

2019

***PROCESO PARTICIPATIVO  
DE REVISIÓN DE LOS  
PLANES DE ESTUDIO***

COMISIÓN MIXTA  
***DOCENCIA***

INTEGRANTES

**Comisión Redactora:**

Alderete Contento Nicolás Gabriel

Blanco Milagros Belén

Córdoba Patricia

González, Mirtha

Lazovich, Alejandro

Ramírez, Nilda

***La Educación Superior es un bien público social,  
un derecho humano y universal y  
un deber del Estado.***

Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008)

## ÍNDICE

	<b>Pág.</b>
Capítulo 1: INTRODUCCIÓN	4
Contexto emergente:	4
Integrantes de la Comisión:	4
Metodología de Trabajo:	5
Datos Estadísticos:	5
Capítulo 2: DISEÑO CURRICULAR	9
1) Relación teoría-práctica	11
2) Coherencia entre el perfil profesional y el alcance del título	12
3) Campo laboral y saberes para la formación docente	12
4) Práctica docente	14
Capítulo 3: DESARROLLO CURRICULAR	15
1) Relación teoría-práctica	15
2) Coherencia entre el perfil profesional y el alcance del título	15
3) Campo laboral y saberes para la formación docente	16
4) Práctica docente	17
Capítulo 4: PROBLEMÁTICAS EMERGENTES	18
1) La diversificación de las prácticas docentes no consideradas en las distintas propuestas.	18
2) Creciente implementación de actividades a modo de experiencias pre-profesionales (tutores, proyectos de extensión, voluntariado), ausentes en el diseño.	20
3) Escaso hincapié en la práctica, en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la gestión del conocimiento en el aula.	21
4) La descontextualización de los contenidos y el carácter meramente teórico de los mismos.	23
5) Predominio de criterio vertical Para organizar los contenidos en el momento de la implementación curricular.	24
6) Falta de Adecuación de los contenidos con los perfiles profesionales	25
Capítulo 5: RECOMENDACIONES	26
Capítulo 6: BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	27

## Capítulo 1:

### INTRODUCCIÓN

#### Contexto emergente:

El proceso de formación en el desarrollo de las ofertas académicas de grado supone la revisión permanente y sistemática de dichas propuestas y, en el caso que corresponda, la realización de los cambios necesarios para contribuir a la realización de una sociedad cada vez más justa sabiendo que a través de la educación y la enseñanza pueden ampliarse los horizontes de emancipación. Es por ello por lo que desde el año 2017 en la Facultad de Humanidades se viene realizando acciones de revisión del diseño y del desarrollo curricular de las carreras de grado a su cargo.

El presente informe, elaborado por la Comisión Mixta del Departamento de Docencia, con representantes docentes, egresados y estudiantes, de las carreras de Profesorados de la Facultad de Humanidades (UNNE), es la producción de reuniones realizadas en el período 2017-2019 y en ellas esta comisión adhirió a los acuerdos generales de funcionamiento y estableció otros propios de acuerdo con las posibilidades y tiempos de sus integrantes. Durante este proceso se presentó:

- a) un “Informe de Avances” de lo realizado en el año 2017;
- b) y el presente “Informe Final”;

Por otro lado, y en simultáneo con las actividades propias de la Comisión Mixta, se participó de las acciones convocadas por la Secretaria Académica de la Facultad.

#### Integrantes de la Comisión:

- **Por los docentes:** González, Mirtha; Diaz Galeano, Rocío; Lazovich, Alejandro; Meretz, Iris; Núñez, Patricia; Ramírez Nilda y Rosso Irma.
- **Por los estudiantes:** Patricia Córdoba (Ciencias de la Educación), Priscila Blanco (Letras), Milagros Belén Blanco (Historia), Cristina J. Belozo (Geografía). Estefanía Cutro (Educación Inicial) y Enzo Mendieta (Filosofía).
- **Por los graduados:** Patricia Marta Mariana Sosa (Letras) y Nicolás Gabriel Alderete Contento (Historia).

Es importante señalar que todos los docentes integrantes de la comisión pertenecen al Departamento de Docencia de la Facultad, Departamento transversal a las carreras de profesorado y que reúne a las asignaturas de formación docente y las de práctica de la enseñanza. En este marco, se procederá a la descripción y análisis del Área de Formación Docente, que integra los Planes de Estudio de profesorados y se organiza siguiendo las pautas dadas desde la Coordinación del Proceso de Cambio Curricular de la Facultad, las cuales fueron adaptadas a las particularidades del Área como transversal a varios planes de estudio.

#### Metodología de Trabajo:

Para la elaboración del presente Informe el principal insumo de trabajo fue el **análisis de documentación** y de **encuestas**; con relación al primero se contó con los Planes de Estudios de los Profesorados a saber: Ciencias de la Educación, Geografía, Filosofía, Letras, Historia y Educación Inicial; el aspecto más relevante para el Departamento de Docencia fueron los datos que fueron elaborados a partir encuestas realizadas a Docentes, Estudiantes y Egresados y que fueron administradas por los respectivos Departamentos mencionados anteriormente.

A partir de la lectura de los materiales recolectados se decidió tomar dos aspectos estructurales: a) el Diseño Curricular y b) aspectos del Desarrollo Curricular; dichos aspectos están nucleados en cuatro dimensiones que emergen a partir de los “nudos problemáticos” hallados.

