

Prácticas docentes, trayectorias y formación en recursos humanos

Verónica Andrea Gatti - veronicagatti73@yahoo.com - FHaYCS-UADER

Marcela Elizabeth Zatti - marceezatti@hotmail.com - FHaYCS-UADER

Resumen

El siguiente trabajo da cuenta del recorrido que hacemos en el marco de las cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y el Taller de Acción Educativa correspondientes al Profesorado en Historia de la FHaYCS-UADER en las que se realizan prácticas docentes en los niveles de enseñanza secundario y superior. Desde nuestro rol como docentes formadoras, nos interesa indagar en todo aquello que esté vinculado al análisis de las prácticas de enseñanza reflexivas, por lo que este trabajo retoma dos instancias previas. Primeramente hemos analizado las trayectorias de nuestros/as estudiantes practicantes a partir de las narrativas que presentan, una vez que han finalizado sus respectivos recorridos en los niveles, secundario y superior.

Posteriormente complejizamos nuestro análisis con entrevistas realizadas a docentes conformadores, quienes nos ampliaron la información a los efectos de contextualizar y significar estas experiencias vividas en la que se desenvuelven nuestros/as estudiantes practicantes y, desde ahí, poder dar cuenta de las representaciones, categorías cognitivas, emotivas e imaginarias que entran en juego en las prácticas y sus vinculaciones en cada contexto.

En esta oportunidad, la mirada está puesta en la formación de recursos humanos, es decir, en aquellos estudiantes y profesores/as en ejercicio que vuelven la mirada sobre sus propias prácticas como docentes auxiliares alumnos/as y adscriptos/as, desde una instancia que posibilita la facultad, como prácticas formativa, que en conjunto, nos permiten complejizar la reflexión acerca del qué, cómo y para qué enseñar historia, puesto que siempre están presente y entran en juego un cúmulo de aspectos relacionados a las trayectorias y biografías personales tanto como a los saberes didácticos y disciplinares.

1. El proyecto de investigación. Líneas de análisis

El presente escrito se enmarca en un proyecto de investigación -PIDIN- a desarrollarse en el transcurso de 2019 titulado “Procesos de prácticas de enseñanza reflexivas en los/las estudiantes de Profesorados en Historia durante su formación inicial y su relación

con la construcción de secuencias didácticas”, aprobado y financiado por la FHAYCS-UADER¹.

Desde las cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y el Taller de Acción Educativa pertenecientes al tercer y cuarto año del Profesorado en Historia, ambas de carácter anual, nos interesa indagar en algunos aspectos que consideramos complementarios del contexto de las prácticas educativas. Entre sentido, y atendiendo a las motivaciones e intereses que manifiestan las docentes -egresadas todas del profesorado en Historia de nuestra Facultad- a realizar la adscripción (Resolución Nro. 0023/14 CD) en las mencionadas cátedras, como asimismo la participación de ex estudiantes practicantes que, volviendo sobre sus propios pasos, cumplen funciones de Docentes Auxiliares Alumnos -en adelante DAA- (Resolución Nro. 1624/13 CD y Resolución Nro. 2481/16 CD). Anclando el análisis en estas dos figuras -adscriptas y DAA- a los fines de considerar sus aportes a los/las estudiantes practicantes en el contexto de la formación inicial, especialmente en lo vinculado a la planificación de las secuencias didácticas.

De esta manera, y recuperando indagaciones previas -análisis a las narrativas escritas por estos/as estudiantes en las que se ven reflejadas diversas problemáticas a la hora de dar cuenta de sus fortalezas y debilidades (Gatti, Zatti y Céparo, 2018) y narrativas de docentes co-formadores (Gatti, Zatti y Céparo, 2019) que nos permiten ampliar la mirada sobre el proceso de prácticas educativas, es que nos proponemos en esta oportunidad analizar las entrevistas realizadas en el marco del mencionado proyecto de investigación a docentes adscriptas y Docentes Auxiliares Alumnos.

Partiendo desde una perspectiva metodológica cualitativa, realizamos primeramente un sondeo de quiénes habían realizado en los últimos cuatro años adscripciones y auxiliarías en las cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y el Taller de Acción Educativa. Una vez ubicados, aplicamos una entrevista estándar en base a preguntas guiadas, de respuestas libres o abiertas e incluso introduciendo la repregunta de ser necesario, por lo que el formato también es flexible. De esta manera y siguiendo a Valles (1997), la riqueza no se halla en la representatividad, entendida en términos estadísticos sino en la significatividad en términos de capacidad y aproximación al caso, razón por la cual, trabajamos con tres entrevistas a docentes adscriptas y dos a DAA.

