

“¿CÓMO ES LA FORMACIÓN PARA LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN PROFESORADOS UNIVERSITARIOS? UN ESTUDIO COMPARADO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS”.

-Silvina Felicioni D.N.I. 26.478.112

Teléfono: 4667-7800 y 15-4917-2797 - Correo electrónico: silfelicioni@yahoo.com.ar

Graduada reciente de la Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

-Adriana Ramírez D.N.I. 33.873.447

Teléfono: 15 3844-3380 - Correo electrónico: ag_ramirez18@hotmail.com

Estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de General Sarmiento. Instituto del Desarrollo Humano. Provincia de Buenos Aires. Argentina.

Palabras clave: planes de estudio, formación pedagógica, formación para la práctica.

Introducción

En el presente trabajo se exponen los resultados parciales de una investigación denominada “*¿Cómo es la formación para la práctica profesional en profesorados universitarios? Un estudio comparado de la formación de profesores universitarios*”. El propósito del mismo es analizar las características que asume la formación para la práctica en profesorados universitarios de Filosofía e Historia de tres universidades nacionales (UBA, UNC y UNGS).

El problema de investigación se encuentra delineado a partir de las siguientes preguntas iniciales que orientan la investigación:

- ¿Cómo esta estructurada la formación profesional en los profesorados universitarios de historia y filosofía?
- ¿Qué peso relativo tiene la formación profesional como campo de conocimiento en relación a la formación disciplinar y la general?
- ¿En qué medida esa formación incide en el perfil de profesor que forman las universidades?
- ¿Dentro de la formación profesional cuál es peso relativo de las materias teóricas y las materias que forman para la práctica?

- ¿En qué medida la reconstrucción de los datos confirma o refuta el imaginario de que la formación profesional – pedagógico / didáctica - de profesores en las universidades es débil en relación con la formación disciplinar?
- La formación para la práctica docente es objeto de preocupación en las materias disciplinares y en las materias teóricas que conforman la formación pedagógica o solo queda reservada/recluida en las unidades curriculares específicamente diseñadas para tal fin?

El estudio se lleva a cabo a partir del análisis de los planes de estudio y de los programas de las materias que integran el campo o área de la formación profesional. Como se señaló el foco está puesto en la formación profesional, las modalidades que esta asume dentro del plan de estudios y el abordaje dado a partir de las decisiones que expresan los programas. Los planes de estudio se analizan desde las categorías que implican secuencia, límite y jerarquía de las unidades curriculares del tipo de formación pedagógica y el status que representan de acuerdo a la carga horaria que insumen y en relación con los otros campos de conocimiento (formación general y disciplinar). Los programas, por su parte, en consonancia con las entrevistas realizadas a los profesores que están a cargo de la formación para la práctica, permiten indagar las decisiones vinculadas a aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos propuestos para los estudiantes en cada una de las unidades curriculares del tipo de formación profesional.

Marco conceptual y categorías de análisis

Las universidades, a través de la oferta formativa de los profesorado, ponen a disposición de los futuros profesores un saber, entendido como un conjunto de recursos simbólicos para que puedan operar en prácticas reales de enseñanza. Este saber, puesto a disposición de los estudiantes, se encuentra objetivado en los planes de estudio, en los programas de enseñanza, en la bibliografía, en los medios y decisiones que adopta la transmisión, etc. En términos de Bourdieu (1983), los planes de estudio representan el capital cultural que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia.

Los *planes de estudio* representan la concreción de la política curricular y el producto histórico de las relaciones de poder dadas en cada momento o contexto histórico. Los planes son un listado de disciplinas o áreas de conocimiento que definen el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los alumnos para lograr lo

que se podría denominar el *ideal* de docente, definen los parámetros de ese saber y las relaciones de importancia entre ellos (saber teórico y práctico); están organizados en un determinado orden –secuencia- y en un determinado período de tiempo –ritmo (Bernstein, 1993; Davini, 1998)

El análisis de los planes se organiza en torno a las categorías tomadas de los estudios de Cox, Gysling (1990) y Davini (1998).

- En relación a las áreas de conocimiento se tendrán en cuenta:

Formación general: incluye materias propias de un cierto nivel o estatus cultural –tal como cultura general- y materias dirigidas a la formación ideológica especializada sin fines directos de enseñanza.

