser anual, porque no hay forma de llegar bien en un cuatrimestre... (risas)

Teniendo en cuenta que la cátedra en la que Ud. se desempeña pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

Yo veo que hay mayor vinculación con lo que pasa en secundaria, no es tan teórico, sino más bien trabajar sobre ese vínculo, obviamente que hay cuestiones teóricas que aplicas, por eso es importante tener ya el manejo de las didácticas por eso a algunos les cuesta más cuando no tienen esa materia aprobada y bien aprendida.

¿Y sobre qué cuestiones trabajan vinculadas al secundario?

Siento que hay algo que todavía hay que trabajar, por ejemplo lo de alumnos integrados. Creo que hace falta trabajar más, porque los practicantes han tenido

alumnos integrados y uno todavía no sabe cómo abordar con esos casos. Yo cuando me recibí y tenía alumnos integrados le preguntaba a la asesora qué tenía que hacer porque no sabía, ya que durante el profesorado no tenés una formación específica en eso y estaría bueno que se trabajara.

Entonces uds como cátedra ¿están viendo esta problemática como necesaria de incorporar pero no están pudiendo todavía abordarla desde la Práctica Docente II?

Claro... tenes que acercarte a una asesora pedagógica, o a una MOI (Maestra orientadora integradora) o a un acompañante y preguntar. A veces vos notas que el alumno tiene alguna dificultad pero no hay un registro, no hay informe, no hay nada que avale si necesita una flexibilización de contenidos o no. Y uno a veces lo hace, por hacerlo, porque piensa que lo necesita pero no tenes un respaldo formal. A veces aunque no haya informe yo le hago flexibilización en la evaluación o en las estrategias, aunque no esté formalmente solicitado. Y eso en la formación docente no se ha trabajado a mi parecer.

¿Y a qué te parece que se debe esto que no se pueda abordar estas temáticas?

Creo que nos falta formación a los docentes del profesorado porque siento que es eso. Si nosotros sabemos qué estrategia o cómo abordar estos temas sería más fácil a la hora de trabajarlo con los alumnos. Siento que falta eso.

Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integras contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

Se trabajan con los diseños, y con los contenidos que dan los docentes. A veces pasa que los profesores te dan temas que no tienen relación unos con otros y bueno uno con tal de no contradecir... le planteas a la profesora 'mire profesora estuve mirando el diseño y supuestamente se dan estos contenidos....' Pero bueno, que no lo tome a mal porque encima te brinda el espacio entonces tratar de buscar... en práctica tratamos de buscar esa relación y ayudar al practicante para que pueda hacer esa correlación a pesar de que esos contenidos están desfasados o por ahí no corresponden con los contenidos que tienen que enseñar ese año.

¿Y en la práctica que hacen en superior? Ya que eso es lo específico o diferente que se hace en dicho espacio

Primero en la bibliografía, es decir en la preparación del contenido teórico, tiene que ser mucho más que la preparación para secundaria. En cuanto a la elaboración de la planificación le pedían lo mismo que en una clase como de secundaria, la secuencia o el orden, pero obviamente con la profundidad que corresponde con las actividades que corresponden que obviamente tienen que ser más complejas y también teniendo en cuenta el tiempo, que por lo general es mayor carga horaria. No son 40 u 80 minutos, sino que son tres horas... o cuatro... y otra es el tipo de alumno...

¿Consideras que las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico- Pedagógico necesitan ser revisadas? ¿Por qué?

Por ejemplo lo de evaluación, eso hay que revisarlo porque la evaluación tanto en la didáctica como en la práctica lo dejan para lo último entonces es rápido... se pasa evaluación y no se da como corresponde, como se debería dar. La planificación se trabaja bien pienso yo... después otro contenidos... estrategias puede ser... lo que yo trabajaría más serían actividades de trabajo de laboratorio. Analizar actividades de laboratorio y ver los manuales... eso lo estamos viendo también en la maestría.... Cuando acá te piden hacer trabajos de laboratorio y uno se basa en los manuales que encontrás o algún trabajo, pero nos damos cuenta que la mayoría de los manuales o los sitios de donde podemos sacar algún trabajo de laboratorio tiene más bien esa visión positivista de la ciencias, solamente como producto y no como producto y proceso. Acá se tendrían que analizar más y poder enseñar cómo elaborar un práctico porque los que se usan muchas veces están mal hechos. Y eso me doy cuenta ahora porque empecé esto (se refiere a la maestría) y ahora me doy cuenta que tengo que reflexionar sobre los trabajos o los prácticos de laboratorio que doy a mis alumnos

Alguna otra cosa que quieras agregar...

Trabajar más con situaciones problemáticas, como estrategia a pesar de que algunas materias utilizan situaciones problemáticas... algunas cátedras, no todas... o iniciar un trabajo de laboratorio y partir de una situación problemática para luego hacer todo el procedimiento que tendríamos que hacer... sería un ideas así... yo veo que decían, tanto en la secundario como acá también... los trabajos empiezan con un título y te dice "observación de la célula del..." no hay una introducción del por qué o para qué del trabajo... o ya está explícito lo que tenes que investigar. Dice "observación de células mucosas de la boca" u "observación de células vegetales" y después en las preguntas que realizan no son preguntas constructivistas porque he visto unos

trabajos que acá en la facultad se dan que planteaban 'si pudieron observar los cloroplastos en los cortes realizados' SI o NO, ya te está diciendo que lo que visto es un cloroplasto... y lo mismo pasa en los manuales porque cuando yo estudiaba los hacia y me parecía que estaba bien... por ahí uno como profesor tiene que enseñar a hacer ese tipo de trabajos y a ser crítico también de esos trabajos por lo que veo acá, en el profesorado, no dan importancia a eso... ocupas este trabajo y está bien pero de esos detalles no se llega a hacer un análisis

Según tu criterio ¿Cuáles son las vacancias en el área didáctica pedagógica?

Puede ser algo que se trabajó pero muy poco, muy poco, es lo de educación sexual Lo que nunca se habló o nunca se trabajó es que nos enseñen a usar Word o Excel o a hacer un power point eso es lo que yo veo que si vos vas a un secundario y le pedís a los chicos que hagan una presentación y si bien vos pensás que ellos manejan la tecnología un power point no lo saben hacer y nosotros tampoco como profesores... o a veces lo damos como sabido.... Creo que en la facultad se tendría que hacer mas énfasis en cuestiones de tics.

¿Qué cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta si fuera posible una reformulación del diseño curricular?

Primero tener ESI como una materia o cátedra, informática otra... algo que les permita los alumnos trabajar su léxico, su oralidad no se... como sería la materia... más para cuando llegan a las practicas, y dan la clase en un tono muy bajo o poco claro... pienso que nosotros al no darle importancia a esos aspectos no se tienen en cuenta tampoco en la secundaria... les pedís que hagan una exposición y se recuestan contra la pared, o se paran todos amontonados o quieren exponer solo para la profesora y que no los mire el resto. Estas son cuestiones que se deben trabajar desde la formación desde el profesorado.

Muchas gracias por tu colaboración.

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a LK- Profesorado en Matemática

Título de grado/postgrado: Profesora de Matemática y Física. (Hice la Licenciatura en Gestión Educativa, excepto la tesis)

Antigüedad docente total: 42 años

Cátedra en la que se desempeña: Didáctica de la Matemática I - Práctica Docente I

Antigüedad en la cátedra en que se desempeña: Practica Doc I, desde 2003.

(Estoy desde 1989, cuando se llamaba Práctica de la Enseñanza; luego, a partir del 2001, Práctica Profesional-EGB3 y Residencia-Polimodal; y, en el 2003, cambió a Práctica Docente I y Práctica Docente II, al modificarse el Plan. Desde el 2010 estoy sólo en la Práctica Docente I)

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la cátedra en que se desempeña?. Si. Jornadas "La potencia del pensar en las prácticas" (UNER), Jornada de Práctica Docente (UADER), Jornada Práctica Profesional Docente (UNR)

La entrevista fue realizada el día 16 de octubre de 2018. La entrevista fue pautada con anticipación, y se realizó en la Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER

En términos generales de la carrera de Profesorado en Matemática, ¿Cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

Viste que en el plan de estudios sigue figurando EGB III y Polimodal nosotros en las clases por supuesto que hemos modificado la designación de las etapas de la escuela secundaria, también por supuesto existe otro diseño curricular y nosotros trabajamos con el nuevo diseño curricular... que es nuevo pero es del 2011... es decir ya tiene siete años. Y después, viste que se está trabajando con todo el tema de adaptación curricular y de eso antes no figuraba nada pero nosotros hemos incorporado qué es la adaptación curricular, los distintos tipos de adaptación curricular, porque nos hemos encontrado que los chicos van a dar clases (haciendo referencia a las prácticas en las escuelas) y se encuentran con estos casos. Aún en las instituciones no tienen en claro este tema de las adaptaciones, se sabe que tienen que integrar pero de ahí a cualquier cosa le llama adaptación curricular, a veces se hace sin un diagnóstico... porque para hacer adaptación curricular tenés que tener un aval de un profesional por fuera de la escuela para ver qué es lo que tiene y cómo trabajar. Y en función de eso ves qué tipo de adaptación tenés que hacer no todas las adaptaciones son iguales. Por ahí se manejan que las adaptaciones curriculares es darle menos o más fácil...