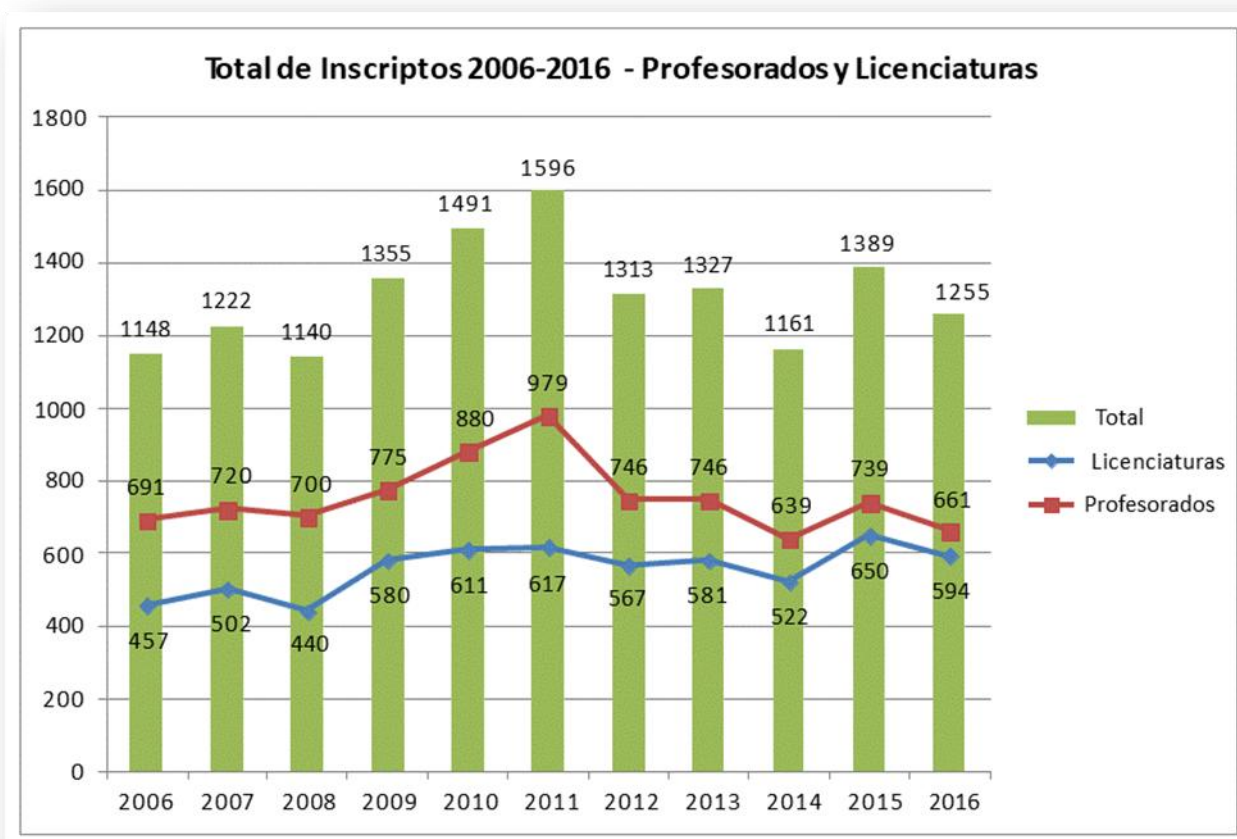
El presente informe se estructura teniendo en cuenta las cuatro dimensiones: a) relación teoría-práctica; b) coherencia entre el Perfil Profesional y los Alcances del Título; c) Campo laboral y saberes para la formación docente; c) las Prácticas Docentes; al finalizar la descripción de cada uno estos ejes se mencionaran las propuestas que como Comisión Mixta se considera como necesarias a considerar para dar continuidad al proceso de revisión que llega al momento final de la etapa.

#### Datos Estadísticos:

Los siguientes datos fueron tomados de la exposición de la Secretaria Académica en la Jornada Institucional del año 2017 y que toma como referencia el decenio 2006 a 2016, el objetivo de presentarlos es el de poder tener una mirada que permita ubicar a la Formación Docente en el contexto de la Facultad de Humanidades.

En cuanto a los inscriptos en el periodo 2006-2016 a las carreras de profesorado podemos observar en el siguiente gráfico:

- a) Hay un crecimiento entre el año 2006 a 2011, llegando a registrar 979 inscriptos en el 2011; y luego decrece rápidamente si observamos 2011-2012, pero luego decrece levemente en el periodo 2013-2016.
- b) Entre 2014-2016 la diferencia entre el total de inscriptos a profesorado y licenciaturas en la Facultad de Humanidad va disminuyendo, llegando a una diferencia a favor de los profesorado de 65 estudiantes en la cohorte 2016.
- c) Se observa que los inscriptos a Profesorados son más del 50% del total de inscriptos en el decenio considerado, porcentaje que oscila entre el 53% y el 61%.
- d) La media de inscriptos en profesorado en el decenio 2006-2016 es de 752 estudiantes sobre una media total de inscriptos de 1308, un 57,4% pertenecen a carreras de profesorado.



Gráf. 1. Total de Inscriptos 2006-2016. Fuente: Secretaría Académica – Facultad de Humanidades (UNNE) – Jornada Institucional 2017.

De las 17 carreras de grado que cuenta la Facultad de Humanidades, 6 (seis) son de Profesorados y 9 (nueve) Licenciaturas. Los Planes de Estudios de los profesorado fueron aprobados en 1999

y no cuentan con titulaciones intermedias; en cuanto a la duración 5 (cinco) de ellas son de 5 años y 1 (una) de ellas de 4 años.

Según se observa en los Planes de Estudios los profesorados cuentan entre 30 y 36 Unidades Curriculares, la mayoría de ellas en formato curricular: asignatura o materia; la carga horaria total que oscila entre 2823 y 2976 horas reloj.

En cuanto a la Organización Curricular, la presentación de la Secretaria Académica menciona que todos los Planes de estudios están organizados por niveles y luego cinco (5) profesorados además tienen una organización por áreas; solo una (1) carrera esta organizada por ciclo; y en dos (2) Planes se observa la organización por ciclos y áreas.

En el siguiente gráfico se puede observar el total de Unidades Curriculares por año o nivel y por profesorado, de lo cual se puede concluir que:

- a) Cuatro (4) carreras tiene una duración de cinco (5) años y solo Educación Inicial tiene una duración de cuatro (4) años.
- b) Todos coinciden en tener el menor número de Unidades Curriculares en el último año, exceptuando el profesorado en Letras que vuelve a tener cuatro (4) Unidades Curriculares en el último año o nivel y que coincide con el número de Unidades Curriculares del primer año o nivel.
- c) Al ver la distribución en cada profesorado se observa que:
  - a. **Geografía:** mantiene en los cuatro (4) primeros años la misma cantidad de Unidades Curriculares: 7 (siete) y deja solamente 3 (tres) Unidades Curriculares en el 5to año.
  - b. **Historia:** va aumento la cantidad de Unidades Curriculares de 1ro a 3er año y luego en el 5to año o nivel decrece a 5 (cinco) Unidades Curriculares, dejando 8 (ocho) Unidades Curriculares para los 3ro y 4to años.
  - c. **Letras:** al igual que el Plan de Estudios de Historia las Unidades Curriculares van acrecentándose de 1ro a 3er año, quedando 9 (nueve) Unidades Curriculares para 3ro y 4to año y solamente 4 (cuatro) asignaturas para el 5to año o nivel.
  - d. **Filosofía:** en este caso se conservan la cantidad de Unidades Curriculares en forma bianual, 1ro y 2do año tienen 7 (siete) asignaturas o materias; 3ro y 4to cuentan con 8 (ocho) Unidades Curriculares y el 5to año solamente 3 (tres) Unidades Curriculares.
  - e. **Ciencias de la Educación:** incrementa el número de Unidades Curriculares de 1ro a 3er año y luego va decreciendo entre el 4to y 5to año.

- d) Se observa que en todos los últimos años del Plan de Estudios hay una notable disminución de las Unidades Curriculares, en su mayoría entre 3 a 5 Unidades Curriculares cuando en el anteuúltimo año figuran entre 7 y 9 Unidades Curriculares.
- e) En la observación transversal de los profesorados se reconoce el alto nivel de heterogeneidad entre las ofertas de formación docente.