¹ Directora: Verónica Gatti y codirectora: Marcela Zatti. Equipo de investigación: Martín Céparo, Georgina Zárate y Sonia Unrein. Investigadora externa: Mariela Coudannes

Es importante destacar también, que en este tipo de trabajos quien investiga, utiliza técnicas que intentan recabar datos que informen sobre las particularidades de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación: las propias palabras de las personas -habladas o escritas-, las conductas observables, permitiendo un acercamiento más global y comprensivo de la realidad (Sagastizabal y Perlo, 2006). Así, la lectura de las entrevistas nos permitió organizar el escrito en diferentes apartados temáticos que tienen que ver con los aportes que realizan las adscriptas y DAA al proceso de formación inicial de los/las estudiantes practicantes que presentaremos a continuación.

2. Adscripciones y DAA en la FHaYCS

El régimen de adscripción está regulado por la Resolución Nro. 0023/14 CD y establece en su artículo 1 que “el sistema de adscripción constituye una práctica formativa que promueve la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos” (p 2). Además que se trata de una participación ad-honorem, que constituye un antecedente valedero para concursos e instancias de evaluación de antecedentes y tiene una duración de un año, con posibilidad de extensión de un años más.

Lo que se busca es favorecer procesos de formación de graduados/as (excepcionalmente se contempla la posibilidad de adscriptos/as de otras instituciones) posibilitando espacios de reflexión y análisis en relación a los “modos de construcción de conocimientos propios del área y/o campo de que se trate como vía para adquirir y elaborar herramientas teórico-epistemológicas y metodológicas propias de la enseñanza”² (p 3).

Para cumplimentar la inscripción en el área de docencia, que es lo que aquí estamos tratando, se debe presentar un currículum vitae, una carpeta de antecedentes y proyecto de adscripción que se realiza mientras dure la misma. Una vez sustanciado el concurso de antecedentes y oposición, se confecciona un orden de mérito, en el caso de que hubiera más de un adscripto/a. Dentro de las obligaciones, destacamos que debe integrar el equipo de trabajo, participar de todas las actividades que se establezcan, asimismo de

² Aclaremos que las adscripciones pueden ser al área de docencia, investigación, extensión, programas específicos de Secretaría Académica, programa de “Educación en contextos de encierro” o Departamento de Tesis en la Licenciatura de Psicología.

instancias de formación específica, dar cumplimiento al proyecto propuesto en la instancia del concurso, elaborar un escrito que dé cuenta de los avances de la adscripción y la presentación de un informe y trabajo final.

Por su parte, las Resoluciones Nro. 1624/13 y 2481/16, ambas aprobadas por el CD, dan cuenta en las condiciones y características en las que la “Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales promueve y admite la incorporación de Docentes Auxiliares Alumnos (DAA), ad-honorem, a las cátedras de todas las carreras que conforman la oferta académica” (Resolución 1624/13, p 1). Para ser DAA se debe ser estudiante de la facultad, tener un mínimo de siete materias aprobadas, haber cursado y aprobado la cátedra a la que se aspira. Tiene una duración de un año, pudiéndose renovar por un período más. Dentro de las funciones que se establecen, destacamos que el/la estudiante asista a clases, a instancias de formación y actualización en el marco de la cátedra, participe de reuniones o evaluaciones en carácter de observador, atienda consultas de sus pares -pero nunca quedar a cargo del dictado de clases- y cumpla con el acuerdo didáctico pedagógico que se firma entre el o la aspirante y el docente de la cátedra el día del concurso. Si hay más de un aspirante, se debe establecer un orden de mérito.

3. Sobre las docentes Adscriptas y DAA

En un primer momento queremos presentar quienes son las entrevistadas³, contar algunos aspectos de sus biografías, formación inicial, continua, su recorrido dentro del Profesorado en Historia y su actuación en escuelas secundarias en la ciudad de Paraná, donde ejercen y se insertan en la carrera docente. Siguiendo a Zabalza (2009), la vida universitaria nos permite pensar en un proyecto de vida a corto, medio o a largo plazo y cómo cada uno de nosotros resuelve esa posibilidad, va a depender de las expectativas que sea capaz de autoatribuirse. En este sentido, sostenemos desde la carrera y la formación docente, que quienes repiensen sus prácticas en proceso mediante la adscripción o la auxiliaría no solo buscan el desarrollo personal sino su propio crecimiento profesional, atendiendo al mismo tiempo a una serie de variables como pueden ser los apoyos, las oportunidades, el propio esfuerzo personal, la estrategia seguida y, hasta la misma suerte.

³ Tanto las adscriptas como las auxiliares son mujeres.

Desde estos lineamientos, comenzamos primeramente con la presentación de las docentes adscriptas, a las que llamaremos caso A, B y C en orden cronológico según fueron realizando las adscripciones, dos de ellas en el Taller de Acción Educativa (caso A y C) y la restante, en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales (caso B). Se trata de graduadas que en diferentes momentos decidieron volver a pensar las prácticas pero en esta oportunidad como integrantes de los equipos de cátedras.