¿Cómo hicieron como cátedra para incorporar todos estos contenidos?

Lo que hicimos fue que hablamos con algunos asesores pedagógicos y después nos pusimos a investigar... a investigar... que era la adaptación curricular, qué tipos de adaptaciones curriculares existían... preparamos apuntes para los chicos inclusive nosotros en las prácticas, cuando hacemos clases de simulación, cuando les asignamos cursos y se sortean temas propios del ciclo básico común en Práctica Docente I, también para ese curso sea primero, segundo o tercero, ponemos algunas características... o que hay algún alumno ciego o hay alumnos que tiene déficit de atención o alumnos con dificultades de adaptación con sus compañeros... para que ellos también a la hora de planificar en la simulación lo tengan en cuenta.

Nosotros nos ha pasado que hace unos cuantos años... como los chicos también practican a la noche... y una de las escuelas que tomamos es de Paraná, la escuela Martí, hace mucho tiempo que viene trabajando con alumnos hipoacúsicos, donde en las horas de clase hay traductores con lenguaje de señas y la verdad es que a los chicos les ha significado ver qué recursos para trabajar con ellos, por ahí con lo visual... porque por ahí sí está el intérprete pero trabajar con los alumnos de forma particular no signifique trabajar en contra de la integración que se quiere lograr porque si no a ese chico lo aislás, queda aparte y la integración queda en un discurso nada más. Entonces como nos ha pasado eso, nosotros hemos empezado a trabajar con este tipo de cosas... porque nos encontramos con esas situaciones hemos empezado a trabajar. Ya te digo no significa que los alumnos salen como para trabajar con estos casos pero por lo menos no salen a ciegas.... Sin saber nada...

Claro...

Al menos han escuchado qué es una adaptación curricular por objetivos, qué significa una adaptación curricular metodológica... entonces por lo menos ellos alguna idea de eso tienen... y después hemos trabajado mucho con documentos que trabajan en las escuelas en los días institucionales sobre el tema de la convivencia... entonces ahora este año se han incorporado materiales sobre todo para Lengua y Matemática, a raíz de los resultados de las evaluaciones nacionales... nosotros ya antes habíamos incorporado el tema sobre el trabajo de la convivencia escolar, el tema de bullying en los chicos, el tema de los roles en la escuela, el analizar los acuerdos de convivencias que tienen las escuelas.

¿Todos estos temas los incorporan en la Práctica Docente?

Sí. Para todos estos temas nosotros buscamos material y en el aula virtual subimos todo el material, y le preparamos un trabajito práctico que van haciendo por etapas

para que se vean obligados para hacer las lecturas, o cuando ya tienen asignadas las escuelas van y piden el acuerdo escolar de convivencia. Entonces ellos después... nosotros vamos corrigiendo, vamos haciendo puesta en común, porque claro nosotros tenemos una materia cuatrimestral, por ejemplo el tema de simulación o de trabajos prácticos se van haciendo mientras vamos viendo el horario de ellos, los horarios de las escuelas para hacer las prácticas... y ellos van haciendo las observaciones. Este año como nos hemos ido atrasando algunos empezaron con auxiliaría otros ya con la práctica y quedó la defensa de su trabajo práctico que quedó por hacerse todavía.

Entonces tratamos que todo esto sea antes de sus prácticas, cuando están enloquecidos con las planificaciones, y todo lo que eso lleva.

Pero nos hemos actualizando en todo esto. También con el tema de las auxiliarías es algo que nosotras hemos incorporado en la práctica, porque antes ellos daban unas clases de ensayos en un curso y después recién daban la práctica y nosotros veíamos que faltaba algo. Y un año que hubo muchos paros y días sin clases empezamos a pensar de qué otra forma podían practicar los chicos, y nos surgió esto de la auxiliaría que los chicos actuaran como auxiliar del docente y cuando hicimos la evaluación de eso, con los profesores de los cursos, con los chicos vimos que había sido productivo y para nosotros también porque veíamos que el ingreso para hacerse cargo del curso era progresivo: entonces ellos hacen una observación externa digamos... sin intervenir, después de a poquito empezaban con la auxiliaría iban conociendo más a los chicos, tenían otro acercamiento y después cuando les tocaba la práctica ya conocían a los chicos y les daba más seguridad y la verdad es que seguimos con eso. Año a año vamos evaluando por supuesto, vamos haciendo ajustes que se crean necesarios y aportes que hacen los chicos de la cátedra.

¿Todo esto que me estas describiendo, en algún punto se coordina con las otras cátedras del departamento?

Mirá... con didáctica específica, la Didáctica I se da la relación porque yo estoy a cargo, ellos terminan en didáctica haciendo observaciones de tres clases y eso ya se lo consideramos después en la práctica. Otro año hemos trabajado con Tecnología por los programas específicos que hay para trabajar en matemática. De modo tal que lo trabajen en Tecnología y después lo puedan aplicar en práctica. Después hemos coordinado con el Taller de Investigación. Porque a partir de las cuestiones que ellos observan y ven en las escuelas les da la pauta para... o queda como abierto el interrogante para que ellos puedan después retomarlo en el Taller de Investigación en Matemática. Lo que todavía nos hemos reunido y todo pero todavía nos falta coordinar es.... Porque se han dado situaciones especiales, es con la Práctica Docente II. Si

bien tenemos una mínima coordinación ha pasado que en estos últimos años han cambiado en Práctica Docente II... han cambiado permanentemente. Los profesores que estaban el año pasado no son los mismos de este año, entonces tenían un estilo de trabajo... todo el año pasado pedimos reuniones con ellos, nos costó un montón este año no están esos profesores. Hemos tenido reunión con los docentes pero viste... te exige tiempo extra entonces la idea que teníamos, porque nosotros tuvimos una jornada de práctica docente, vinimos los docentes de Práctica Docente I, los profesores de Práctica Docente II no estuvieron, y a raíz de ese encuentro salió de hacer una encuesta a quienes hayan cursado las dos prácticas, sobre cuestiones generales que nos puedan servir a nosotros para reunirnos y establecer acuerdos para las cátedras pero bueno, en eso estamos trabajando, armando esa encuesta para ver si se la podemos dar a los chicos ahora a fin de año así que este... digamos que con algunas materias se dan más bueno... con las disciplinares propiamente a veces nosotros lo planteamos si notamos algo que tendrían que ajustar o cosas así, se lo planteamos al docente sobre contenidos específicos, no es que exista LA coordinación pero hay intentos de coordinar cuando vemos que es necesario.

¿Qué cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta en vista a una reformulación del curriculum?

En primer lugar los tiempos de cursado porque que en Práctica Docente sea cuatrimestral los tiempos no te dan encima en el último cuatrimestre. O bien se repita en los dos cuatrimestre... porque en el segundo las instituciones quieren hacer todo lo que no hicieron antes y a veces no te quieren recibir porque dicen no a esta altura no... es una de las cosas que los chicos también lo reclaman... que tiene que ser anual, o que se de en los dos cuatrimestres... Porque todas esas cuestiones cada vez que las he planteado, en las memorias de cátedra, por ejemplo me dicen que eso hay que esperar que se haga la revisión del plan de estudios este así que eso por un lado, por el otro en la práctica docente, mas allá de la cantidad de alumnos deben constituirse equipos de cátedra porque por ahí por más que sean siete o diez alumnos pero el trabajo que implica no solo venir acá, porque acá no solo no terminas de corregir las cosas con todo lo que uno quisiera hacer. Hay veces que las cosas no se hacen porque no se tiene tiempo, los chicos mandan por correo, estás en tu casa... el acompañamiento de las clases. Así te paguen 30 horas por la práctica docente no cubre todo lo que haces, pero lamentablemente eso también es lo que hace que los docentes no permanezcan, si no les gusta quieren otras materias que le requieren menos tiempo extra que la práctica y menos compromiso. Porque no es el compromiso con el estudiante y la facultad, sino también con otras instituciones como que sos la

cara visible de la facultad. Entonces el tema que haya un equipo docente.... Porque son muchas las cosas que hay que hacer y por ahí si uno o dos y que se trabaje para asegurar cierta permanencia de ese equipo docente si no también se están cambiando permanentemente según quien esté de turno. Nosotros gracias a Dios, hemos estado mucho tiempo el mismo equipo docente, estaba Graciela, que ahora es la coordinadora, y se jubiló, ya no quiere saber nada... y pedimos una auxiliar, y ahora entró Natalí como que empezó a formarse de a poco. Es necesario formar gente... pero como ha pasado en práctica II que han designado personas que claro, tal vez tienen el perfil, empiezan y están un tiempo y chau... no quieren saber más. Y acá quienes están en práctica I, han ingresado por designación directa pero tienen realmente interés. No ha habido concursos pero estoy segura que si salen ellos se presentan porque son personas que están interesadas, les gusta, vos ves que se preocupan por aprender eso es fundamentalmente a nivel organizativo.