**Gráf.2. Asignaturas por año y profesorado. Fuente: gráfico de elaboración propia.**

Según la información dada por Secretaria Académica, el 75% de estudiantes de profesorados son del género femenino, sin embargo, al observar por Profesorados podemos decir que: Educación Inicial 97% de la población es femenina; en Ciencias de la Educación la población femenina alcanza un 78%; en Geografía y Filosofía están distribuidos de forma más equitativa y en la carrera de Historia tiene predominancia masculina con un 53%. Estos valores confirman lo que varios investigadores mencionan, la docencia es una profesional mayoritariamente femenina; y en los primeros años de la escolarización como es en la Educación Inicial casi podemos decir que es exclusivamente femenina.

Otro dato para tener presente es que el promedio de egresados en el decenio 2006-2016 en profesorados es de 213 estudiantes, los profesorados representan un 57% de egresados en total y están distribuidos por carrera según se observa en el siguiente gráfico:





Gráf. 3. Egresados profesorado 2006-2016. Fuente: Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades (UNNE) – Jornada Institucional 2017.

Según los datos de Secretaría Académica se observan dos momentos de desgranamiento en las cohortes:

- a) *1º desgranamiento*: Entre el momento de inscripción (diciembre 2006) y el momento de inscribirse a cursar materias se produce una disminución del 14,65%.
- b) *2º desgranamiento*: Entre el momento de inscribirse a cursar materias y la reinscripción 2008 se produce una disminución del 32,12%.
- c) Considerando ambos momentos, en el 1º año se pierde el 42,06% de los inscriptos (no significa la sumatoria de % por año).

Éste dato es un primer paso cuando se quiere comprender las trayectorias escolares de los estudiantes, dichos datos no nos brindan información sobre las razones o factores que inciden en los estudiantes, pero si se puede apreciar la diferencia significativa entre las trayectorias teóricas y las reales.

## Capítulo 2:

### DISEÑO CURRICULAR

Cuando nos referimos al “*Diseño Curricular*” consideramos los documentos de los Planes de Estudios de cada profesorado de la Facultad de Humanidades y en los cuales se encuentran las Unidades Curriculares que conforman el Departamento de Docencia, como se mencionaba en la

introducción, dichas Unidades Curriculares se encuentran integradas a cada Plan de Estudio según el siguiente detalle:

***De la Formación Pedagógica:***

- *Teoría de la Educación* (Profesorados en Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Educación Inicial)
- *Didáctica I/Didáctica General* (Profesorados en Filosofía, Geografía, Historia, Letras, Educación Inicial, Ciencias de la Educación),
- *Psicología del desarrollo y del aprendizaje* (Profesorados en Filosofía, Geografía, Historia, Letras),
- *La institución escolar y los grupos en la educación* (Profesorados en Filosofía, Geografía, Historia, Letras), o *Las Instituciones y los Grupos* (Profesorado en Educación Inicial), o *Grupos e Instituciones Educativas* (Profesorado en Ciencias de la Educación)
- *Tecnología Educativa* (Profesorados en Filosofía, Geografía, Historia, Letras),
- *Psicología General* (Profesorados en Filosofía)

***De las Didácticas Específicas y Prácticas Docentes:***

- *Práctica y Residencia en Instituciones Educativas* (Profesorado en Ciencias de la Educación)
- *Pasantía y Memoria* (Profesorado en Ciencias de la Educación)
- *Didáctica II* (Profesorado en Filosofía).
- *Didáctica Especial y Pasantía* (Profesorado en Geografía)
- *Didáctica Especial y Pasantía* (Profesorado en Historia)
- *Didáctica II/Pasantía* (Profesorado en Letras)

***De los Talleres de Integración, Investigación y Práctica del Profesorado en Educación Inicial:***

- Taller de Integración, Investigación y Práctica I, II, III y IV

De la lectura se desprende que del total de Unidades Curriculares que conforman cada plan de Estudios, como hemos dicho anteriormente, entre 30 y 36 Unidades Curriculares, solamente cinco (5) pertenecen al Departamento de Docencia y por lo cual constituyen el aporte a la formación del profesorado: Didáctica General, Teoría de la Educación, Grupos e Instituciones y Prácticas de la Enseñanza.

## 1) Relación teoría-práctica

Todas las Unidades Curriculares explicitan en el Plan de Estudios que la modalidad es Teórico-Práctica, pero no se menciona ningún otro tipo de orientación o prescripción curricular. La organización sigue respondiendo a la tradición Universitaria de clases teóricas y clases prácticas

En los objetivos de cada Unidad Curricular todas ellas coinciden en los siguientes aspectos:

- Desarrollar competencias para el análisis, interpretación y comprensión de los fenómenos educativos desde una perspectiva multidimensional y compleja.
- Desarrollar competencias para la intervención didáctica y para la elaboración, implementación y evaluación de propuestas educativas relacionadas con la enseñanza en el campo disciplinar de base, en distintos ámbitos educativos.
- Desarrollar la capacidad de reflexión crítica sobre la realidad educativa y la propia práctica docente, la que deberá derivar en orientaciones para la investigación de los problemas educativos.
- Desarrollar capacidades socio-afectivas y dialógicas para interactuar en equipos, en espacios institucionales.
- Comprometerse ante la educación como un fenómeno social que se desarrolla en contextos históricos, sociales y culturales determinados, con visión prospectiva.
- Concebir a la profesión docente como el ejercicio de un aprendizaje y formación permanente.

Tal como lo ha apuntado Gilbert Ryle, citado por Schön (1998), se *“distingue las operaciones sensatas de las tontas no es su linaje sino su procedimiento (...). «Inteligente» no puede ser definido en términos de «intelectual» o «saber cómo» en términos de «saber qué»; «pensar en lo que hago» no connota «pensar qué hacer y cómo hacerlo». Cuando hago algo inteligentemente... estoy haciendo una cosa y no dos. Mi actuación tiene un procedimiento especial o manera no unos antecedentes especiales”*.

Es de notar que, en los ambientes académicos, aún quedan restos de la tradición académico y/o técnico al momento de ver la relación teoría-práctica, por la cual el acento en la aplicación de técnicas casi en forma de “recetas” que aseguren una buena enseñanza o por el contrario tal como lo dice Davini (2015) *“a comienzos del siglo XX, fue avanzando la tradición académica, que atribuyó cada vez más peso a las disciplinas y la investigación científica. El mayor embate de esta tradición académica estuvo dirigido a cuestionar la formación pedagógica y metodológica, considerada trivial y sin rigor científico. Sólo*

*bastaba el sentido común para aplicar los preceptos de las “ciencias serias”. La regla general era que cuanto más se aproximara uno a las ciencias básicas, más alto resultaba ser su status académico”.*

No se menciona en los Planes de Estudios, exceptuando la carrera de Educación Inicial, Unidades Académicas con formatos curriculares que permitan una mayor integración entre la teoría y la práctica, quedando al momento de la implementación o desarrollo curricular la forma de integración.

También se observa en los Planes de estudios vigentes que el formato curricular predominante es el de “Asignatura o Materia” dejando los formatos curriculares que más favorecen la integración teórico-práctico sin enunciar.