Formación disciplinar: corresponde a las materias dirigidas a la especialización en una disciplina determinada o de contenidos disciplinarios del currículo escolar (Historia, Filosofía, Economía, Matemática, Física, por ejemplo).

Formación profesional: comprende todas las materias destinadas a entrenar al estudiante en teorías o procedimientos vinculados al proceso de educar. Son las materias específicas de la profesión y pueden ser de diferente tipo:

-Materias teóricas: son las responsables de otorgar una visión interpretativa y conceptual del fenómeno educativo (pedagogía, teoría de la educación, filosofía de la educación, historia, sociología y política educativa, etc.)

-Materias técnicas: incluye todas las materias de orientación instrumental y aplicada del proceso educativo (metodología, evaluación de los aprendizajes, didácticas específicas, etc.)

-Investigación: comprende asignaturas de preparación para la investigación educativa y las de producción de investigación supervisada.

-Práctica: materias dirigidas a la práctica profesional supervisada (observación, práctica y residencia)

-Materias electivas: cursos o asignaturas opcionales de formación profesional, que el estudiante elige de un repertorio más o menos variado.

En relación con la lógica clasificatoria se pueden identificar las siguientes categorías en los planes de estudio:

- La *jerarquía* de las distintas categorías de materias en el plan en función del tiempo, carga horaria, asignada en cada unidad curricular y en cada área.

-La *secuencia* o sea la ubicación temporal de las distintas categorías de materias.

-El *límite* o sea el tipo de divisiones entre las distintas categorías de materias, el tipo de separación o integración.

Como señala Terigi (2009) el peso relativo de cada área de conocimiento es materia de debate y la relación entre ellas varía de manera sustantiva según cuál sea la estructura curricular que se proponga, de esta manera se puede observar el status que prima dentro del plan de estudios para cada área de formación. Incluso se puede abrir el debate acerca de si en la formación de profesorado la materia prima del conocimiento universitario es sólo teórica y cómo se resuelve la tensión entre ésta y la práctica.

Por otra parte, los *programas* de las materias a través de su propuesta nos acercan más a la práctica esperada. En este sentido, los programas de enseñanza regulados por el plan de estudio, regulan la acción y explicitan las perspectivas y opciones de los profesores para el desarrollo de la enseñanza. Representan un proceso de selección de contenidos, propósitos, metodologías, recursos, tecnologías, propuestas de evaluación, selección bibliográfica. Los programas de enseñanza constituyen el discurso instruccional elaborado por los profesores (transmisores) y dirigido a los alumnos (adquirentes), representando una selección cultural dentro de un universo posible. En cierta forma, pueden actualizar la lógica prescriptiva del dispositivo oficial o distanciarse de ella (Bernstein, 1993 en Davini, 1998).

A la vez, un programa representa el punto de llegada o el resultado de un complejo proceso de reflexión y deliberación por parte del profesor, que supone, entre otras cosas: un análisis del sentido formativo de su materia en el plan de estudios y de sus propósitos, la definición de objetivos de aprendizaje, la selección y estructuración del contenido de acuerdo a determinados criterios de organización y secuencia, la elección de una estrategia de enseñanza -que incluye actividades, patrones de trabajo y de interacción, distribución de tareas en el tiempo, textos y otros materiales de enseñanza- y la toma de decisiones con respecto a la evaluación y promoción de los estudiantes. En efecto, entre el Plan de Estudios y la enseñanza se estructura un intenso proceso de selección, organización y establecimiento de secuencias tendiente a definir de un modo más concreto aquello que un grupo de estudiantes recibirá como posibilidad de formación (Cols y Feeney, 2004). El análisis de los programas permite indagar la evolución de la propuesta y tipo de competencias que se adscriben en la formación de profesorado.

El estudio de los planes de estudio y programas permite caracterizar a la formación profesional de los profesorado universitarios, reconocer los aspectos

comunes o recurrencias y las áreas de vacancia. La intención es poder analizar más específicamente las formas que adopta la formación para la práctica en los distintos profesorados. Tomando en cuenta en qué momento de la trayectoria, propuesta en el plan de estudios de los futuros profesores, aparece la formación profesional se pueden presentar dos modelos de estructuras curriculares: los *modelos consecutivos* y los *modelos simultáneos* de formación. Los *modelos consecutivos* son aquellos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas. Por el contrario, se llaman *modelos simultáneos* aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas (Esteve, 2006 en Terigi, 2009). Al respecto Esteve (2006) considera que los modelos consecutivos son responsables de generar en los profesores de secundaria una identidad profesional falsa, en la que el futuro profesor se ve a sí mismo principalmente como un experto disciplinar y, subsidiariamente, como alguien que enseña.