Muchas gracias, por tu tiempo.

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a LM- Profesorado en Química y Física

Título: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación -UNER

Antigüedad docente total: 11 años

Cátedra en la que se desempeña: Pedagogía en los Profesorados en Física y en Química

Antigüedad en la cátedra: 5 años (desde 2012)

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece?: Especialización en Política de Infancias y Juventudes. Falta trabajo final - UNER

La entrevista fue realizada el día 6 de diciembre de 2017. Luego que la docente terminara su mesa de examen, en la Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER

¿En qué cátedras te desempeñas?

En Pedagogía de los Profesorados en Física y en Química; y en Psicología y Política de la Educación, de Matemática, Física y Química.

En la entrevista me voy a centrar en la cátedra de Pedagogía, que es la que pertenece al Departamento Didáctico Pedagógico.

Ah si... recién me entero. ¿Y las otras entonces a donde pertenecen?

El Departamento Didáctico Pedagógico está formado por Pedagógica, Didáctica General, las Didácticas específicas y las Prácticas Docentes. El resto de las materias que mencionamos, como Psicología, Sociología, Política de la educación, etc. pertenecen al otro departamento de Ciencias Sociales.

Mirá vos... No sabía... me estoy enterando de esto ahora.

Mirá justamente de eso hablábamos recién en la mesa (de examen). Si no nos convocan tendríamos que autoconvocarnos para tener una reunión. Porque yo en mi caso en Pedagógica estoy desde el año 2012 y a partir de que uno empieza a trabajar, empieza a tener contacto con otros colegas. Y la conocí a Norma, y con Norma que tiene la Didáctica General que es la que continúa, una está en el primero y la otra en el segundo cuatrimestre. Y a partir de conocernos empezamos a relacionarnos por una cuestión nuestra, empezamos charlando en las mesas de examen y bueno a partir de ahí a reunirnos, a intercambiar las planificaciones como para que tengan una relación

las dos materias o sugerirnos cosas. O plantearnos como trabajo algunos temas y a partir de eso ella lo recupera en Didáctica General. Y como yo tengo Psicología Educativa también, retomar algunas cosas que ella da. Y también con Análisis Institucional, como yo tengo Política Educativa, es la que está en el primer cuatrimestre, y después tienen Análisis Institucional y se relacionan. Pero son esas charlas que tenemos los docentes de pasillo o en las mesas. Y después con Norma nos hemos reunidos. Y hoy hablábamos que tenemos que autoconvocarnos y juntarnos. Por ahí construir criterios de evaluación comunes, más allá de la especificidad de los campos de cada una, pero que podamos trabajar de manera conjunta.

Si, qué interesante el planteo que realizan.

Una de las preguntas de la entrevista es la siguiente: En términos generales de la carrera de Profesorado en Física y en Química, desde su experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

Sé más que nada de ese campo general, yo le llamo general, sé que Pedagógica está en segundo, en primer año la correlativa es Epistemología para el caso del Profesorado en Física. Yo creo que está bien, pero lo que siempre veo... o será que uno viene de otra formación. Es que un cuatrimestre resulta poco para trabajar...

Claro, todas las materias del Departamento Didáctico Pedagógico, excepto la Práctica Docente de cuarto año, son todas cuatrimestrales.

Sí, sí, yo entiendo que es la características de estas carreras pero viste, a uno le resulta poco el tiempo para trabajar cuestiones que son muy importantes. Eso del campo general, y después otra cuestión que yo siempre veo es que estamos distantes entre este campo general y el campo específico, me parece a mí.... Ehh yo por ejemplo recorro a algunos ejemplos, o los mismos alumnos sacan algunos apuntes o comentan algo de la Didáctica de las Ciencias Naturales y sacan un libro... y ahí ya me interesó y les pregunto *a ver? Cómo están trabajando?* Como yo trabajo mucho en estos profesorados específicos siempre me interesó mucho las didácticas específicas entonces es algo a futuro que me gustaría hacer... siempre me interesó eso porque es como una búsqueda que uno va haciendo para ir viendo, trabajando algunos ejemplos concretos que uno pueda llegar a entender, porque algunas cosas son muy específicas, traer a la clase, traer al trabajo cotidiano, traer al aula, algo que sea más significativo también para ellos porque uno puede por ahí desde el campo de las Ciencias Sociales o las Humanidades que uno puede llegar a mover, conoce ejemplos

o situaciones, casos. Pero este movimiento que te genera trabajar en estos profesorados hace que uno vaya buscando no? No sé... eso es lo que me está pasando en los últimos años.

Teniendo en cuenta que la cátedra en la que Ud. se desempeña pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

En el caso de Pedagogía, recuerdo que los primeros años les planteaba hacer una observación de una clase y una entrevista a un docente de Física o de Química pero yo notaba que para esa instancia o ese momento de cursado en un segundo año faltaban todavía algunos elementos para llegar a hacer un análisis. Como que quedaba la entrevista o quedaban los registros de observación un poco descolgados de los marcos teóricos que se ofrecía desde la cátedra. Entonces yo... eso lo deje de lado y lo que ahora estoy trabajando desde este año más que nada, pero no es de Pedagogía, pero es de Psicología, ellos me van comentando que están haciendo las observaciones en las escuelas en el ciclo básico y entonces vemos esos registros, los vamos recuperando eso para hacer un análisis desde el planteo de la Psicología Educativa. Pero no generando un trabajo más de ir a las escuelas, sino aprovechando esos registros. Eso fue como una prueba piloto que hice este año. Y la idea es para el año que viene charlar con la profesora de Práctica y generar un trabajo un poco más coordinado, más serio. Esto surgió de mí, *...bueno chicos traigan esos registros, vemos cómo se pueden analizar desde la Psicología Educativa desde las teorías del aprendizaje, qué concepción de sujeto subyace ahí bueno...* poder trabajar pero Eso que hacía en Pedagogía hace algunos años era como forzar algo para lo cual todavía no estaban preparados, pero siempre trato que los trabajos tengan relación con cuestiones bien situadas, que tengan relación con textos, por ahí traigo para analizar algunos casos. Tengamos en cuenta que la Pedagogía tiene su gran objeto de estudio la educación, es bien amplio por eso me costó definir los ejes, y siempre voy nutriéndolos de cuestiones que también tienen que ver con la formación, la capacitación el estudio que uno va haciendo después digamos.... Y ahí, no sé si tiene que ver... , yo en algunos casos me distancio un poco de los contenidos mínimos, del diseño

¿En qué sentido te distancias?

Por ejemplo en Pedagogía, que cuando yo comencé lo tomaba al pie de la letra.... En Pedagogía planteaba todo lo que sería la planificación, los componentes de una planificación, la evaluación... en una última unidad. Entonces yo primero lo trabajé así

un poco por eso les pedía la observación de clase y la entrevista a un docente... pero después me arriesgue a distanciarme de eso... cuando la conocí también a Norma, y porque uno sabe también que es un objeto más de la Didáctica. Entonces empecé a hacer algunos movimientos a eso que planteaba el plan de estudios. Entonces yo organizo mi programa de cátedra toda una unidad, comienzo con toda una unidad que trabajo que es la Pedagogía y su objeto de estudio y ahí trabajamos la polisemia del concepto, la educación (lee de su planificación).

¿Es como ubicarlos un poco a los estudiantes?

Sí, es como ubicarlos porque es el primer contacto que ellos tienen, no lo hago solamente en Pedagogía. Es ubicarlos en el campo, el sentido también que tienen estas materias.... Es como que bueno ellos ven esa distancia de "*estas son las pedagógicas*" y estas son "*las específicas*" y éstas (refiriéndose las específicas) como que me van a servir más que las otras. Y ubicarlos en que son importantes, que son contenidos que ellos necesitan aprender, es parte de su formación, para ser docentes necesitas saber de Pedagogía necesitas saber de Didáctica. Porque una cosa es ese objeto que vas a enseñar que tiene toda su especificidad. Pero cómo lo enseñas, dónde lo enseñas, teniendo en cuenta qué sujetos lo enseñas en qué instituciones, desde que normativas...ahí ya tomamos algo de Política Educativa, un marco más amplio En Política Educativa retomamos algo de historia de la educación es decir que necesito sí o sí hacer toda una unidad que tiene un marco más histórico o sea como inicio un poco con la Pedagogía y luego dar sentido, el para qué están estas materias. Y algunos se convencen y otros se van convenciendo después. Como yo los tengo después en otras materias voy viendo los cambios. Estos son profesorados muy duros, es diferente a otros. Yo trabajo en Psicología también y es otra cosa. Esto acá que me genera este comenzar que tiene que ver con una alfabetización académica. Porque les pido trabajos, comenzar a hacer algún trabajo de análisis, les pido ensayos de cómo armar una caratula, los datos que se ponen en una carátula, cómo citar, cómo escribir como parte del trabajo, no es una unidad pero es algo que atraviesa. Y ellos a veces te lo reconocen, "*sos la única profesora que nos corrige esto o que nos enseña que este término se puede reemplazar por este otro*" o que... bueno soy bastante quisquillosa en esas cosas, creo que tiene que ver con la formación de cada uno, les corrijo hasta las comas, los puntos y de poder orientarlos en eso. Y yo les digo no se enojen cuando se encuentran con un trabajo que esta todo marcadito yo me tomo muy enserio que soy parte de su formación me parece que es mi trabajo ir iniciándolos en esto, ir guiándolos Uds. van a ser profesionales les van a pedir

informes, les van a pedir una planificación, cómo esta, cómo va a estar eso... y bueno.... No se...

