

## **XIV Encuentro Nacional de Carreras en Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.**

### **Formación, Política y Educación**

**Eje 2:** Formación de Licenciados y Profesores en Ciencias de la Educación: planes de estudio, perfil de egresados e inserción profesional: nuevas demandas, espacios laborales y emergentes socioeducativos.

#### **La formación del Licenciado en Ciencias de la Educación: algunos problemas en las condiciones institucionales actuales**

##### **a. La carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UNVM<sup>1</sup>**

###### ***Surgimiento de la propuesta***

La carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación es una de las primeras ofertas de formación de la Universidad Nacional de Villa María; gestada y desarrollada por el Centro Universitario Dr. Antonio Sobral – vinculación institucional con la Biblioteca Bernardino Rivadavia- en el marco del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas. Esta carrera ha ido transformándose a lo largo de estos años, atendiendo a diferentes destinatarios, momentos del desarrollo institucional, diseños curriculares, pero sostiene ciertas “marcas de identidad” que interesa revisar y, en esta oportunidad, problematizar.

Esta carrera, iniciada en 1997, se diseñó como un ciclo de complementación curricular que se diferencia de otras propuestas universitarias porque la formación del pedagogo se estructura *sobre* la formación docente previa. De este modo, la carrera tiene como requisito de ingreso poseer título docente, lo que otorgó una particularidad a la propuesta de formación, se constituyó en una preocupación para el despliegue del diseño y obligó a una permanente reflexión sobre lo que acerca y aleja a un profesor de un pedagogo (con las tensiones conceptuales que esto acarrea)

---

<sup>1</sup> Los primeros apartados de este texto son una reescritura de partes del texto que elaboramos con **Andrea Riva y Olga Coppari** “*Reflexiones y propuestas torno al Trabajo Final de Grado o porque seguir sosteniendo esta instancia en la formación de un graduado en Ciencias de la Educación*”. Presentado en oportunidad del Ateneo sobre este tema en el Instituto A.P de Ciencias Humanas UNVM. 2013.

El desafío central fue –entonces- que en la formación del graduado en Ciencias de la Educación se recuperara la mirada de la práctica docente, el conocimiento sobre el sistema que portan los profesores y maestros, las preocupaciones de la enseñanza propias de la formación de las diferentes asignaturas escolares y, a la vez, generar las condiciones formativas para construir un imprescindible distanciamiento que permita transformarla –a esa práctica- en un objeto de conocimiento e indagación.

Se expresaba explícitamente en oportunidades de presentación del plan de estudios que:

*“Esta carrera se propone recuperar parte de la trayectoria formativa y la experiencia laboral previa de los docentes, ofreciendo nuevas herramientas de análisis y de intervención en la práctica pedagógica, con el objeto de enriquecer su desempeño profesional en el sistema y de abrir nuevas perspectivas de inserción laboral como graduados en Ciencias de la Educación.”<sup>2</sup>*

Por esta razón es que la opción institucional y curricular se constituía en un criterio de la formación: la centralidad de la práctica docente. La trayectoria que se despliega en el ciclo de licenciatura permitía construir perspectivas analíticas sobre la práctica docente e institucional, no solo desde el involucramiento de la acción de enseñar, sino desde la perspectiva de un profesional que vuelve a esas problemáticas objetos de investigación, de teorizaciones y de intervenciones.

La opción por este perfil se funda en la convicción de que el mejoramiento de la calidad educativa exige articular de manera sistemática las dos alternativas formativas más recurridas en nuestro país en el campo pedagógico: una formación teórica sólida pero “sin sistema” y una amplia experiencia en el sistema, pero carente de herramientas analíticas.