Y, por último, vale señalar que los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente sobre la base de dos concepciones: la primera define un conjunto de rasgos deseables en el profesional, y la segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña. El primero corresponde al *modelo teórico* que apunta a formar profesionales capaces de responder a las exigencias que les plantee cualquier situación académica y el segundo, el *modelo crítico-reflexivo*, que forma parte de un movimiento de renovación curricular y de la enseñanza más amplia, que asume la idea del docente como profesor-investigador.

Los casos estudiados: profesorados de Historia y Filosofía

Profesorado de Historia

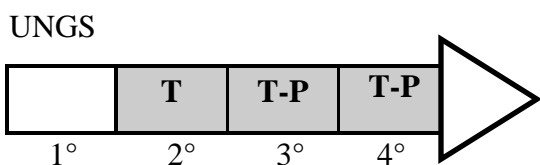
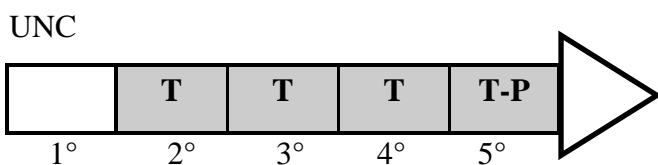
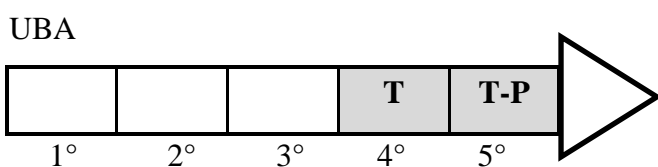
Unidades curriculares por tipo de formación con carga horaria											
Univ.	Formación general		Formación disciplinar		Formación pedagógica		Materias optativas		Idiomas		Total
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	
UBA	6 360hs	17%	22 1920hs	61%	2 150hs	6%	9*		6 360hs	17%	36 2790 hs
UNC	6		15		4		4*		1		25
UNGS	11 884hs	32%	13 1122hs	40%	6 680hs	24%	1*		2 102hs	4%	32 2788hs

El profesorado de Historia de la UBA tiene una duración de 5 años con una carga horaria total de 2790 hs que corresponde a 36 unidades curriculares. En términos de jerarquía el peso mayor lo tienen las materias del tipo de formación disciplinar, de hecho existen 9 materias optativas que corresponden a esta clasificación. Bajo este criterio se intenta que el futuro profesor se apropie del conocimiento del área en el que se va a desempeñar. En segundo lugar se encuentran las materias de formación general, todas pensadas para ser cursadas en el primer tramo de la carrera. El menor porcentaje lo tienen las materias pedagógicas, son dos y representan el 6% del total de carga horaria, casi diez veces menos que la formación disciplinar.

En el caso de la UNC el profesorado está compuesto por 25 unidades curriculares, la duración es de 5 años, la mayor cantidad de unidades curriculares son del tipo de formación disciplinar (incluyendo las optativas); las de formación general y pedagógica representan un número menor.

En la UNGS el profesorado tiene una duración de 4 años, con 32 unidades curriculares y una carga horaria total de 2788 hs. En términos de carga horaria ocupa el primer lugar la formación disciplinar con un 40%, le sigue en orden de jerarquía la formación general y, como en los casos anteriores, en el último lugar la formación pedagógica con un 24%.

Mediante los siguientes gráficos se pueden analizar las categorías de secuencia, límite y el modelo de currículum de acuerdo al momento en que aparece la formación profesional en el plan de estudios. La formación profesional *teórica* está representada con la letra T y la formación profesional *práctica* con la P.