Me estabas comentando los ejes que tiene tu programa...

(Lee de su programa) Todo lo que tiene que ver en situarnos en el objeto de estudio, la pedagogía, la educación, polisemia de la palabra educación, la etimología del vocablo, los fundamentos epistemológicos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos de la teoría y a prácticas dentro de la educación y también vemos algo de educación y poder, los tipos de educación.

En la segunda unidad o bloque me situó más que nada en las tensiones, los enfoques y las tensiones en el campo pedagógico y trabajamos algunos debates tradiciones y debates en el campo de la pedagogía... una pedagogía más tradicional, una pedagogía más crítica, vemos algo de la escuela nueva que puedan reconocer que la escuela no fue siempre igual, vamos viendo también algunos.... Siempre... Yo me replanteo mucho esto de ver si trabajo con fuentes o no.... Viste.... Todas estas cuestiones que al principio yo las tomaba desde fuentes y después uno va.... (Risas) haciendo una selección de cosas para hacer más entendible todo esto porque por ahí estas cuestiones nosotros trabajamos muchos años en la carrera después ellos lo ven en un cuatrimestre entonces viste que esas cosas te vas dando cuenta con el tiempo y situándote en las carreras en las que estás trabajando y esta otra formación distinta entonces vemos algo también de la escuela nueva de las hermanas Cosettini, a Freire. A Freire lo tienen ahí como un referente importante. Después también lo recuperó a Freire en Política Educativa

Bueno después también en la unidad tres ... planteo cuatro unidades, vemos los actores de la situación educativa, pedagógica del educando y del educador y ahí situamos bien la figura del educador y del educando esto de ir construyendo la identidad profesional del docente, el rol, la posibilidad de una práctica autónoma, crítica, algunos debates que se van dando en la formación docente, también ir retomando algo de cómo se fue construyendo este rol docente tomo por ejemplo María Saleme que ella va haciendo toda una reconstrucción histórica del rol docente Trabajamos algo acerca de esto que te comente del objeto de estudio que se va a enseñar y otra cosa es también otro conocimiento que necesita el docente para poder enseñar así que trabajamos eso... y también esto que te decía del educando la construcción subjetiva del alumno en la escuela, vemos algo de los elementos de la institución educativa pero situándonos en eso dos autores. Y después la cuarta unidad que eso yo te digo que me distancio un poco ... yo le puse Los desafíos de la educación en el siglo XXI y ahí trabajamos algunas problemáticas la escuela como un

espacio pedagógico, la crisis de la educación, modernidad en la escuela, los cambios que se van dando en el contexto, si bien acá yo no trabajo las leyes de educación en Pedagogía pero si uno por ejemplo hace alusión a estos cambios que se fueron dando con la nueva ley de educación por ejemplo... que ellos noten que cada momento histórico tiene su propias problemáticas sus propios desafíos y también que hay términos que son propios de cada área. Acá vemos algo de las trayectorias educativas o trayectorias escolares entonces les digo “chicos Uds. seguramente van a ver, van a escuchar hablar de trayectorias educativas, bueno a ver... cómo surge este concepto, de dónde...” pero no voy a la fuente porque si no sería.... Bueno (lee de su planificación) *La construcción del nuevo modelo educativo. Los nuevos sentidos del sistema educativo. Identidad, singularidad, diversidad alteridad hospitalidad...* son como algunos ejes del trabajo.

La otra pregunta tiene que ver ... Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integra contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

Si claro. Esto que se habla de la construcción de las subjetividades, esto es algo que se viene hablando en los últimos años que es algo nuevo. Entones también uno alude a eso... la construcción del sujeto, la des-subjetivacion . Ahí trabajamos algunos textos por ejemplo uno de Duchatsky y Coria “Chicos en banda” esos textos son los que les gusta a ellos, o se sienten reconocidos o tienen que ver con la escuela, las nuevas tecnologías también. En estos grupos, es muy poca la gente que tiene otros recorridos, otra trayectoria gente grande vamos a decir... generalmente son chicos que vienen de secundaria o bueno, algunos que hicieron algo en otras carreras pero bueno... la referencia que realizan la tienen en su escuela y me parece que ellos también ya están inmerso en esto de las trayectorias, las nuevas tecnologías, todo eso que vemos acá, en esta última unidad. Como se trabaja con las tecnologías, si es una cuestión ... si es algo que tenemos que aceptarlo nomas o con tener el celular ahí ya está o las notebooks o si realmente hay un trabajo pedagógico didáctico con la nueva tecnología que se trate digamos...

¿Ud. considera que Las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico- Pedagógico necesitan ser revisadas? ¿Por qué?

Sí, yo creo que algún cambio... no sé si un cambio de plan o alguna modificación debería ir planteándose de acuerdo justamente con los cambios que se van vivenciando en la sociedad, en el sistema educativo y que sea... y que pueda reflejar

un poco o sea lo que se desarrolla en las carreras pueda reflejar lo que está pasando en las escuelas, en la sociedad

¿Estás trabajando también en escuelas secundarias?

En este momento no, pero sí, tengo horas en escuelas secundarias. Ahora las tengo licenciadas sin goce de sueldo para estar a la mañana en mi casa, pero sí, y no me quiero desprender de la escuela secundaria, es una cuestión momentánea. No mucho, siempre tuve horas ahí en la Escuela Normal siempre tuve horas, también tuve un experiencia en el Colegio del Huerto pero eso fue un reemplazo. Las horas de la escuela normal me están esperando. Y justamente no me quiero desprender porque soy consciente que estoy trabajando en profesorados y ellos después van a ir a trabajar ahí, y conocer lo que está sucediendo, saber lo que está pasando ahí en el momento. Si no, uno puede hablar de la referencia que tiene de otros colegios pero no es lo mismo y yo lo noto. Hace un año que estoy con esa licencia y noto que me está faltando eso.

Pero sí, yo creo que se necesita algún cambio, alguna modificación algo que también pueda estar más cercano a lo que está pasando y también esto que decíamos hoy me parece de tener esa figura de coordinador o jefe de departamento poder generar algunas instancias ... no quiero poner tanta crítica pero necesitamos, necesitamos de encontrarnos, dialogar, intercambiar sobre nuestras planificaciones . Son necesarios los encuentros. Por ahí yo los pensaba como dentro del campo general o pedagógico pero no, necesitamos también con los otros, con los disciplinares, estamos contribuyendo a la formación de un sujeto y eso, ellos lo perciben también, esa distancia que hay, o esa división. Me parece que tenemos que conocer cómo construye la disciplina ese otro compañero, aunque no tengamos la misma formación, no seamos del mismo campo. En estas carreras en donde yo estoy trabajando no hay ningún tipo de vinculación entre las cátedras. No hay ni siquiera relación entre las didácticas generales y las específicas. Entonces me parece.... Que si por ahí llega a haber algún tipo de relación es por inquietud personal, por vinculación entre los profesores pero no una cuestión que este instalada institucionalmente, y creo que son necesarias.

Bueno, muchísimas gracias por tu tiempo y disponibilidad para la entrevista.

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico, también a estado cumpliendo la función de Directora de Carrera:

Entrevista a MC- Profesorado en Química y Física

Título: Profesora en Química y Merceología

Antigüedad docente total: 30 años

Cátedra en la que se desempeña: Didáctica II y la Didáctica de la Química

Antigüedad en la cátedra: 15 años

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece? Realicé la maestría en Didácticas Específicas en la UNL

La entrevista fue realizada el día 21 de noviembre de 2017. En un horario acordado con la entrevistada luego de su horario de clase, en la Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER

En términos generales de la carrera de profesorado en Química, desde su experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

Mira... el Profesorado en Química comienza te diría... la formación docente comienza en segundo año. Porque ahí comienza Pedagogía y Didáctica General y se complementa con las Didácticas específicas, Sociología de la Educación... Psicología Educacional en tercero y después ehh y en tercero ya se hace una Práctica en lo que sería el ciclo básico de la educación secundaria y después tenemos la Didáctica específica del profesorado que sería Didáctica en Química. Análisis Institucional y Política Educativa y la Práctica Docente II que es anual en cuarto año. Yo... estuve trabajando en Superior (se refiere a la Dirección de Educación Superior del CGE) en los profesorados que dependen del Consejo y ellos ya empiezan un primer acercamiento a las instituciones en primer año y me parece que tiene algo de ventajoso respecto del nuestro. En el nuestro recién llegan a las escuelas... este... recién en tercero aunque por ahí algunos docentes han hecho algunas adecuaciones y les hacen hacer algunos trabajos, alguna aproximación pero es muy.... este.... Insipiente. Tendría que ser más sostenida la acción.