## 2) Coherencia entre el perfil profesional y el alcance del título

Si miramos cada uno de los Panes de Estudios podemos decir con relación a cada profesorado:

- El perfil profesional incluye en todos los casos la docencia y actividades profesionales.
- Algunos incluyen en el Perfil Profesional la investigación.
- En algunos casos el Perfil Profesional se encuentra más desagregado que otros, en el primero de los casos da una lista de actividades posibles a realizar en el campo profesional.
- En el caso del Profesorado de Geografía incluye en los alcances del título actividades relacionadas a la gestión institucional.
- En el caso de Historia menciona en el Alcance de Título la dirección de museos y no se observa una relación con las Unidades Curriculares del Plan ni el Perfil Profesional.

Se puede decir que el grado de coherencia entre el Perfil Profesional y los Alcances del Título es alta, al menos en lo que se menciona en los Planes de Estudios Vigentes, aunque no se deja de reconocer la necesidad de una mayor especificidad en lo que refiere a la función docente.

## 3) Campo laboral y saberes para la formación docente

Con relación a este ítem se puede observar que se enuncian competencias que el egresado debería alcanzar a desarrollar a lo largo de la formación inicial, y se encontrarían en su mayoría en relación con los saberes de la formación docente, sin embargo, se podría

especificar aún más demarcando curricularmente la propuesta formativa del profesorado diferenciándola del licenciado.

Tal como lo afirma Galvis (2007), *“el perfil profesional del docente basado en la división de funciones está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil o, mejor aún, a perfiles diferenciales. En el momento actual el profesor requiere nuevas estrategias, percepciones, experiencias y conocimientos para intentar dar respuesta a los múltiples interrogantes que se le presentan cada día. (...) No se trata de definir mecánicamente, a través de un listado, las competencias del docente, es preciso desentrañar qué elementos cognitivos, actitudinales, valorativos y de destrezas favorecen la resolución de los problemas educativos, desde todos los niveles de desempeño del docente, para de esta manera, sea posible identificar y analizar aquellas capacidades requeridas por un grupo social determinado, en un contexto específico, lo cual le dará pertinencia social a este nuevo perfil.”*

A continuación, se mencionan los aspectos analizados críticamente, en cuanto a la Formación Docente por profesorados:

- En los alcances del título sólo se habla de “niveles del sistema educativo”, dejando fuera cualquier tipo de formación no formal; como tampoco hay un espacio destinado a las prácticas/pasantías en dichos ámbitos.
- Los alcances del título y el campo profesional en el que se van a insertar tanto el profesor como el licenciado deben estar perfectamente delimitados, ya que la disciplina en sí misma y la enseñanza de esta, requieren competencias distintas.
- La formación en el área docente se inclina más a la enseñanza en el Nivel Medio que al Nivel Superior no universitario o universitario. Existe una preponderancia hacia la formación en el nivel secundario y por tanto las competencias que se adquieren son orientadas hacia este nivel educativo.
- Entre los objetivos del área de formación docente en historia, se menciona el desarrollo teórico metodológico en el campo de la Didáctica y no se hace hincapié en la práctica, como así tampoco no se vislumbra la importancia del proceso de enseñanza, la gestión del conocimiento en el aula y el proceso de aprendizaje.

#### ***Aspectos que destacar en los Profesorados:***

En las reuniones de la Comisión también surgieron temas y opiniones, interesantes de mencionar y que podrían ser profundizados a futuro:

- Problemas con los alcances de los títulos en la provincia del Chaco, por ejemplo, el caso del Profesorado de Geografía con alcance para EGB3 y polimodal y eso no se lleva a la práctica en la provincia.
- Desarrollar prácticas en los diferentes niveles educativos para lo cual se forma.
- Profundizar en los aspectos psicológicos y del aprendizaje en adolescentes-jóvenes y adultos, ya que actualmente se centra más en la niñez y pubertad.
- Mayor gradualidad de las prácticas en los planes de estudio.
- Profundizar el desarrollo de los contenidos pedagógico-didácticos en los profesorados, y la necesidad de retomarlos y profundizarlos en los últimos años.
- Incrementar la relación teoría-práctica en las clases de las materias en general.
- incorporar aspectos de la educación especial, adecuaciones curriculares y configuraciones de apoyo en la formación docente.

Se detectaron diferencias entre la formación docente en las carreras de Inicial y Ciencias de la Educación, con respecto al resto de los profesorados y se percibe la necesidad de integrar el Área de formación docente al resto de las asignaturas de los planes.

#### 4) Práctica docente

En lo que respecta a este punto podemos decir que se dejan las prácticas docentes o pasantías como Unidad Curricular para los últimos años de los Planes de Estudios. Si bien, al menos, desde el Plan de Estudio no se puede asegurar que no haya un acercamiento gradual al futuro campo profesional, lo cierto es que no se enuncia ni incorpora alguna Unidad curricular con ese nombre o con el formato curricular “práctica docente”.

Tal como lo afirma Davini (2015): *“Los distintos enfoques de las prácticas (...) son valiosos en la medida en que se integren en forma pertinente en una estrategia global, alrededor de un eje sustantivo. (...) hay momentos en los que es oportuno utilizar dispositivos de investigación (...) actividades de narración; (...) experimentación, (...) pero todo debería alimentar un eje sustantivo que es la formación para la enseñanza o el aprender a enseñar, utilizando los aportes de los métodos didácticos y sus distintas configuraciones apropiadas al contexto”*.

En cuanto a los contenidos de las Prácticas Docentes, lo mencionado en los Planes de Estudios coincide con Davini (2015) cuando menciona que *“(...) los contenidos relativos al Campo de la Práctica se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, pero de ninguna manera representan meras capacidades instrumentales, sino*

*que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que conllevan las prácticas.”*

Entre los contenidos a tener presente para los Diseños Curriculares con relación a la Práctica Docente deben girar en torno a:

- a) Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y los contextos:
- b) Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de los alumnos:
- c) Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias:
- d) Utilizar nuevas tecnologías:
- e) Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:
- f) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:
- g) Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:

### **Capítulo 3:**

## **DESARROLLO CURRICULAR**

### **1) Relación teoría-práctica**

La carga horaria total del área de la formación docente representa el 23% del total de las carreras de profesorado. La inserción progresiva al campo profesional se realiza desde el primer año de las carreras sin embargo las y los estudiantes encuestados expresan en un porcentaje superior al 60% que las primeras experiencias corresponden al último año de la carrera. En encuentros de trabajo con docentes del campo pedagógico, estos manifiestan las dificultades para acompañar y atender a una población estudiantil muy numerosa con equipos docentes muy reducidos. Sin embargo, esto no ocurre en el último año de carrera porque los grupos de estudiantes son más reducidos y por lo tanto, el acompañamiento del equipo de cátedra en las prácticas profesionalizantes es permanente.

En relación con lo anterior, corresponde agregar que el vínculo de la facultad con las instituciones de referencia aún no se ha desarrollado de tal manera que cada parte pueda conectarse con las necesidades y posibilidades de cada una. En este sentido resultan necesarios acuerdos formales que profundicen y sistematizan los intercambios para potenciarse mutuamente (Huberman y Levinson, 1988:67).