Se puede observar que el profesorado de la UBA se corresponde con el modelo de currículum consecutivo ya que en los primeros tres años el futuro profesor recibe la formación disciplinar y en el último tramo la formación profesional, en primer lugar teórica y luego práctica mediante la *Didáctica General* y luego con la *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza*, ambas con un régimen de cursada anual. La primera es dictada desde el Departamento de Educación y la segunda por el de Historia

Los otros dos profesorados muestran en su estructura un acercamiento al modelo de currículum simultáneo ya que la formación profesional es ofrecida en paralelo con la formación disciplinar.

En el caso de la UNC la formación profesional comienza a brindarse a partir del segundo año de la carrera con la materia *Pedagogía* (hoy denominada Sistema educativo e instituciones escolares). En 3° año *Didáctica general*, en 4° año *Didáctica de la Historia* y en el último año *Metodología, Orientación y Práctica de la Enseñanza* (conocida tradicionalmente como el “MOPE” y hoy denominada como Taller de Práctica Docente y Residencia) y que corresponde al momento en que los alumnos llevan a cabo las prácticas y residencias en las escuelas. De estas 4 materias de formación pedagógica sólo una (MOPE) es ofrecida por la Escuela de Historia, las otras tres las brinda la Escuela de Ciencias de la Educación. Esta Escuela diseña una propuesta general del profesorado, de todo el profesorado para todas las escuelas. Esta posibilidad de dictar la formación para los profesorados quedó instalada desde la creación de la Escuela. Se proponen materias que se dictan desde la Escuela de Educación más algunos talleres con la intención de realizar un trabajo conjunto entre docentes de la escuela de Ciencias de la Educación y de las otras escuelas. Finalmente en cada escuela, cada carrera tiene que aprobar el plan de estudio en sus Consejos, por este motivo el trayecto que hacen los estudiantes en cada carrera es diferente.

Otro dato interesante es que el orden en que se presentan estas materias marca la correlatividad de las mismas, si bien hubo un pedido por parte de los estudiantes para sacar el régimen de correlatividad se establece como requisito que el espacio del MOPE sea el último en ser cursado por los estudiantes.

En la UNGS la formación profesional del tipo teórica se ofrece también desde el 2° año de la carrera mediante la materia *Aprendizaje* que, además, aparece como optativa y obligatoria para todos los alumnos que opten por cursar algún profesorado. Las otras 5 materias son: *Educación I, Educación II y Residencia I* durante el 3° año de la carrera y *Educación III y Residencia II* en el último año. Entre el 3° y 4° año los

estudiantes se ponen en contacto con las instituciones comenzando a reflexionar sobre el campo de intervención, primero, y realizando sus prácticas y residencia luego.

Profesorado de Filosofía

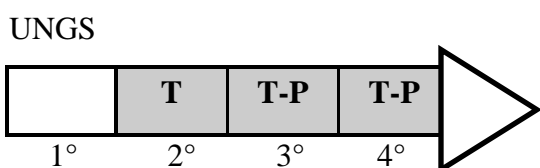
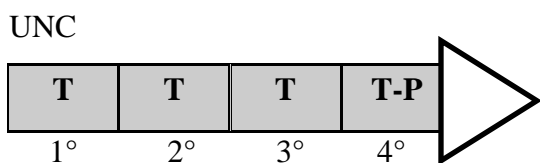
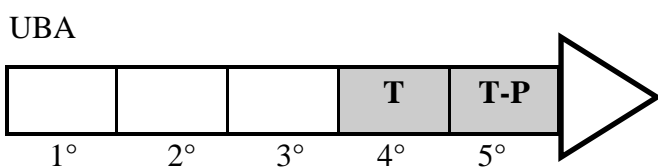
Unidades curriculares por tipo de formación con carga horaria											
Univ.	Formación general		Formación disciplinar		Formación pedagógica		Materias optativas		Idiomas		Total
	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	Abs	%	
UBA	11 300 hs	10%	19 2032hs	66%	3 386 hs	12%	12*		6 360hs	12%	33 3078hs
UNC	2		17		10		2*				29
UNGS	11 952 hs	34%	13 1054hs	38%	6 680 hs	24%	1*		2 102hs	4%	32 2788 hs