Esta primera aproximación ¿depende de la propuesta de algún docente, o está pensado desde el plan de estudios?

No, para mí no, depende de la propuesta del docente

Teniendo en cuenta que, además de desempeñarse como coordinadora de la carrera, Ud. está a cargo de una cátedra que pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

Bueno mira... el de la Didáctica de la Química en principio le he dado otra mirada desde el trabajo que he hecho en la educación secundaria. Es decir, si bien el profesorado está... tiene ... como incumbencia en el título trabajar en el nivel superior o en el nivel universitario y en el medio. En realidad, el docente que se inserta a trabajar inicia su trabajo por el nivel medio. Y eso hace que viste... fortalecemos mas eso que el nivel superior.

Me parece que todos los que hemos llegado al nivel superior como profesores, hemos llegado con algún tipo de especialización de postgrado ya sea un profesorado universitario o las adscripciones. Eso no quita que vos... este título que nosotros damos amplia la posibilidad de hacer la carrera docentes... pero de ahí que sean... o ingresen como titular o adjunto es muy difícil. Yo creo que ellos tendrían que empezar la carrera por ayudante de primera. Bueno, entonces el fuerte nuestro sigue siendo la escuela secundaria. Yo creo que en mi caso hay una debilidad. No se trabaja mucho la Didáctica de la Química a nivel superior. Yo creo que eso es una debilidad. Será que porque la materia es cuatrimestral y... entonces que reformas les hice... al principio yo medio que enseñaba un poco fragmentada la cosa... que se yo... cuales son las actividad preferentemente para la Química, cuáles serían los objetivos... cuales serían ... digamos como una fragmentación de lo que proponían los lineamientos generales de lo que sería una didáctica tradicional por así decirte... yo le he cambiado la mirada porque considero que no es instrumental la Didáctica, sino un campo de estudio con mucha... digamos investigación, ya hecha hace mucho tiempo entonces comienzo trabajando desde el diseño curricular de la Provincia de Entre Ríos que es donde me gustaría que los docentes entiendan los significados que propone.

¿Ud. participó de la elaboración de los diseños?

No, yo no participé de la escritura pero sí participe de su difusión. Yo trabaje como dos años en la Dirección de Secundaria (Dirección de Educación Secundaria del CGE) haciéndoles entender a los docentes qué se había escrito ahí. Porque era un diseño abierto, que admitía muchas reescrituras, que tenía la mirada de que el alumno pueda ir progresando en sus aprendizajes pero también que era un camino para ir eligiendo su proyecto de vida, por qué tenía que ser obligatorio... es decir todas esas cuestiones pero más que nada trabajar desde la idea de ciencia... qué concepción de ciencia

proponen estos diseños, como se ubican... que significa ubicarse desde esa mirada, desde qué concepción del alumno, desde qué concepción o qué función tienen los contenidos, cómo se eligen, cómo se secuencian es decir sobre la base de la lectura. Comienzo la clase trabajando sobre el diseño, su parte general, algunos aspectos significativos que tiene inclusive cómo se puede insertar el docente en distintos formatos que tiene y después trabajo sobre lo específico que tiene de Ciencias Naturales. Y de esa manera hacemos la lectura del marco teórico... del enfoque orientador y sobre la base de los párrafos vamos trabajando distintos autores, cual es la concepción de ciencia actual, lo epistemológico, lo procedimental, lo actitudinal, Entonces trabajo los objetivos... les hago proponer elegir, redactar objetivos sobre los contenidos que están en el diseño. Porque es que el docente se vaya... no te creas que se logra... pero que el docente se vaya con la idea de qué tiene que hacer en el aula. Porque lo que yo tengo como experiencia de dar tantos años acá, como de ser capacitadora en toda la provincia es que el docente no lo lee, no lo lee, y no solamente que no lo lee sino que no lo analiza, no lo internaliza y termina haciendo las cosas como las sabe hacer... no quiere apren... (se interrumpe) no sé dónde está el quiebre o la grieta como se dice ahora. Pero eso es lo que sucede, el docente sigue haciendo lo que sabe.

¿Qué quiere decir con que el docente no se logra apropiarse de los diseños, o de la nueva perspectiva que estos plantean?

Claro... vos fijate que el uso de las Tic por ejemplo... no solo capacitamos en la comprensión del Diseño Curricular sino en el uso de las Tics y no hay caso ... yo no puedo lograr que nuestros alumnos de Práctica usen las Tics en los laboratorios o en las escuelas... cuando van y preguntan qué hicieron con las computadoras no las tiene nadie, las han roto, las han perdido, las han devuelto, es una cosa que no se aprovecharon. Y para enseñar ciencia es interesantísimo ver las cosas que tienen las tics... cómo entender la tridimensión, la simulación, toda la tridimensión de la estructura de las moléculas, hay programas específicos para hacer fórmulas para rotar las moléculas por qué tiene puntos débiles puntos reactivos puntos...

Sería una forma de motivar a los alumnos...

Pero claro, bueno no se puede hacer. O sea, yo insisto tanto en una como en otra que lo que yo tengo que lograr, sobre todo en este profesorado es cambiar la mentalidad del profesor que va a dar clase. Si el docente tiene la mentalidad de que es un empleado más y que dando siempre lo mismo puede dar 30 años de clases... no es el docente del siglo XXI, que hay que estudiar siempre, que tiene que mejorarse... es

decir toda la capacitación que se le da a los docentes tiene poco impacto en el aula... y muchos lo hacen solamente por el certificado, por el puntaje o lo hacen porque lo obligan... van y los trabajos son muy flojos.

¿A Ud. le parece que la formación docente de grado tiene mayor impacto que esas capacitaciones que uno puede ir haciendo después?

Mmm vos sabes... no lo sé... no se mirá... te diría que... vos sabes que yo no sé... no sé si te lo hablaría desde la perspectiva de autores que pueden estar hablando de esta discusión esto que vos decis... pero obviamente a mí me pasa una cosa terrible te diría... el alumno tiende a repetir su historia académica... es decir vos le das todos los autores al alumno... yo que soy directora de carrera de hace mucho años que me toca recibir los programas, y me toca recibir las planificaciones... no te voy a decir que he hecho un exhaustiva lectura pero yo he visto que de la rama pedagógico didáctica los programas están bastante mejorados y la bibliografía que dan es moderna, actualizada, no es una bibliografía de la década de 1920 por decirte algo... o salen de la versión conductista del aprendizaje... Le dan todo un pluralismo... pero ellos terminan haciendo... es decir, inclusive han sacado notas buenísimas en esas materias. Los alumnos terminan reproduciendo su propia historia. Por ejemplo, yo pretendo que las preguntas... que la dinámica de la clase tienda a ser un poco más constructivista, tienda a complejizar mejor dicho a indagar, tienda a problematizar si yo le digo "si yo coloco 5ml de esto y lo combino con 6 ml de esto otro formo esto". Ahí se lo estoy diciendo, eso seria las recetas. Que pasara si... habría que preguntar... aunque digan un disparate, están hipotetizando... están intentando dar una respuesta a algo que puede que lo estén sacando del marco teórico que tienen o por ahí están adivinando. Cuando uno los enfrenta a que no sea la mera reproducción. No lo podemos lograr. Con la otra profesora (se refiere a la otra docente que está a cargo de la cátedra de Práctica Docente) que si querés después podes entrevistar, no lo podemos lograr. Ella también es profesora de Práctica y podes sacar datos de su experiencia. Entonces que hacen ellos (los alumnos) reproducen... reproducen... Entonces yo tengo dos ideas, reproducen su propia historia: "*Vos ¿por qué viniste acá? Porque me gustaba la Química... o cómo daba Química tal profesor*". Y la otra es porque nuestro profesorado sigue siendo eminentemente conductista. Con clases magistrales entre comillas... magistrales porque no tenemos alumnos pero clases unipersonales donde un profesor llena, ya sea el pizarrón del fondo o miles de transparencia llena de fórmulas, fórmula uno, formula dos, formula tres y es una repetición, repetición, repetición. Pero no les enseñan los procedimientos básicos de la ciencia.

En las materias disciplinares ¿se podría pensar entonces que carecen de una mirada de que se están formando profesores?