Para ello –decíamos- deberemos intentar superar la tajante distinción entre teoría y práctica que reposa en la distinción ocupacional entre investigación y enseñanza, en el sentido de que quienes se ocupan de la investigación educativa y quienes se ocupan de la práctica de la enseñanza -y pueden, por tanto, ser objeto/

---

<sup>2</sup> Proyecto de la Licenciatura en Ciencias de la Educación a término con requisitos especiales de ingreso. Centro Universitario “Dr. Antonio Sobral” Universidad Nacional de Villa María. 1997/ 1998.

sujeto de análisis en la investigación- pertenecen a sectores ocupacionales diferenciados del sistema. Esta diferenciación ocupacional replica en una diferenciación de status según la cual los llamados prácticos (los docentes) deberían subordinar su actuación a los postulados de los teóricos (investigadores especialistas en las diversas disciplinas pedagógicas). Expresiones como la tan familiar "bajada a la práctica" expresan, a través de metáforas espaciales, unas relaciones jerárquicas que constituyen una fuerte matriz en la que se inscribe buena parte del debate. (Diker, Gabriela. 1998<sup>3</sup>)

Esto pretende entonces que el ciclo de licenciatura opere recuperando pero –a la vez- “haciendo una diferencia” con la trayectoria formativa previa y que tiene la responsabilidad de dotar de herramientas analíticas, conceptuales, metodológicas propias de un graduado en ciencias de la educación. Nos oponemos enfáticamente a la concepción que describe a los ciclos de complementación como un “curso de capacitación de docentes”, sino que pensamos que la diferencia se sostiene en los específicos alcances de cada una de las titulaciones; en nuestro caso la titulación de profesor -como instancia previa- y la titulación de licenciado en ciencias de la educación como titulación ofrecida por la universidad.

#### **b. Algunas discusiones actuales acerca de la formación**

Sin duda analizar hoy las condiciones y propuestas de formación en el campo de las ciencias de la educación, las condiciones de las Universidades Nacionales y de las políticas institucionales abren diversas cuestiones para analizar. Muchas de ellas son propias de la Universidad Nacional de Villa María pero quizás también –con matices particulares- se dan en otras instituciones.

Estas cuestiones –presentadas aquí para la discusión- son:

##### ***a. La crisis en la producción del trabajo final de grado: punta del iceberg de la discusión por la formación en investigación***

---

<sup>3</sup> Gabriela Diker se desempeñó como la primera Directora de la Carrera y elaboró los primeros diseños curriculares, de allí que la citamos en algunos textos curriculares de su autoría.

En la Universidad y particularmente en el Instituto de Ciencias Humanas<sup>4</sup> se ha promovido la discusión sobre un aspecto que resulta central: las dificultades en la producción del trabajo final de grado que se observa en todas las carreras, este hecho demora el egreso y, en algunos casos, lo impide<sup>5</sup>. La conocida situación: *todo menos la tesis*<sup>6</sup> nos alerta sobre algunas cuestiones referida a la formación que necesitamos poner en discusión, más allá de que podemos conformarnos rápidamente señalando que es un problema generalizado -tanto en el grado como en el posgrado- que se observa en todas las universidades, etc. etc.

Creemos que, más allá de estas constataciones, como equipos de trabajo necesitamos analizar la propuesta formativa o, en todo caso, las ausencias en la propuesta formativa que convierten al trabajo final de grado en una tarea tan difícil de resolver para nuestros estudiantes.

Esta preocupación nos llevó a cuestionarnos respecto a las limitaciones en la formación de los saberes y las estrategias propias del campo de la investigación social. Analizar estas limitaciones y/o ausencias exigen, por un lado, poner en foco a los espacios curriculares que se ocupan específicamente de estas cuestiones y analizar la propuesta actual y los modos en que se ha ido configurando en este tiempo; específicamente nos referimos a los espacios curriculares: Metodología de la Investigación y el Taller de Apoyo al Trabajo Final de Grado.

Ahora, sin ninguna duda, la responsabilidad de ofrecer experiencias formativas vinculadas a las destrezas necesarias para investigar, excede ampliamente a estos espacios curriculares y se constituye en un problema de la propuesta formativa de la carrera y de la experiencia formativa que estamos –efectivamente- ofreciendo.

---

<sup>5</sup> Algunas de estas cuestiones son abordadas en: Echeverría, Hugo; Vadori, Gloria (Comp.) (2010) *Los estudiantes de grado y sus actividades de investigación*. Villa María: EDUVIM.