En la UBA el profesorado de Filosofía tiene una duración de 5 años con una carga horaria total de 3078 hs repartida entre 33 materias. La formación disciplinar ocupa el primer lugar con un 66% (2032 hs), le siguen la formación general con un 10% y lo que llama la atención es que este tipo de formación representa la mitad en cantidad de materias en relación con la formación disciplinar y es mucho menor en carga horaria (300 hs), esto permite señalar que la carga horaria de las materias disciplinares es mayor que las generales. La formación profesional ocupa el último lugar en el status, respecto a la carga horaria, y lo llamativo es que en esos términos ocupa un porcentaje similar a los idiomas (12%), aunque como se detalla en el plan de estudios no están contempladas en la carga horaria las horas que ocupan las prácticas en las escuelas (según entrevista con el docente a cargo se sabe que son 10 horas o 12, si el trabajo es por parejas pedagógicas).

Para el profesorado de la UNC se observa que pero en términos de número se puede señalar que la formación pedagógica ocupa el segundo lugar con 10 unidades curriculares superando ampliamente a las unidades de formación general. El profesorado contempla 29 unidades curriculares y 4 años de duración, como nos informaron en entrevistas realizadas no existe régimen de correlatividad lo que implica que los alumnos opten por cursar según su criterio o posibilidades las diferentes materias.

Por último, el profesorado de Filosofía de la UNGS tiene una duración de 4 años con una carga horaria de 2788 hs. Al igual que para el profesorado de Historia el porcentaje entre formación general y disciplinar es similar, prevaleciendo el primero. La formación pedagógica ocupa el porcentaje más bajo (24%) con 6 unidades curriculares.

Para el profesorado de Filosofía también se presentan gráficos que permiten analizar las categorías de secuencia, límite y modelo curricular propuestos.



En el caso de la UBA se puede observar la existencia de una secuencia teórica y disciplinar seguida de un trayecto para la práctica. Entre el 4° y 5° año se cursan las siguientes materias pedagógicas: *Psicología general*, *Didáctica general* y *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza en Filosofía*. La materia *Psicología general* se puede cursar desde el Departamento de Antropología o el de Educación, este último Departamento también dicta la materia *Didáctica general*. La única materia de formación pedagógica que dicta el Departamento de Filosofía es la *Didáctica especial y prácticas de la enseñanza*.

El profesorado de Filosofía de la UNC no presenta régimen de correlatividad lo que implica que los alumnos desde el primer año de la carrera puedan acceder a las materias de formación profesional (teóricas); por estas características se puede decir que el plan de estudios en esta universidad se corresponde con un modelo simultáneo. Las materias de formación profesional son dictadas desde la Escuela de Educación, menos el MOPE, los docentes a cargo se pronuncian ante esta situación señalando que muchas veces los estudiantes no comprenden la lógica de estas asignaturas cuando, por ejemplo, no llegan a conocer bien el objeto de estudio y ya están pensando en enseñarlo. Otro rasgo distintivo es que las materias optativas son del tipo de formación profesional y se dictan en la forma de seminarios. Las otras materias pedagógicas son: *Módulo Currículum y enseñanza*, *Módulo Sistema Educativo e instituciones escolares* (antes

denominado Pedagogía), *Seminario interdisciplinario I: contexto e institución* (Currículum e Institución Escolar), *Módulo: sujeto de Aprendizaje*, *Seminario interdisciplinario II: currículum* (Mediación Pedagógica y Sistema Educativo), *Seminario Taller de Análisis de manuales y textos para la enseñanza de la filosofía*, *Filosofía de la Educación*, *Taller de Práctica Docente III* y *Residencia* (MOPE).

La UNGS tiene una estructura, en términos de formación profesional, similar con el profesorado de Historia. A partir del 2° año se dictan materias del tipo de formación pedagógica y en este sentido también se puede hablar de la existencia de un modelo de formación simultáneo.

El abordaje de la formación profesional

A través del análisis de los programas de las materias y de la información recopilada mediante las entrevistas se pueden señalar algunas de las decisiones pedagógicas, didácticas y administrativas que se toman para el abordaje de la formación profesional y reconocer qué de lo propuesto ha sido pensado para la formación de un futuro profesor.