Y no solamente profesores, se están formando en una línea de visión de la ciencia que no es la misma que teníamos nosotros. Entonces qué modelo de ciencia le damos a ellos (los estudiantes del Profesorado). Un modelo de ciencia estática. Cuando yo les digo: “¿Y eso por qué lo decis? ¿Por decreto real?” entonces me miran... ¿por qué vos decis esta ley? ¿Por qué no la construís? Por qué no le das explicaciones para que ellos vayan haciendo situaciones y después le decis la ley es tal... ellos hacen al revés... “la ley tanto es...” O sea ellos lo que hacen es una enseñanza tradicional o conductista... no sé el nombre que le quieras poner... y eso es lo que ellos ven acá en las disciplinas. No sé si eso se ensambla con lo que le enseñan en las materias pedagógicas didácticas. En conclusión cuando ellos van a la Práctica o todo eso que yo les di en Didáctica no lo alcanzan a internalizar porque aunque te parezca mentira el diseño curricular de la escuela secundaria y todos lo cambio que se proponían... que no sé si siguen vigentes... porque como viste que cuando cambian la política hay cosas que se sacan y otras que se ponen eso no lo terminan de comprender y cuando van a la Práctica se chocan con otra cuestión. Te decía su historia personal, su falta de... la fragmentación entre lo disciplinar y lo otro. Se les enseña de una manera y cuando se lo pedís.. ellos no... es porque no se establece el diálogo entre las partes y el otro obstáculo es cuando van al aula. Cuando practican en Superior se encuentran con los mismos profesores que le dieron clases que son totalmente conductistas o tradicionales ellos son sabedores de toda la verdad y no se discute... son eminencias... y cuando van a las escuelas... en las escuelas tenemos otros problemas que nos superan que hoy hablábamos en la clase de Practica: de violencia... de todo que no los vamos a nombrar ahora.. que los supera... y de falta de interés total... Pero el profesor que está en las aulas es tan conductista como el de acá... es decir no ha hecho ese cambio. Estamos en un nivel menor profundidad pero quien leyó y quien asimiló el diseño curricular: ninguno. Porque encima vos te das cuenta cuando le decis vos tenes que dar tal tema y ¿por qué? Le digo yo. ¿Cuál es el sentido de dar ese tema? Y no... es lo que hay que dar es compartimiento estanco. Ellos no favorecen el dialogo ni la intra disciplina. Los profesores a cargo de los cursos no le encuentran el hilo conductor a los contenidos que se les proponen y lo enseñan como cosas separados. Y nosotros en la ciencia tenemos un “cuco”, por así decirlo, que es el trabajo en el laboratorio. Si la ciencia es eminentemente experimental, ¿cómo se contrasta su hipótesis? Con lo experimental siempre tienen un pero... no aparece... vos sabes que yo los tengo que obligar a hacer un trabajo practico en la Práctica y es

un drama, un dramón... parece que los estuviera matando. Cuál es el sentido de dar clases de Química, que la Química es experimental... no quieren hacer trabajos prácticos. Que no tengo reactivos, que no tengo tubos, que son muchos alumnos... entonces yo creo que tenemos que hacer un planteo fuerte de qué estamos haciendo en la institución formadora y qué pasa en las escuelas. Las escuelas están sobrepasadas de otros problemas... de alimentos de esto, de lo otro... que están por encima. Y el profesor se ha olvidado de que tiene que enseñar pero no siempre lo mismo.

La próxima pregunta tiene que ver con lo que estábamos charlando. Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integra contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

Yo me pregunto... y lo pienso porque ya me tengo que ir de esto... ya estoy jubilada y tengo que cerrar este capítulo de mi vida. No sé si yo le estoy dando los lineamientos para afrontar esa situación de aula e institucional también, que es muy compleja que tiene la escuela ahora. Con alumnos que no comen, con alumnos que ingresan a la hora que quieren que puede insultarte que puede... yo tuve la experiencia... hoy hicimos el cierre con los alumnos de la Práctica y el señor es biotecnólogo y tiene veintipico de años de docencia en la facultad de Santa Fe y quiso hacer el profesorado acá y le gustó venir a hacer la homologación de las materias de Química y la parte pedagógica la quiso hacer acá porque le gusto la propuesta nuestra. Él me decía... *"Marta yo no sabía que hacer... los alumnos estaban todo el tiempo con el celular en el aula"* Vos no sabes las clases que dio, espectaculares... espectaculares! Porque sabe mucho de Química y como tiene muchos años de experiencia porque también la experiencia no se hereda, la experiencia se hace. Y vos para hacer esa experiencia tenés que tener también voluntad. Esa es otra... no sé si esta en algunas de las otras preguntas que vos me podrías hacer pero yo veo que aquí, los que se quieren formar como profesores han perdido también el horizonte. Yo no sé si ellos saben cuál es el trabajo o si saben qué es ser docente hoy... encima con aulas complejas, con una cuestión de conflictos... desde mi modesto aporte, yo siempre digo el que sabe, el que tiene respuestas, el que le puede decir al alumno no sé... pero me interesa tu propuesta la voy a votar... porque tampoco somos "sabelotodos", si vos le haces una enseñanza interesante este... que los problematiza que se dan cuenta para qué sirve... se dan cuenta que les puede ayudar saber más o menos de Química para la vida de todos los días o para elegir su carrera el día de mañana, yo digo que hay momentos... es decir puedes llegar a mejorar el clima áulico. Pero el clima áulico está

tan transversalizado por tantas cosas que mi pregunta central es si nosotros les estamos dando los elementos para enfrentar esa diversidad y esa situación tan compleja que tiene el aula. Que todos son distintos.... Que todos tienen problemas

¿Te referis a los procesos de integración de ahora?

Yo creo que si vos tenés una propuesta interesante, una propuesta fuerte, lo otro te va mejorando. Porque el mismo chico se va dando cuenta. Entonces me decía este muchacho, el biotecnólogo... no sabes... yo fui a observarlo... porque como yo ahora tengo 12 horas nada más... yo a la dirección de carrera la hice canjeando horas de trabajo. Hago la dirección de carrera pero yo no puedo ir a observar entonces Mónica hace el trabajo porque no damos a vasto... y en algún momento también tengo que ir yo a observar también. Lo fui a observar a la Escuela Paracao. 12 alumnos. Hizo un práctico, lindo práctico y vos te das cuenta ahí el dominio conceptual. Porque esa es otra cosa que tienen los alumnos les falta por ahí dominio conceptual, pero es lógico, están recién empezando, pero si vos estudias... se mejora... me entendes... por ahí esas no estudian... por eso te digo... le damos tantas químicas... le damos tantas materias pedagógicas y después ellos no pueden ensamblar las cosas y hacen agua en todas partes.

Lo que a mí me parece es que en lo que estamos errando, es me parece... ¿a qué venimos? ¿A jugar con los tubos de ensayo o a ser profesores? Es otra mirada....

¿Faltaría entonces un replanteo de la formación por parte de los alumnos?

Para mí si... falta un replanteo... no es solo estudiar para mí solo, es para transmitir a otros. Es cómo transmito a otros, cómo me paro desde otro lugar y lo mismo que te digo a vos que sos mi docente que me estas evaluando se lo digo al alumno.... No es lo mismo.... Me entendes... me parece que falta un poco de vocación

Por eso te decía de este muchacho... vuelvo para atrás... a lo de la clase... hermosa... pero vos sabes qué hacían los gurises? Te digo... cuatro lo escuchaban... otros se iban más atrás y cebaban mate... en un laboratorio que no se puede, porque vos podes tener sustancias tóxicas ... y mientras tomaban mate estaban dele con el teléfono ... y después cambiaban... y toda la clase fue así.... Rotación... unos escuchaban y otros tomaban mate... y entonces la clase no se aprovecha...

A pasar de ser pocos alumnos....

No se aprovechó, ya están acostumbrados a hacer eso. Depende mucho de las pautas que vos le pones como docente. Cuando vos vas a practicar es una situación totalmente ficticia. Vos vas a practicar a un curso que no es tuyo... que vos tenes que