<sup>6</sup> Señala Paula Carlino: *"Efectivamente, la bibliografía muestra que las tasas de completamiento de las tesis en países anglosajones es menor al 50% (Ad Hc Panel,1996) en tanto que en la Argentina, los posgrados creados en la última década exhiben un promedio inferior al 10% de los estudiantes que llegan a finalizarlos. En los países centrales, incluso existe la denominación ABD (All but dissertation) en referencia a quienes han cumplimentado "todo menos la tesis".* (Carlino. 2003:2) Carlino, Paula (2003) La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso 5 y 6 de mayo de 2003.

Y en este punto hay dos líneas que se tornan problemáticas y que interesa subrayar: por un lado considerar la construcción metodológica de las propuestas de cada uno de los espacios curriculares y, por otro, la experiencia construida como equipo docente en el ámbito de la investigación y su efecto en la gestión curricular.

Creemos que aquí hay dos debilidades sobre las que tenemos que trabajar, en el primer caso estamos obligados a analizar críticamente la propuesta de nuestros espacios curriculares, preguntándonos cuanto promueve la producción, la problematización, la escritura académica, la formulación de interrogantes, el debate fundamentado. Lo que intentamos señalar es que si estas son capacidades que deben ponerse en juego en la producción del trabajo final de grado, deben ser motivos de enseñanza, pero no solo de enseñanza de lo que es cada una es, sino, de la experiencia de hacerlo. Es común escuchar que a investigar se aprende investigando pero, para que esto se produzca, necesitamos apropiarnos de aquellos recursos, saberes, destrezas y ponerlos, efectivamente, a funcionar.

La otra cuestión que señalamos nos obliga a una mirada crítica sobre nosotros como equipo docente en relación a dos aspectos: la gestión curricular de la carrera y nuestra propia experiencia en el campo de la investigación. Estamos obligados a preguntarnos si la expresión *equipo* tiene consecuencias en nuestras acciones, si hemos logrado constituirnos como tales o si hacemos aquello que decimos que hay que superar, el aislamiento de cada espacio curricular, la ausencia de debate entre posiciones teóricas, etc. Y, en el mismo sentido, ¿qué experiencias de investigación estamos llevando adelante como equipos de trabajo? Hay una ausencia muy significativa que tendremos que analizar, cuando hay experiencias estas son individuales e inscriptas en otros contextos institucionales; cuesta identificar una producción académica que se autodefina como “de ciencias de la educación de la UNVM.”

Por esto es que decíamos que las dificultades en la producción del trabajo final de grado es la punta del iceberg de una problemática más compleja y profunda (y por lo tanto de urgente tratamiento) que es la discusión por la formación en investigación que como equipo docente estamos desarrollando y estamos promoviendo en nuestros estudiantes.

***b. ¿Profesor y licenciado? ¿profesor con una licenciatura?: la complejidad de la construcción de la identidad profesional.***

La segunda cuestión que planteamos tiene que ver con la complejidad de la construcción de un perfil profesional propio de un graduado en ciencias de la educación.

Creemos que este perfil es bien complejo en las condiciones actuales ya que se lo interpela con (genuinas) preocupaciones tales como: ¿Cuál es su especificidad? ¿De qué trabaja? ¿Cuáles son sus competencias profesionales?; en el caso de la Universidad Nacional de Villa María esta complejidad tiene algunos elementos adicionales producto de su diseño curricular de articulación.

Tal como referenciábamos al principio de este texto, el diseño curricular se estructuró como un ciclo de complementación curricular que –tomaba como ciclo inicial- la formación de maestros para el nivel inicial y para el nivel primario de la Escuela Normal Víctor Mercante –Biblioteca Bernardino Rivadavia- en virtud de una serie de acuerdos interinstitucionales.