Haciendo foco en las materias de formación profesional, y los tipos que pueden presentar en el plan de estudios, se puede señalar que en su mayoría son *teóricas* y en menor instancia de tipo *práctica*. Las materias de formación profesional *técnicas* se dictan en los profesorados de UBA y UNC bajo la denominación de Didácticas y en la UNGS como Residencia (I y II) donde también se realiza el abordaje de la *práctica*. El único profesorado que presenta materias *electivas* de este tipo de formación es el de Filosofía de la UNC. No existe en los profesorados una materia que aborde de manera exclusiva la *investigación*, se generan espacios dentro de las asignaturas para aproximarse a esta tarea y en general corresponden con el tipo de producción e investigación supervisada más que con la investigación educativa. Esta realidad está presente en las universidades más tradicionales en las que sus profesorados se desprenden de licenciaturas.

Respecto a esta cuestión se ha observado que en la UBA muchos alumnos ven que hay más espacio para la investigación que para la docencia y eligen, por ende, primero el recorrido de licenciatura y posteriormente el de profesorado. De todos modos en la carrera se apunta a la investigación y el profesorado está visto como un destino de segundo nivel frente a la licenciatura. En la carrera de Filosofía existe un crecimiento de

licenciados ya que esta formación les permite presentarse como adscriptos a otras materias, pero el dato paradójico es que muchas veces están como adscriptos a materias de la formación profesional.

En la UNC, durante los últimos años, existe una tendencia primero a egresar como profesores que es lo que les permite una salida laboral mucho más próxima aunque desde las Escuelas de Historia y Filosofía siempre ha habido una cuestión histórica donde se plantean que si licenciatura es un título de primera y el profesorado un título de segunda; entonces en el caso de las Escuelas la disciplina prima sobre el profesorado. En ese sentido hay una tendencia a pensarse primero como historiador, como filósofo y, si lo desean, luego cursar las materias pedagógicas para conseguir trabajo, para ello reciben el *baño pedagógico*. Algunos docentes de la Escuela de Ciencias de la Educación, que están a cargo del dictado de la formación profesional, expresan que existe cierto desprestigio hacia la carrera de profesorado porque los especialistas de las disciplinas muchas veces apuntan a formar historiadores o filósofos y no les interesa formar profesores, señalando que la formación profesional insume un año más en el plan de estudios.

Volviendo a la cuestión de la investigación, esta tensión entre formación para profesorado o licenciatura, en la UNC, se acentúa en el imaginario que para investigar cuestiones referentes a la enseñanza de la disciplina y las problemáticas de las instituciones y alumnos hay que hacerlo en la Escuela de Educación mientras que la investigación académica es abordada desde las Escuelas de cada disciplina. Con todo esto se puede inferir que el trayecto de formación para profesor se convierte en un espacio de formación complementario dentro de la licenciatura y no existe desde el principio una visión de los estudiantes como futuros docentes, siendo que comparten el cursado de algunas materias tanto quienes serán profesores como quienes serán licenciados.

En cuanto a las materias de formación profesional previas a la inserción institucional los programas proponen el abordaje específico del tratamiento del área, la discusión de contenidos y la forma de llevarlos a cabo en la práctica. Los docentes entrevistados además señalan que intentan crear espacios de reflexión que permitan pensar la futura intervención como docentes de alumnos adolescentes y que los abordajes teóricos que realizan los llevan a cabo mediante el análisis de casos que permitan la bajada al terreno del aula. Esta bajada se complementa a través de las

observaciones en las instituciones, allí se espera que los estudiantes realicen un análisis institucional en la escuela donde realizarán su práctica, se espera que dicho análisis supere el aspecto descriptivo y plantee las principales problemáticas de la institución y el aula. De esta manera se intenta que los estudiantes vayan *abriendo la oreja* a las cuestiones de índole pedagógica y se conviertan en *radares* de lo que les sucede a otros en otros contextos institucionales, así ir vinculando la formación profesional teórica con lo que observan en las escuelas, para que puedan comprender la complejidad del sistema y de la institución educativa. Muchas veces este trabajo es de poca profundidad por la falta de tiempo durante la cursada para que los estudiantes puedan llegar con la preparación adecuada a observar.

La formación profesional práctica es abordada de manera similar en los profesorados, en general el espacio está destinado en el último año de la carrera; siendo requisito, casi por unanimidad en los profesorados, que sea la última materia a cursarse de manera que los estudiantes ya hayan recibido la formación disciplinar y pedagógica teórica adecuada.