hacer el buenito para poder congraciarte y poder negociar con ellos (alumnos de secundaria), no es tu realidad y ellos vienen con una modalidad que vos no sos quién para sacárselas. Porque vos no sos profesor de ese curso y él te “presta” para que vos hagás... entonces es una situación tan difícil.... Tan difícil... y acá en el Superior (refiriéndose a las prácticas en la universidad) no tenemos problemas de alumnado... porque el alumnado no te cuestiona, no te pregunta nada y no te va a desubicar porque saben que después les va a tocar a ellos. ¿Pero qué es lo que pasa? Es una clase tradicional. En el profesorado, en este momento, yo me estoy replanteando.... Que vos sabes que tenes que rogarles que vengan a la teoría (clases teóricas) porque ahora se ha dado una moda que como la teoría es optativa.... Porque no se toma asistencia no vienen. No se toma asistencia si el profesor no quiere tomar... y sabes que dicen? No.... Porque el profesor repite lo mismo del libro y claro si vos no han leído nada no sos capaz de preguntar, no participas. La clase es totalmente como te dije hoy, de recitar, y lógicamente va a decir lo que dice el libro. Pero cuando vos planteas la clase, pero la planteas, y lo haces con participación, interpelando.... Y mas teniendo cuatro o cinco alumnos, nosotros aca tenemos muy pocos alumnos entonces como la clase no se va a poder modificar? Y eso lleva a lo que te decía al principio, el alumno repite la misma clase. Porque otro tipo de clase requiere conocer mucho y trabajarla mucho desde las estrategias y nadie quiere. Es muy difícil. Muy difícil. Es una lástima, te soy sincera, porque yo amo este trabajo no sabes la cantidad de horas que paso corrigiendo las planificaciones de los alumnos, u otros que hacen planificaciones espectaculares pero después van al aula y no las pueden sostener... porque los alumnos..... Yo les decía hoy, si el profesor no se replantea permanentemente qué puede modificar el yo no puedo modificar la realidad del alumno que viene con hambre, que no tiene ganas de estudiar, que nada le interesa... está bien, pero vos tenes que replantearte lo que podes hacer vos, acá nadie se replantea nada, me entendés? Todos dan la clase “como si”. Preparan un cuadernillo, les dan un cuadernillo y después repiten todos los años el cuadernillo. Yo por ahí era enemiga de los cuadernillos, enemiga de esas fotocopias, porque qué te hace? Te achancha a vos, te limita. Porque con todo lo que uno tiene que padecer. Vos pensás que yo ahora estoy jubilada pero di clases toda la vida con tres hijos, con un montón de horas y si vos te haces el cuadernillo.... Acá lo que falta es un control, una exigencia. Yo estoy de acuerdo con la libertad de cátedra, estoy de acuerdo, que podas hacer lo que quieras que esa es la belleza que tiene dar clases pero también tenés que tener acuerdos con otros. Cuando yo di los cursos de capacitación para los directivos hablábamos del rol fundamental de vicedirector como un rol fundamental como el que orienta al profesor. A los noveles sobre todo, por lo menos empezar con

los noveles y después lo seguís continuando, porque a los viejos ya no los cambias. Es más difícil. Hay pocas escuelas donde el rol se ha internalizado. Entonces, ¿qué pasa? Esta es una profesión donde nadie te pide cuentas. Si vos presentaste un programa de cinco unidades y desarrollaste dos... las otras tres no se qué... y ya está ... nadie te pide cuentas, entonces no puede ser un trabajo tan libre, porque en ninguna parte sucede eso. Vos tenes que dar cuenta de las cosas que hiciste. Replanteate lo que haces. Antes cuando yo estudiaba, el profesor ponía treinta bolillas y enseñaba tres. Y el resto arréglate. Eso tampoco.

La última pregunta es tiene que ver con ¿Que cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta si fuera posible una reformulación del diseño curricular?

Yo creo que tiene que haber un replanteo para que las materias pueda... un replanteo desde lo disciplinar, desde el punto de vista de lo conceptual para evitar superposición, para evitar falencias, huecos de los que nadie se hace cargo etc. Y un replanteo pedagógico didáctico de los que dan clases en superior. Por eso yo disiento en los concursos como los han planteado acá. En los concursos de las materias específicas siguen poniendo a tipos de la Universidad que quieren que se siga manteniendo un modelo tradicional de la enseñanza de la ciencia en la Universidad. Entonces si vos venís con alguna innovación o mirando hacia el destinatario que es un docente te miran como sapo de otro pozo. Yo creo que desde ahí estamos mal. ¿Quiénes son los más merituados acá? Y los Doctores en Química, los Bioquímicos, los Ingenieros Químicos. Es decir el docente es mirado mal por el concurso y por ahí le erramos también. Entonces yo digo creo que hay que cambiar esa mirada porque unos se espeja, aprende también de mirar al otro, hasta al dividir el pizarrón a veces... porque si vos escribís todo desordenado porque no te importa.. o todo es a través de proyección. Resulta que en la proyección está todo escrito. Te paras y lees. Yo le dije a una practicante que se paró y leyó toda la tarde. Entonces le digo vos estás haciendo lo mismo por lo cual me dijiste que no vas a la clase de fulanito. Porque en vez de leer del libro te lee de la transparencia. Entonces vos misma estas invalidando, no lo puede reformular.

Por otro creería que tiene que haber más relación, mas ensamble entre lo pedagógico y lo disciplinar. No digo que el modelo que haya implementado la Provincia de Entre Ríos para formación docente sea el mejor, que es una formación del INFOD, es respetar lo que el INFOD decía nada más. No es que era innovador... pero que es lo que tiene de bueno son por ejemplo esas escuelas asociadas. Es un trabajo pesado pero tener escuelas asociadas hay una reciprocidad. Porque también el Instituto le da

algo a las escuelas y ellas también, las que quieren por supuesto. Pero me parece que es una propuesta interesante, que acá va a costar mucho hacerlo. Pero tiene que haber un acercamiento, el estudiante tiene que saber que va a ser químico pero para enseñar Química, para dar clases no para ser Técnico o Bioquímico... tiene que saber la incumbencia del título. Y es tan difícil hacerle saber ... Pero yo creo que hay que hacer esas reformas.

Nosotros pusimos por ejemplo Epistemología en primer año para darle esa visión de cómo se construye la ciencia, cuándo es conocimiento científico y cuando deja de ser científico... pero es tan crudo... tan crudo para los alumnos que no lo logran captar y tienen muchas dificultades y la mayoría repite como loro sin entender.

Otra cosa que se tendría que reformular es el sistema de evaluación en cada cátedra. Por ejemplo... le guardan la nota... se evalúan por parciales, parciales escritos... no pueden ser todas las materias por promoción, debe haber alguna que tenga coloquios, que tenga que expresarse. Porque el docente su herramienta fundamental es la voz, exponerse, explicar y le hacemos hacer todo escrito. Y cuando vos le pedís que tienen que explicar frente a un público no saben hacerlo. Fíjate que yo no le había encontrado mucho sentido a esa materia que tienen los otros profesorados de la provincia como se llama... lenguaje...

Corporeidad, juegos y lenguajes artísticos....

Si esa. Yo al principio no le encontré mucho sentido pero después leyendo y leyendo me doy cuenta que no saben pararse, no saben mirar al público, no saben con la mirada integrar a todos. Yo les digo esto es como si fuera un teatro. Vos tenés que lograr que el público se entusiasme con la clase. Si no estás parada ahí y no te escucha nadie, falta presencia.

Otro problema que he visto este año es el tema de la voz. Antes teníamos fonoaudiología acá..

¿Como materia?

Si si, acá teníamos con el plan viejo Fonoaudiología como materia en el Instituto de Enseñanza Superior (IES). Cuando pasamos a la UADER, Fonoaudiología se sacó. ¿Qué es lo que pasa?... pero tampoco esa materia no se enseñaba cómo modular la voz. No era una manera que te sirva para cuidar tu voz, o impostar tu voz, mas teórico. Tengo una alumna que no puede levantar la voz, entonces sus clases no se escuchan. El otro día se la escuchó un poco mejor, y le dije "*sabes por qué*", porque estabas más segura. Cuando ella esta insegura no se la escucha. No se puede dar clases así. Tampoco ser gritona, no sirve. Pero eso es fundamental.

Cuando en la época de mi mamá vos querías ser maestra, te hacían un examen psicofísico y un examen de voz. Si vos no tenías la voz adecuada para ser maestra no podías ser maestra, aparte del promedio. Todos unos lineamientos totalmente obsoletos en función de la inclusión... pero que haces vos con un profesor que no tiene voz... y en el caso de que lleguen y avancen en la carrera la universidad les debe hacer un acompañamiento, porque eso es la inclusión... no dejarlos solos.

Bueno, muchas gracias por tu aportes y tu disponibilidad

Lo de la evaluación que te decía, deberíamos usar múltiples estrategias de evaluación pero acá no se usan. Acá siempre se trabajó con los ejercicios escritos, lo tradicional...

Muchas gracias...

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a NB- Docente en los Profesorados en Matemática, Física y Química

Título grado: Profesora en Filosofía, Pedagogía y Psicología. Instituto Superior del Profesorado de Paraná. 1982

Título de postgrado: Licenciada en Ciencias de la Educación (Especialidad Psicología Educacional). Facultad de Humanidades. Universidad Católica Argentina. Córdoba. 1992

Antigüedad docente total: 29 años

Cátedra en la que se desempeña: Didáctica General (2º, Profesorado en Matemática, Física/Química) y Metodología de la Investigación Educativa (3º, Profesorado en Matemática) FCyT. UADER. Paraná.

Antigüedad en la cátedra: Didáctica General (8 años) Metodología de la I.E (3 años)

La entrevista fue realizada el día 22 de noviembre de 2017. Luego que la docente terminara con la instancia de coloquio integrador de su cátedra, en la Facultad de Ciencia y Tecnología - UADER

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece?

Participación en las Jornadas de Didáctica “La potencia de pensar las prácticas” organizadas por el Área Didáctica por Resolución del Consejo Directivo N° 589/14, Facultad de Ciencias de la Educación de UBER, 2015.