### **2) Coherencia entre el perfil profesional y el alcance del título**

En encuestas aplicadas a graduados respecto a si la formación docente recibida durante la carrera fue suficiente para el desempeño profesional, el 60% manifestó que fue insuficiente. Se señala la escasez de conocimientos que permitan desarrollar competencias para abordar diversas problemáticas tales como, la inclusión en tiempos en que la obligatoriedad normativa (LEN) impulsa el desafío de responder a las características y necesidades de los estudiantes y a la diversidad de contextos de los que provienen, las

necesidades educativas especiales, las cuestiones legales que hacen al ejercicio profesional, esto es, derechos y deberes del trabajo profesional docente, la educación sexual integral, el enseñar en contextos de pobreza extrema como así también, el desarrollo de competencias para el cuidado del medio ambiente. Si bien, hay que hacer notar que las circunstancias culturales, políticas y económicas del momento en que el plan fue diseñado fueron otras, también es cierto, que en la operativización del mismo en el momento actual se observan iniciativas particulares para desarrollar actividades vinculadas con las problemáticas señaladas.

### 3) Campo laboral y saberes para la formación docente

Pensar la formación docente desde el campo laboral y los saberes que implican es asumir el desafío y compromiso de una reflexión continua para la mejora, a fin de contribuir a superar la fragmentación educativa y promover formas innovadoras para el abordaje de las problemáticas educativas y sus condiciones, para los estudiantes, los profesores y las instituciones en su conjunto. En este marco, revisar la estructura, organización y dinámica curricular de la formación docente en los diferentes profesados es una tarea impostergable adecuándola a los requerimientos sociales, culturales, científicos y tecnológicos.

La formación de profesores presenta hoy una notoria fragmentación. Antes de los procesos de reforma de los '90, Bertoni y Cano caracterizaron a la Educación Superior como un “conglomerado”, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, en contraposición al carácter organizado que supone el concepto de “sistema” o “subsistema”.

La revisión de la Formación Docente hoy se inscribe en el proyecto de superar la fragmentación convencidos que la tarea docente no se agota en la recreación de conocimientos curriculares sino en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible, así es finalidad común y prioritaria preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa, construir una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as” (Ley de Educación Nacional, artículo 71).

En este sentido, su importancia es sustantiva, configura las bases para una intervención estratégica – en sus dimensiones políticas, socio-culturales y pedagógicas- en las instituciones educativas y en la enseñanza en las aulas. Esta formación se constituye en un marco para el desarrollo profesional y posibilita variadas alternativas de orientación en diversas modalidades educativas, que aseguren el derecho a la educación de distintos sujetos, en distintos contextos y situaciones de enseñanza.



Abordar los saberes de la formación y su relación con el campo laboral conlleva necesariamente examinar su relación con los proyectos sociales, políticos y con la historia, buscando recuperar el sentido de la formación, a la vez que contribuya a una sociedad más justa, inclusiva, con equidad y respeto a la diversidad, que amplíe el horizonte cultural. Por ello es necesario preguntarse acerca de los saberes que resultan relevantes para el desarrollo de las competencias y la construcción de herramientas intelectuales necesarias para fortalecer la identidad como profesional y trabajador de la educación en los diversos niveles y ámbitos de la educación formal y no formal expuestos en el perfil de los profesorados.

#### 4) Práctica docente

Reconocer que la educación es un proceso histórico social es afirmar que encierra en sí la necesidad de la transformación; pero es también atribuirle un aspecto de conservación que otorga identidad, sentido y temporalidad a las prácticas educativas y a las propias instituciones que las enmarcan. Las instituciones educativas han cambiado, aunque en apariencia es la misma, en ella se debaten transformaciones en las relaciones de autoridad, en las subjetividades y en las nuevas formas de producción y circulación de saberes.

Los espacios educativos son lugares de encuentros y desencuentros, conflictos y luchas de poder. Allí confluyen, entre otros actores, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción. En este contexto reconocer a la educación como una práctica productora y transformadora de sujetos, supone plantear que las situaciones educativas se entraman en la interacción entre sujetos y conocimiento, a través de la presencia de otro que interviene mediando entre los sujetos, el conocimiento y su contexto histórico-social particular. Se plantea, así, un claro desafío a las instituciones formadoras de docentes, en un ineludible trabajo de reflexión sobre las prácticas y de reconstrucción permanente de la propia identidad. Se trata de un espacio en el que se restituya el estatus político y público del debate pedagógico, un lugar desde donde tejer miradas y horizontes para el trabajo de enseñar a los sujetos en los diferentes niveles y ámbitos educativos, es imperante 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.

La regeneración de lazos entre el conocimiento y la cultura, es uno de los modos más democratizadores de ocupar la asimetría, el poder, la autoridad y la transmisión que la práctica docente conlleva. Esto implica promover un vínculo con el conocimiento y la cultura que busque problematizar más que normalizar y la posibilidad de desplegar diferentes áreas y lenguajes desde los cuales abordarlos. La formación de docentes ha de abordar las nuevas formas de

subjetividad desde una perspectiva situacional, que esté atenta a las prácticas culturales que las producen en el escenario social –y también en la escuela- en un contexto globalizado, caracterizado por una cultura mediática y cada vez más excluyente

Es fundamental que los profesores asuman una estrecha relación con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puesto que las nuevas alfabetizaciones promoverán otras lecturas y escrituras que les permitan a los sujetos entender los contextos, las lógicas y las instituciones de producción de esos saberes, y los habiliten a pensar otros recorridos y otras formas de producción y circulación, siendo ello interesante y valioso para vincular el mundo de la escuela y la sociedad actual, transformando la enseñanza en significativa y relevante para quienes lo habitan.

En este marco, afirmamos que la enseñanza es una práctica social intencional, reflexiva, con cierto grado de sistematicidad, condicionada por su historicidad y su contexto geográfico, cultural y político., que tiene además el rasgo de ser una actividad institucionalizada, por lo tanto con alguna regularidad y uniformidad de sus pautas de acción, distribución de roles, tareas, tiempos y espacios.

#### **Capítulo 4:**

### **PROBLEMÁTICAS EMERGENTES**

A partir de todo el trabajo realizado durante los dos años de revisión curricular las principales problemáticas que se han detectado en aquellas Unidades Curriculares que pertenecen al Departamento de Formación docente son:

1) La diversificación de las prácticas docentes no consideradas en las distintas propuestas.

A partir del análisis de los documentos citados podemos afirmar la necesidad de ampliar y diversificar las prácticas docentes en coherencia con las competencias expuestas en los diferentes perfiles de los profesorados.

Si bien existen distintas propuestas de acercamiento a las prácticas docentes, éstas no están explicitadas en los planes de estudio y, son interpretadas de manera diferente por los docentes y estudiantes generando significaciones muy variadas respecto de su implementación y sentido.

La práctica docente se encuentra asociada a las asignaturas tales como Didáctica Específica y Prácticas de la enseñanza en instituciones educativas, reduciendo la construcción del campo profesional, sin embargo, son múltiples las asignaturas en las que el estudiante realiza

actividades de observación, entrevista y análisis de instituciones educativas desde diferentes perspectivas como propuesta de acercamiento a la práctica docente. Es este sentido, desde la percepción del estudiante la práctica docente se asocia únicamente a dar clase y más aún, en ámbitos formales.