Para cada universidad la denominación de esta materia es diferente pero la metodología de trabajo es similar. Los espacios destinados a la práctica, en general, se llevan a cabo en las escuelas donde los estudiantes realizaron sus observaciones institucionales y de aula. En primera instancia los estudiantes se encuentran con una materia donde tienen que tomar la palabra y posicionarse en *primera persona*, cuestión que no les ha sucedido durante el cursado de las materias anteriores. Es el momento de pasaje del lugar de alumno al lugar de profesor y es donde aparecen las mayores dificultades: cómo posicionarse y pararse frente a un grupo de alumnos que son distintos a lo que ellos fueron. Para comenzar a darles ese lugar de tomar la palabra esta materia lleva a cabo estrategias que bajo la forma de *microclases* o experiencias de laboratorio permitan a los estudiantes desarrollar una propuesta de trabajo con sus compañeros de cursada para, posteriormente, realizar una devolución y evaluación entre todos de lo realizado. La dificultad que impera es que, a veces por cuestiones de tiempo, no pueden participar todos los estudiantes de esta experiencia y si lo hacen lo que pueden demostrar es muy poco ya que tienen que dar lugar para que todos pasen por esa instancia.

Al momento de realizar sus prácticas pueden hacerlo solos o en parejas pedagógicas, esta modalidad permite intercambios, acuerdos (y también desacuerdos) entre los estudiantes, lo que enriquece desde otro lado la labor docente. La realidad

demuestra que los profesores a cargo de la materia no siempre pueden realizar un acompañamiento apropiado a los estudiantes. En algunos profesorados, principalmente en Historia, hay muchos residentes y las condiciones materiales para llevar a cabo un acompañamiento y asesoramiento adecuados son poco favorables. En el profesorado de Historia de la UNC esto lo resuelven, en cierta medida, ya que los residentes van a realizar su práctica en una escuela que posee muchas secciones lo que permite que los profesores a cargo se *instalen* en dicha institución y puedan observar y evaluar a todos los residentes en todas sus clases; en los otros profesorados los docentes formadores sólo pueden observar algunas prácticas. En paralelo todos los profesorados ofrecen reuniones, en el horario de cursada, donde los estudiantes pueden plantear sus inquietudes y problemas respecto de la práctica.

Los docentes formadores se sienten interpelados por los estudiantes con cuestiones para las que muchas veces no tienen respuesta, las problemáticas que se repiten en la mayoría de los casos son: cómo posicionarse frente al aula, cómo ofrecer una propuesta atractiva para los adolescentes de hoy y cómo llevar a cabo un trabajo colectivo con otros pares docentes. Los estudiantes expresan que la experiencia de trabajar en parejas pedagógicas es enriquecedora pero que el día de mañana ellos se encontrarán *solos* frente a un grupo lo que redundará, además, en un trabajo más individual. Además se sienten frustrados cuando no reciben aportes de los docentes orientadores del curso, cuando van a dar una práctica y en el aula hay ausentismo o existe algún nivel de tensión en términos de cómo circula el conocimiento entre los alumnos, cuestión que es menor durante el período de práctica pero que se acentúa durante sus primeras experiencias como docentes.

En estos espacios destinados a la práctica es donde se profundiza la reflexión sobre la misma, qué es lo que vieron los compañeros, cómo se sintieron, cómo reconstruyen eso de manera crítica, mirando desde la teoría qué pasó; es un aporte interesante como el que se propone desde la UNC realizar un análisis didáctico de la práctica que permita comprender los múltiples determinantes que la atraviesan y la complejizan e impactan sobre la tarea cotidiana. Esto permite ver las tensiones y contradicciones que se generan y que muchas veces provocan un corrimiento del trabajo central docente enmarcado en el trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, 2002).

Consideraciones finales

De acuerdo a lo planteado en los casos propuestos se pueden presentar algunas respuestas a las preguntas iniciales. En primer lugar la formación profesional en los profesorado de Historia y Filosofía está pensada de forma simultánea con la formación disciplinar, a excepción de una de las universidades tradicionales donde primero se ofrece al estudiante un cúmulo de formación disciplinar y en última instancia un trayecto de formación pedagógica. La formación profesional en relación a la formación disciplinar y general ocupa menos de un cuarto del total del plan de estudios, la mayor carga horaria queda contemplada en la formación disciplinar demostrando la existencia de un modelo de formación teórico que permita dar respuestas desde lo académico.