Organización y dictado de Cursos de actualización Docente en “Didáctica de la Catequesis y de la Formación Ética y Ciudadana” -Propuesta Formativa, en el marco del Proyecto de Vinculación Interinstitucional, Resolución N° 3266/2011 CGE- con reconocimiento del CGE Resolución N° 3499/2008, siendo oferente el Instituto Superior de Formación Docente “Nuestra Señora del Cenáculo” D-104, desde el año 2008 al 2015 En ambas instancias a cargo del “Taller de Evaluación”.

En términos generales de la carrera de Profesorado en Química, Física y en Matemática, Desde su experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

A mí me parece que está bien... no tengo muy en mente en este momento toda la estructura del plan pero me parece bien.... (queda pensativa)

Teniendo en cuenta que las cátedras en la que Ud. se desempeña pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

En este momento estoy dictando Didáctica General en tres de los profesorados, organizo la cátedra en cuatro unidades: una sobre el campo de la Didáctica, la segunda sobre los sujetos, la tercera sobre curriculum y la cuarta sobre gestión es decir sobre planificación. La bibliografía siempre trato de actualizarla

Realizamos lectura y análisis de textos y en la última parte analizamos planificaciones anuales de profesores que consigo de escuela. Obvio que le quito los datos de los nombres reales, pero analizamos esas planificaciones en relación con la teoría que vimos en el cuatrimestre. No es mucho lo que se pueda hacer en un cuatrimestre.... Hace unos años el trabajo final también consistía en hacer observaciones en las escuelas pero después deje de hacerlo porque me parecía que me estaba metiendo en un terreno de las practicas.

Me gustaría poder coordinar con otros profesores el tema de los contenidos... por ejemplo yo también doy Metodología de la Investigación Educativa que si bien pertenece a otro departamento, hemos logrado hacer un trabajo re interesante con la profesora que da el Taller de Investigación en cuarto año... hemos realizados acuerdos hasta donde puedo dar yo en tercero, y cómo lo puede retomar ella en cuatro. Es más este año, me invitó a participar de las exposiciones que realizaron los alumnos de cuarto... de sus trabajos de investigación... y para mí fue re interesante entendes? Me sirvió para ver qué cosas puedo trabajar mejor en tercero... intercambiamos bibliografía... y sobre todo nuestra debilidad (se refiere a los profesores "generalistas") que es que no manejamos el contenido específico, en este caso de matemáticas. Si bien yo puedo orientar en armar el proyecto de investigación pero las cuestiones más específicas de matemática necesito consultarlas...

Este tipo de trabajo, de coordinación me parece que es indispensable poder hacerlo con otras materias...

Yo he tratado de establecer contacto con los otros profesores ya sea de Pedagogía que esta antes que Didáctica General o de las Didácticas Especificas que están después... y nada... entendes? Algunos me dicen 'bueno, después te paso... el programa o bibliografía' pero después no envían nada... o me los cruzo en el pasillo y me dicen lo mismo pero queda solo en la intención.

Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integra contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

Trabajamos mucho con los diseños curriculares de la provincia y los documentos de la *Resignificación* los cuatro que se trabajaron en las escuelas como parte del proceso... También trabajamos la resolución de evaluación porque me parece re importante que ellos la conozcan y la manejen. Realizamos lecturas y analizamos los textos, no es fácil, a los alumnos les cuesta mucho el lenguaje y poder comprender estos textos.

¿Ud. considera que Las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico- Pedagógico necesitan ser revisadas? ¿Por qué?

Como te fui diciendo... me parece que es imprescindible generar espacios de articulación entre materias, de poder ponernos de acuerdo de cómo trabajar, con qué bibliografía... con qué criterios de evaluación... espacios de articulación formal, que no dependan solo de la buena voluntad de los docentes.

También lo de evaluación es re importante... porque vos ves que muchas veces los alumnos promocionan todos y no hay gente para rendir en las mesas... y eso no puede ser... Hay materias en las que nunca hay nadie para rendir... deberíamos acordar algunos criterios de evaluación, formas de evaluar...

¿Qué cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta si fuera posible una reformulación del diseño curricular?

No tengo muy presente el tema del diseño completo.... Pero creo que está bien... (dudativa). Lo poco que me acuerdo en este momento me parece que esta bien... tendría que leerlo de nuevo para hacer un análisis mas profundo.

Muchas gracias por tu tiempo...

Entrevistas semiestructuradas a docentes de las cátedras del departamento didáctico pedagógico:

Entrevista a NR- Profesorado en Educación Tecnológica

Título: Dra en Pedagogía

Antigüedad docente total: 26 años

Cátedra en la que se desempeña: Práctica Docente I

Antigüedad en la cátedra: 10 años

Sobre su formación: ¿en los últimos 3 años, hizo cursos vinculados a la asignatura que ofrece? Dirijo tesis de Maestría en la temática en distintas universidades del país. Dicto curso y posgrado en Metodología de la enseñanza. Publique un libro en este año. Además de publicaciones en Congreso.

En términos generales de la carrera de profesorado en Educ. Tecnológica, desde su experiencia y lo que puede observar como profesor de la carrera: ¿cómo está organizada la formación didáctica pedagógica en la misma?

En la actualidad la carrera está muy descuidada... Tuvimos tiempos con coordinaciones mejores en este aspecto, actualmente están centrado en la tecnología más que en el área de formación pedagógica –didáctica lamentablemente, y creo que debería haber un equilibrio entre ambos aspectos de la formación.

Teniendo en cuenta que la cátedra en la que ud se desempeña pertenece estrictamente a la formación didáctico-pedagógica: ¿cuáles son los ejes centrales de contenidos que aborda desde dicho espacio?

En la práctica retomo lo que trabajan en la didáctica general y en las específicas. Y parto de eso para organizar las practicas. Siempre pido un docente especialista para abordar los contenidos pero nunca me ponen uno, a veces me designan para trabajar a algún alumno avanzado de cuarto año, pero no es la forma ideal de trabajo... Es un grupo de alumnos con muchas dificultades y una formación muy básica.... Muy pobre... También doy Metodología de la investigación, y allí, en cambio, trabajo con tres ejes, el primero aborda los enfoques cuanti y cuali, sus diferencias, etc. En el eje dos va todo lo del proceso de investigación, desde el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y la viabilidad del proyecto. En el eje tres abordo lo del marco teórico, la identificación de paradigmas, la revisión de la literatura, el registro de información... (lee de su planificación) y por último , el eje 4 donde vemos tipos de diseños y sus alcances.

Teniendo en cuenta las nuevas condiciones para la enseñanza en las escuelas secundarias de la Provincia de Entre Ríos, ¿de qué manera integra contenidos y bibliografía relacionados a los nuevos contextos de enseñanza actuales?

En la enseñanza secundaria trabajo como Asesora Pedagógica y constantemente brindo material actualizado y fomento la participación en distintos pos títulos del CGE, cursos, especializaciones en las Universidades de la localidad, para los docentes. Así que trato constantemente de incorporar el trabajo con las normativas y los diseños de secundaria. De todos modos los estudiantes también deberían hacer prácticas en primaria... porque viste que se reciben y muchos entran a trabajar en primaria, aunque el título no los habilite... no sé qué pasa ahí, debería revisarse eso....

¿Ud. considera que Las propuestas de enseñanza de las cátedras pertenecientes al departamento Didáctico- Pedagógico necesitan ser revisadas? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cual o cuales serían esos ejes de revisión?

En Educación Tecnológica antiguamente hace aproximadamente cuatro años se dividían las cátedras por campo y uno de ellas era el didáctico –pedagógico, al cual pertenecía y revisábamos este aspecto de todas las cátedras. Principalmente por la incorporación de alumnos con habilidades especiales o con problemas de horarios laborales etc para lo cual se deberían ajustar las didácticas facilitando el cursado. Creo que hay que revisar toda la formación en general.... No podría precisarte ahora algún aspecto en particular.... Hace bastante tiempo vengo pidiendo reuniones y nada...

¿Qué aspectos de las propuestas de enseñanza deberían reformularse? ¿Los programas? La organización/forma de trabajo entre docentes? ¿Las prácticas?

La forma de trabajo docente en algunos casos especialmente los técnicos que se desempeñan como docentes en la universidad... trabajan con estructuras de finales del siglo XIX, y eso tiene impacto en la formación de los futuros docentes... En las practicas no es tanto el problema, son docentes especialistas y cualificados los que tienen a cargo la Practica de la enseñanza de la Educación Tecnológica.

¿Qué cuestiones relativas a la formación didáctico-pedagógica deberían ser tenidas en cuenta si fuera posible una reformulación del diseño curricular?

Hay varias cosas que se deberían revisar, pero principalmente los nuevos paradigmas didácticos y la pedagogía aplicada al aula. Hay mucho por hacer en esta institución.... Pero a veces los tiempos políticos no acompañan...

Muchas gracias por su tiempo.