Esto constituye un problema para el trayecto didáctico-pedagógico porque los estudiantes no perciben como significativos las actividades propuestas por las cátedras. En este sentido, la práctica docente sigue ligada a una sola asignatura; es decir fragmentado teoría y práctica, sin poder superar el enfoque vertical.

Quizás haya que pensar entonces que los modelos de formación que se están desarrollando obedecen a otros objetivos y resuelven otros problemas que poco tienen que ver con lo que se proyecta en los perfiles del profesorado. Entonces, promovemos sujetos capacitados para el ejercicio profesional interesado en el conocimiento, el desarrollo personal del alumnado, en el compromiso con la comunidad en la que se trabaja y en el desarrollo moral de la profesión.?

Plantearnos este interrogante nos permite pensar en la formación de un profesorado que se apropie del discurso de las finalidades y de la construcción colectiva y comunitaria de la educación, posicionarnos y orientarnos más hacia la experiencia, la actuación en contextos educativos peculiares y la reconstrucción del conocimiento sedimentado. En definitiva, se trata de propiciar la reflexión y toma de conciencia del profesorado sobre las claves de su identidad profesional y las condiciones institucionales que la han producido, de cara a provocar nuevos compromisos conscientes y explícitos.

Lo expuesto, nos permite pensar en tres principios que consideramos esenciales en la reconstrucción de una identidad profesional necesaria para las condiciones sociales y políticas actuales, una formación docente debería:

- 1- Establecer estrategias de liderazgo educativo, social y cultural por parte del profesorado a partir de la inmersión temprana y graduada en contextos diversos.
- 2- Formar desde los contextos específicos como única forma de deconstrucción de las prácticas profesionales y no de reconstrucción de discursos teóricos y académicos. Lo cual supone formarse desde una dimensión crítica de las relaciones humanas. En nuestro caso nos planteamos contextos con situaciones sociales problemáticas, complejas o, al menos, diversas, ya que la posibilidad de formarse en propuestas transformadoras es participar de escenarios para los que la educación tiene un sentido, más allá de la mera consolidación de la posición de clase.
- 3- Crear experiencias profesionales significativas de cambio que supongan fundamentalmente, por un lado, una valorización del saber profesional de los docentes, y por

otro, trabajar desde la construcción de referentes propios que generen compromisos concretos, haciéndole partícipe de propuestas de cambio y de transformación de la educación.

La demanda es clara ampliar a otros ámbitos de la práctica profesional en coherencia con lo propuesto por los planes y perfiles.

En este sentido *“el currículo se constituye en el puente que permite, fomenta y desarrolla la interactividad entre la universidad y el contexto y por supuesto también, entre la teoría y la práctica. En ese sentido implicaría que el currículo no solamente constituye una propuesta o es un vehículo que concreta la relación entre la sociedad y la educación, sino también, implica un quehacer, una práctica pedagógica. Este hecho, la doble situación del currículo, abriría campos de investigación en las dos direcciones: las prácticas pedagógicas con las prácticas curriculares; y, las prácticas curriculares (teoría y práctica) como el puente, la correa de transmisión entre la sociedad y la escuela”* (2004,p.1)

Largo es el proceso de construcción de coherencia interna de la propuesta, a respecto P. Malagón, quien cita a María Pía I Molins plantea que a pesar de los esfuerzos por construir un currículo más allá de lo disciplinar, la mayoría de las iniciativas han quedado en modificar las formas de elaboración, favoreciendo la participación externa de sujetos sociales de las áreas de influencia del currículo; e interna, es decir, vinculación de alumnos y docentes a los programas buscando una mayor contextualización e incluso modificando la estructura (bloques, módulos, ciclos) y al final encontramos un proyecto sustentado en las disciplinas enriquecida con los problemas actuales, pero amarrado a la normatividad y muy poco flexible.

2) Creciente implementación de actividades a modo de experiencias pre-profesionales (tutores, proyectos de extensión, voluntariado), ausentes en el diseño.

Las experiencias pre-profesionales refieren a aquellas actividades que las y los estudiantes realizan en escenarios de trabajo reales. Algunos de estos escenarios pueden localizarse dentro de la propia facultad como es el caso de aquellos en los que los estudiantes participan de proyectos de tutoría. Otros, como los proyectos de extensión, se desarrollan en ámbitos externos a la facultad.

En la última década, las acciones que promueven la vinculación con el medio desde la formación de grado se incrementaron y diversificaron. Existen numerosas normativas tanto Nacionales como del Consejo Superior de la UNNE y el Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades que dan cuenta de ello. Sin embargo, cuando se analizan los planes de estudio de las carreras de profesorado, muchas de estas experiencias pre-profesionales no están comprendidas.

En los actuales diseños de las carreras de profesorado la práctica profesional se ubica en el final del recorrido académico a excepción del Profesorado para la Educación Pre-elemental. El 80% de los graduados entrevistados expresan que el lugar asignado a la práctica en el plan de estudio es un obstáculo para la comprensión y actuación en los contextos reales, consecuentemente con ello, la vivencian como reducida e insuficiente para su formación profesional-laboral.

Aun cuando la participación de las y los estudiantes en actividades que contribuyen a su formación todavía existe un porcentaje significativo del claustro docente que no logra reconocer la significatividad que las mismas tienen. Esto es consecuencia de la pervivencia de una cultura que se define con criterios predominantemente disciplinares la cual opera como un obstáculo para percibir de modo integral el entorno social (local, regional y/o nacional).

3) Escaso hincapié en la práctica, en el proceso de enseñanza- aprendizaje y la gestión del conocimiento en el aula.

Cuando nos referimos a esta problemática se considera tres aspectos implicados, los cuales podrían verse como facetas de un mismo objeto o como tres objetos distintos, en la Comisión Mixta hemos decidido considerarlo como tres aspectos que describen un mismo objeto y que podría definirse como “*conocimiento frágil*” (Perkins, 1995) con relación a las cátedras que conforman la formación docente. Tal como lo define Perkins, el conocimiento frágil es aquel que los estudiantes luego no logran recordar, comprender o utilizar en el momento de resolver situaciones problemáticas, en este caso, dentro del campo profesional.

Este “*síndrome del conocimiento frágil*” comprende a su vez aspectos de conocimiento olvidado, el inerte, el ingenuo y el ritual; por lo general, afecta a los estudiantes menos preparados lo cual en algunos casos es consecuencia del trayecto de formación recorrido, la situación económica y las políticas educativas, entre otros factores.

Al parecer los conocimientos adquiridos, en la voz de estudiantes y egresados, en la formación de grado o inicial es insuficiente para poder enfrentar los desafíos que requiere la práctica docente en la actualidad.