La incidencia de la formación profesional, en el perfil de los futuros profesores, es débil ya que ocupa menor cantidad de unidades curriculares y de carga horaria; los espacios destinados a la práctica están pensados para el último trayecto de la carrera e insumen una carga horaria menor en proporción con la formación profesional teórica. Por otra parte la formación para la práctica es objeto de preocupación reservado en las materias de formación profesional, en las materias disciplinares no existe un abordaje acerca de la práctica profesional sino que prima un interés por cuestiones académicas y de manejo del conocimiento; esto se acentúa en los profesorado que se desprenden de licenciaturas como sucede en las universidades más tradicionales. Habría que ver si los docentes encargados de la formación disciplinar dictan su materia teniendo en cuenta que los alumnos que tienen al frente están transitando un recorrido formativo en docencia o, si por el contrario, sólo se centran en el dictado del contenido especializado sin ofrecer herramientas metodológicas a través de su enseñanza. El caso de la UNC demuestra que, al dictarse las materias de formación profesional desde la Escuela de Educación, existe un interés por equilibrar la hegemonía del campo disciplinar sobre el pedagógico intentando pensar cómo dar lugar a mayor cantidad de materias de formación profesional sin extender el cursado de la carrera. En la UNGS, por otro lado, se han abierto espacios de discusión en la misma línea; mientras que en la UBA esos espacios quedan reservados al interior de las cátedras.

Cada profesorado posee particularidades que le son propias pero hay un denominador común que demuestra que desde las asignaturas de formación profesional, aunque la carga horaria y número de materias sea menor, se realiza un intenso trabajo

que prepare de la mejor manera posible a los futuros estudiantes para ingresar en las instituciones.

Como plantea Terigi (2009) va ganando espacio la convicción de que la enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de una formación pedagógica que permita incidir en el mejoramiento de la labor profesional y elevar la calidad de la educación. Se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica. Por este motivo es importante pensar en una formación, desde los profesorados, que favorezca la reflexión crítica sobre el contexto real y complejo por el que atraviesa la educación, donde los estudiantes valoren su propia práctica y establezcan una conexión entre su formación y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Además es importante poder pensar, frente a los nuevos desafíos que instala la inclusión de nuevos públicos a las escuelas medias si los planes actuales reflejan o no un tipo de formación pertinente ante la incorporación de las nuevas juventudes.

Bibliografía

- 📖 Bernestein, B (1989) “Acerca del currículum”, *Clases, código y control*. (Cap.4). Madrid. Akal.
- 📖 Cáceres M y otros (s/f) “La formación pedagógica de profesores universitarios” en *Revista Iberoamericana de Educación*.
- 📖 Cols y Feeney y otros, (2004): Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el currículum, el contenido y el profesor. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Este artículo fue publicado en Revista Electrónica. Education Policies Analysis Achivment. epaa.asu.edu/epaa/v12n40/.
- 📖 Cox y Gysling (1990) “Saber, instituciones y contextos: categorías para una sociología de la formación de profesores” (cap.1). *La formación del profesorado en Chile (1842-1987)*. Chile, CIDE.
- 📖 Cox, C. (1989) “Poder conocimiento y sistemas educacionales: un modelo de análisis y cinco proposiciones para un programa de investigación sobre transmisión cultural escolar en Chile”. *Educación y realidad*. Porto Alegre.
- 📖 Davini, M.C (1998) *El currículum de formación de magisterio*. Miño y Dávila.
- 📖 Edelstein (2002) “Problematizar las prácticas de enseñanza”. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.20, N° 02, pp. 467-482.
- 📖 Esteve Zarazaga, J.M. (2006). “La formación docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial”. *Revista de Educación N° 340*. Mayo-agosto 2006, pp. 19-86.
- 📖 Diker, G y Terigi, F. *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- 📖 Terigi (2009) “La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites”. *Revista de Educación N° 350*. Septiembre-Diciembre 2009. pp. 123-144
- 📖 Fuentes electrónicas: páginas oficiales de las Universidades:
UBA: <http://www.filo.uba.ar/>
UNC: <http://www.unc.edu.ar/>
UNGS: <http://www.ungs.edu.ar/>