Esta propuesta de ciclo de complementación se sostenía en esta idea de articulación; a diferencia de otras propuestas que no ponen el foco en el ciclo anterior sino que solo recuperan la titulación como condición de ingreso, la propuesta de ciencias de la educación de la UNVM señalaba la importancia de estructurarse sobre la propuesta formativa previa. Esta idea, por cierto muy interesante, nos ha ofrecido algunos problemas que requieren ser analizados, tomaré dos para exponer aquí: uno es la dificultad para construir una identidad como graduado de ciencias de la educación más que un profesor con un lic. delante de su nombre y la segunda cuestión es la dificultad de estar atentos y traducir en decisiones formativas y/o curriculares las transformaciones ocurridas en el ámbito de la formación docente y en el plano institucional.

Veamos una a una: en el primer caso podríamos preguntarnos ¿cuál es el efecto de identificación que logra impregnar más a cada estudiante esa primera formación vinculada a las prácticas de enseñanza en un nivel particular o la formación que ofrece el ciclo de licenciatura mucho más laxo en los ribetes de la construcción profesional y, pareciera, de un impacto más relativo? ¿Cada estudiante es un profesor que se

reconoce en proceso de formación para la construcción de una identidad profesional que rebasa el nivel para el que inicialmente se formó? ¿La “práctica” propia de la enseñanza, la inserción profesional (y la socialización laboral que produce) tensiona este proceso de identificación que se produce en el ciclo de licenciatura? Los docentes de la Universidad, la tradición universitaria, los docentes que hoy nos desempeñamos en la licenciatura ¿qué modelos de identificación ofrecemos? ¿Hemos logrado poner en tensión las tendencias que anticipábamos cuando se justificaba el diseño: una tendencia aplicacionista (la práctica como *aplicación* de los fundamentos teóricos) versus ni la tendencia ejemplificadora (la práctica como *ejemplo* de la teoría)? Creemos que allí hay un nudo significativo para poder poner palabras y acciones, para diseñar estrategias que potenciando la formación inicial construya es “necesaria diferencia” que decíamos en la formación de un graduado en ciencias de la educación. Un modo de hacerlo es participando activamente (y promoviendo la participación de los estudiantes) en las discusiones propias del campo de estudios, del campo institucional para producir este *efecto identificador*.

La segunda cuestión que señalaba era las dificultades para traducir en el ciclo de licenciatura las transformaciones operadas en estos años en el plano institucional y en la formación docente. A lo largo de este tiempo (desde la apertura de la carrera hasta la actualidad) las condiciones de ingreso al ciclo de licenciatura se han ido modificando<sup>7</sup>, pasamos desde un ingreso cerrado<sup>8</sup> a los egresados con determinadas titulaciones de una institución de formación docente en particular, a la situación actual donde ingresan quienes poseen titulación de profesores para cualquier nivel del sistema educativo y egresado de cualquier instituto de formación docente.

Se han modificado también los diseños curriculares de la formación docente, desde el año 2008 tanto a escala nacional como las traducciones jurisdiccionales se han producido transformaciones sustantivas en la propuesta curricular y en la discusiones sobre la concepción de la formación docente que esta sostiene, se ha

---

<sup>7</sup> No incluimos aquí el análisis de las particularidades de la propuesta que se implementó como cohortes a término: el ingreso 1997 y el ingreso 2000 donde el diseño curricular tenía otras características. La experiencia desarrollada con este diseño curricular fue muy interesante y deberíamos sistematizar algunos de sus aciertos pero, en este texto, focalizamos en la carrera desde el momento de implementarse el diseño que está hoy vigente. (desde el año 2003)

<sup>8</sup> Lo que se llamó un modelo título a título.

sancionado una nueva Ley de Educación Nacional en el año 2006 que consolida la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, espacio instituido para la generación de políticas para la formación inicial y continua de los profesores de todos los niveles del sistema y, en este tiempo de cambios el ciclo de licenciatura en ciencias de la educación en la UNVM no ha generado modificación alguna, estamos implementando el mismo diseño curricular desde el año 2003.

No sabemos si es necesario cambiar el diseño curricular (quizás no se trate de eso) si sabemos que es necesario preguntarse y evaluar que ha ocurrido y de qué manera este diseño curricular incorpora estas transformaciones.