En lo que refiera a la percepción en forma fragmentada de la relación teoría-práctica, con un predominio de las clases de forma expositivas y con trabajos prácticos que escasamente llevan a tener contacto desde los primeros años con el futuro campo laboral; por otro lado, pareciera que se reduce la noción de práctica solo es el momento de la residencia pedagógica o el acto de la enseñanza frente a un grupo clase, desvalorizando todas las demás actividades que se realizan en las cátedras como parte de las prácticas; en las encuestas a los estudiantes y egresados en su mayoría, coinciden que el aporte de las cátedras a su formación pedagógica es escasa y en

algunos casos mencionan que así como están algunas propuestas de desarrollo curricular son innecesarias en la formación inicial; en su mayoría, más del 90%, reconocen que el mayor aporte a la formación profesional lo recibieron de parte de las materias de las didácticas específicas y no así de la didáctica general.

Por otro lado, consideran algunos encuestados que no se pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje por lo que deben aprender en la inserción al campo profesional una serie de procedimientos, estrategias e incluso normativas propias del campo pedagógico-didáctico porque la formación recibida no los preparó para ello; en este punto la mayoría de los estudiantes y egresados coinciden en más de un 89% que se hace necesario una revisión de las propuestas de formación de grado.

En cuanto a la gestión del conocimiento, se refiere a las escasas propuestas concretas que permiten la formación de esquemas de acción para la gestión autónoma del conocimiento en los estudiantes.

Algunas respuestas de los encuestado sobre lo mencionado anteriormente son:

*“Solo la didáctica específica me enseñó todo sobre la práctica docente”*

*“La mayoría de las materias didácticas-pedagógicas enseñaban solo lo teórico, lo cual resultaba inaplicable a la realidad escolar actual.”*

*“El seminario de didáctica específica y pasantías me posibilitó hacer una síntesis de mi recorrido académico y una puesta en práctica de conocimientos didácticos y teóricos adquiridos en el cursado del profesorado.”*

*“Las materias pedagógicas son abundantes en el Profesorado, abundancia de teoría y poca vinculación con la realidad socioeducativa.”*

*“Como dije anteriormente, los contenidos de las materias no son actualizados, en todas ellas (cosa más o cosas menos) terminamos estudiando lo mismo y a la hora de salir a las escuelas la realidad que hay en ellas es completamente distinta de las que nos hacen leer en sus estudios de casos.”*

*“Creo que las materias pedagógicas no tuvieron el impacto deseado en nuestra formación.”*

*“Considero que las cátedras pedagógicas no están bien planteadas y que algunas materias no tienen importancia en la práctica real docente...”*

*“La formación didáctico-pedagógica fue prácticamente nula.”*

*“Falta más herramientas pedagógicas y sobre todo prácticas. Es escaso el conocimiento que nos ofrecen.”*

*“Fue importante lo aprendido en la didáctica específica, no así en la didáctica general.”*

4) La descontextualización de los contenidos y el carácter meramente teórico de los mismos.

Una de las problemáticas comunes en los planes de estudios de todos los profesorados de la Facultad de Humanidades es la descontextualización o desactualización de los contenidos dictados en las cátedras referidas a la formación docente. Estos contenidos son meramente teóricos y no se los contraponen en la práctica; además, no se adecúan a los nuevos contextos con los que se enfrentan los graduados al desempeñarse en su labor docente.

Estamos frente a un problema que empobrece la formación del futuro docente ya que, se encuentra con una serie de información teórica que le cuesta -e incluso en algunos casos no puede- volcarlos en la práctica. Asimismo, parte de esa teoría respondía a contextos y situaciones sociales, políticas y económicas muy diferentes a las realidades actuales; de este modo, las demandas que deben satisfacer los docentes en su desempeño laboral deben ajustarse a esos nuevos contextos.

Las cátedras del tronco didáctico-pedagógico brindan la formación en teorías que son necesarias de conocer pero también de contextualizarlas y actualizarlas. Aquí resulta necesario replantear e incorporar contenidos referidos a las nuevas teorías que se demandan actualmente en el campo profesional como ser: educación emocional, educación para la inclusión, educación en contextos no formales, formación en Educación Sexual Integral (ESI).

Dentro de la problemática también se encuentra la falta de contenidos en cuestiones administrativas y burocráticas del quehacer diario del docente. Junto con la falta de bajada de la teoría a la práctica en las aulas es necesario el contacto con las normativas y el estatuto docente de las provincias que nuclea nuestra universidad. Estamos aquí frente a una necesidad que el futuro graduado debe conocer para tener una visión completa de sus derechos y obligaciones.

Todo lo expuesto hasta aquí se desprende de las consultas realizadas a los alumnos y graduados de los distintos profesorados de la Facultad (como comisión se accedió a las respuestas de las encuestas realizadas por los departamentos de Filosofía, Historia y Educación Inicial; en el caso de Ciencias de la Educación contamos con entrevistas realizadas a los docentes miembros de la comisión mixta). Graduados de Educación Inicial reconocen las bondades de los talleres integradores desde primer año donde tienen la aplicación de la teoría en la práctica; en cambio, graduados de Filosofía e Historia reclaman la falta de práctica lo que no permite la comprensión y máximo aprovechamiento de las teorías. Los graduados de las tres carreras coinciden en la necesidad de incluir contenidos más útiles como ser cuestiones referidas a lo administrativo (la mayoría coincide en trabajar dentro de alguna cátedra con el estatuto docente) y que satisfagan las nuevas demandas (educación emocional, contextos no formales y ESI). Los encuestados

aseguran que estas cuestiones tuvieron que aprender ya trabajando y que, en algunos casos, les presentó dificultades en el desempeño de su labor.

5) Predominio de criterio vertical Para organizar los contenidos en el momento de la implementación curricular.

Tal como lo afirman en los informes de las Comisiones Mixtas de los Departamentos, se reconoce un predominio del “*currículum tubular*” y por asignaturas, dejando las prácticas para los últimos años, solo el Plan de Estudios para el Profesorado de Educación Inicial logra avanzar un poco más en la integración curricular. Esta propuesta curricular tubular, trae consigo algunos aspectos a considerar como son: la segmentación de las Unidades Curriculares, sin lugares de integración; predominancia del formato curricular materia o asignatura, lo que supone la presencia escasa o nula de talleres, seminarios, ateneos; débil vinculación con la realidad profesional para la cual se forma; y los problemas más visibles en las prácticas docentes se vinculan con estilos de enseñanza que responden a modelos didácticos tradicionales; criterios de evaluación, trabajo individualistas, y a configuraciones didácticas lineales.

Esta problemática se puede ver en la descripción de los Planes de estudios de cada una de las ofertas académicas que conforman el Departamento de Docencia.

Algunas respuestas de los encuestados que refieren a esta problemática son:

*“En el profesorado, recién en los últimos 2 años de cursado podemos ingresar a una institución educativa como observantes y recién en el último poder practicar, considero que ahí es donde más radica la importancia y la urgente revisión...”*

*“en primer término no hay una buena estructuración de contenidos y correlatividades...”*

*“se debería organizar el plan con mayor flexibilidad y modificando contenidos repetidos”*

*“Replantear las materias pedagógicas para que tengan relación con los contenidos específicos y practicas reales antes de llegar a la didáctica especial”*

*“En principio, el contenido es mínimo en cuanto a las pedagógicas. No hay un buen manejo de la distribución de los materiales y tampoco una organización entre las clases prácticas y teóricas.”*

*“La complejidad es progresiva con cada nivel, lo que resulta lógico. Sin embargo, podrían reverse tiempos de cursado según sean las exigencias de las cátedras”*

*“las correlatividades tan estrictas terminan por estancar la carrera de algunos estudiantes y favorecer en gran medida la deserción universitaria”*

*“Tantas materias pedagógicas que no me sirvieron para nada, en nada acordes con las necesidades actuales en los colegios actuales”*



*“Menor exigencia de correlatividades y más materias de pasantía docente”.*

#### 6) Falta de Adecuación de los contenidos con los perfiles profesionales

A partir del análisis y lectura de los respectivos informes elaborados por las comisiones mixtas hemos podido identificar como una problemática común a todos los profesorados que los trayectos de formación docente orientados poseen una noción desactualizada del área donde se desenvolvimiento profesional. Dicha falta de adecuación se percibe según las fuentes consultadas en la escasa profundización hacía problemáticas cotidianas en el ámbito educativo (inicial, primario, secundario, etc.) como tener nociones acerca el marco normativo en el que se encuadran tanto para saber cumplir sus obligaciones y exigir sus derechos, como para poder abordar problemáticas cotidianas.

*“Para poder diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia, el profesor o profesora debe disponer de una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentre<sup>1</sup>.”*

*“Sería buenísimo profundizar en lo curricular, el estatuto docente. Creo que deberían salir sabiendo o estar al menos orientados en cuanto a derechos, deberes y obligaciones.<sup>2</sup>”*

Cabe agregar que en las encuestas, y cuestionarios realizados tanto a estudiantes y graduados, se hacen referencias constantes hacia el poco o nulo contacto con el campo profesional y sus vicisitudes durante la carrera, encontrándose en su mayoría con una realidad distinta a la que se prepararon. En este sentido, al insertarse como profesionales en la educación debe adoptar saberes y experiencias forjadas durante la práctica misma, ante un posible escenario colmado de incertidumbres.

*El éxito o fracaso de su función tiende a verse como producto de una personalidad (...) las nuevas condiciones los obligan a definir su oficio como una realización habilidosa, como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos sueltos y hasta contradictorios (...).<sup>3</sup>*

*Contenidos poco adecuado a la realidad, poca capacitación en lo burocrático, pocas prácticas docentes/investigación.<sup>4</sup>*

*En el profesorado recién en los últimos dos años podemos ingresar a una institución educativa como observadores.<sup>5</sup>*

---

<sup>1</sup> BEATRICE, Avalis. P. 212

<sup>2</sup> Cuestionario Graduado Nivel Inicial

<sup>3</sup> FANFANI, Tenti. P. 135

<sup>4</sup> Encuesta Graduados Filosofía

<sup>5</sup> Encuesta Graduados Historia

## **Capítulo 5:**

### **RECOMENDACIONES**

Mirando la historia recorrida en los cambios curriculares y tal como lo afirma Zabalza Beraza (2012) citando a Ferguson (1982), revisando los procesos de cambio producidos en la época dorada de los 70-80, identificaba 4 procesos de cambio: (a) el cambio por excepción o esos cambios puntuales que no generan oposición porque tampoco desestabilizan en exceso el sistema anterior (“la excepción que fortalece la regla”); (b) cambios incrementales, los cambios a pequeños pasos y avances mínimos (“antes estábamos bien, ahora seguimos bien”; (c) cambios pendulares, los cambios a base de soluciones contrapuestas: se abandona lo que se tenía para adoptar la posición contraria (“antes estábamos equivocados, ahora estamos haciendo lo correcto”; (d) cambios de paradigma, cuando se genera una nueva perspectiva de la situación (mejor si va apoyada en evidencias) y, desde ella, se puede dar un significado diferente a las cosas (“antes estábamos parcialmente bien; ahora estamos parcialmente mejor”).

La articulación curricular requiere otro tipo de mirada del que venimos teniendo; requiere ver el currículo como el proyecto de formación que una institución ofrece, un buen currículo afirma Zabalza (2012) es justamente eso: un proyecto formativo integrado que posea suficiente justificación doctrinal y adecuación social y científica.

Deberíamos tender a una propuesta curricular integrada, en la que se pueda dar una mayor integración a la docencia y la investigación, a la teoría y la práctica; dicho cambio no debe ser solamente en el Diseño sino también en el Desarrollo Curricular. La idea de integración debe ser entendida como un continuum, como un proceso de pasos que van acercando a la meta deseada.

De la lectura de los puntos anteriores podemos decir que:

- Se hace necesaria la adecuación de los Planes de Estudios a los desafíos profesionales actuales y futuros.
- Habría que fortalecer la formación docente en la propuesta curricular favoreciendo una mayor articulación y vertical.
- Considerar la incorporación de otros formatos curriculares que permitan una mayor articulación entre teoría y práctica, como son los talleres, seminarios, ateneos, entre otros.
- Lograr una mayor demarcación curricular entre la propuesta de formación de profesores y de licenciados.

- Revisar los alcances del título con las Unidades Curriculares del Plan de Estudio.
- Incorporar experiencias de prácticas docentes desde los primeros años de formación y en los diferentes niveles educativos para los que se forma.

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- 📖 ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S., & SABELLI, M. J. (2009). TRANSITAR LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA: Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- 📖 DAVINI, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.*
- 📖 DAVINI, M. C. Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de Desarrollo Curricular – Dirección Nacional de Formación e Investigación – Instituto Nacional de Formación Docente – Ministerio de Educación de la Nación.
- 📖 DILKER G. y TERIGI F (1997). La formación de maestros y profesores. Paidós. Bs. As.
- 📖 EDELSTEIN, G y A. CORIA (1996). Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapelusz.
- 📖 EDELSTEIN, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Ed. Paidós. Buenos Aires.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 182/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Historia.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 183/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Letras.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 184/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Geografía.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 306/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 736/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.
- 📖 FACULTAD DE HUMANIDADES-UNNE (1999). Resolución N° 738/99-CD. Plan de Estudios del Profesorado y Licenciatura en Filosofía.

- 📖 GALVIS, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias. *Acción pedagógica*, 16(1), 48-57.
- 📖 HUBERMAN, M. Y LEVINSON, N. (1988) “Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuela”, *Revista de Educación*, vol.286, p.67.
- 📖 MORZÁN, A. (2007). Saberes y Sabores de la práctica docente. Textos y contextos. Librería de la Paz, Resistencia. Chaco.
- 📖 NICASTRO, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- 📖 PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.
- 📖 SCHÖN, D. A., & COLL SALVADOR, C. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós Ibérica.
- 📖 ZABALZA, M. Á., & BERAZA, M. Á. Z. (1987). *Diseño y desarrollo curricular* (Vol. 45). Narcea Ediciones.