Se trata en todos los casos de profesoras en Historia que tienen cinco (caso A), tres (caso B) y un año (caso C) de experiencia. Se desempeñan en diferentes escuelas de gestión pública y gestión privada en las asignaturas de Historia, Formación Ética y Ciudadana y Metodología de la Investigación⁴, también realizan diferentes instancias de tutorías y acompañamiento a estudiantes de nivel secundario en polos o trayectos de fortalecimiento disciplinar o bien, como preceptoras. Una de las adscriptas cuenta con experiencia en el nivel superior en un Instituto terciario de Formación Docente (caso B). Desde el punto de la situación de revista, son docentes suplentes a término fijo y en pocas horas, cargo vacante. El caso A realizó la adscripción en el año 2016, el B en 2016-2017 (en este caso la docente solicitó la extensión de la adscripción) y C en 2019, por lo que se encuentra en proceso.

Respecto a las DAA, quien realizara la auxiliaría en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales, que llamaremos caso D, lo hizo en 2015; mientras que en el Taller de Acción Educativa, fue en 2017, caso E. Ambas tenían aprobada la carrera en un 90 por ciento aproximadamente. Actualmente son dos profesoras en Historia recibidas y en ejercicio. Trabajan en el área de Historia, Formación Ética y Ciudadana y Ciencias Sociales en escuelas de gestión pública, gestión privada y gestión particular. El caso D cuenta con una antigüedad cuatro años -dado que comenzó a trabajar antes de haber terminado la carrera-, mientras que el caso E, solo con ocho meses de ejercicio.

Considerando que las docentes adscriptas se ubican en una posición intermedia, cumpliendo un rol profesional de acompañamiento tanto al equipo de cátedra como a los/las estudiantes en las instancias de prácticas docentes, aportando sus experiencias, vivencias y conocimientos a la hora de programar las secuencias didácticas. Por su parte, las DAA y desde una perspectiva de la horizontalidad, contribuyen a una mayor

⁴ Son establecimientos educativos de gestión pública, aquellos que dependen económica, organizativa y administrativamente del Estado provincial; de gestión privada los que reciben asistencia económica para solventar sueldos docentes pero la administración y organización corresponde a organizaciones privadas, especialmente confesionales. Por último, los establecimientos particulares se autogestionan económicamente, cuya administración y organización está vinculada a clubes o diferentes asociaciones

circulación de flujos comunicacionales y de articulación entre practicantes y docentes, mejorando y dinamizando el proceso de construcción de conocimiento. De ahí que valoramos positivamente la presencia de ambas figuras en las cátedras de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y el Taller de Acción Educativa.

4. Recorridos profesionales en la práctica áulica

En este punto del escrito, buscamos dar cuenta de algunos aspectos que consideramos relevantes a la hora de pensar, diagramar y poner en acto un contenido social o histórico en la escuela secundaria. Por tal motivo, nos detendremos en los dichos de las entrevistadas en relación a cómo organizan, desarrollan y llevan adelante sus propuestas de clase. Y ello resulta significativo por dos motivos: uno, el tipo de aportes que pueden realizar al momento de acompañar a los/las estudiantes practicantes o a los propios equipos de cátedra, el otro, complementario al primero, y tiene que ver con la necesidad de formar recursos humanos desde posicionamientos teórico y epistemológicos actualizados tanto en relación a cuestiones historiográficas como didácticas.

En lo que sigue, presentamos un análisis en forma conjunta de los recorridos profesionales tanto de las docentes adscriptas como de las estudiantes DAA -ya que actualmente como mencionamos, se encuentran recibidas y en ejercicio-.

Es decir, nos proponemos un acercamiento al trabajo cotidiano que realizan en el aula, buscando indagar aquellos aspectos que tienen que ver con el recorte y selección de contenidos propuestos en la secuencia de clases, como también en los recursos y estrategias implementadas y de esta manera, analizar sus contribuciones a la formación inicial en los/las futuros/as egresados/as. Especialmente si consideramos, tal como sostiene Eldestein que es, a partir de la propia experiencia que los procesos de formación, observación y análisis de las clases adquieren sentido en estrecho vínculo con la intervención y la posibilidad de mejora puesto que permiten “volver a pensar la clase” y “pensar la enseñanza” (2015, 193).

Por eso, nos interesa observar que durante las entrevistas, las docentes adscriptas destacaron el momento de la planificación como una instancia central en el proceso de las prácticas de enseñanza. De diferente manera y teniendo en cuenta dimensiones varias, cada una nos relató su experiencia. Así el caso A menciona que a la hora de planificar tiene en cuenta un trabajo de articulación con otras asignaturas del área de Ciencias Sociales, pero al mismo tiempo según el ideario de la escuela y los fundamentos de los diseños curriculares. En relación al caso B, podemos observar que

el contexto es clave a la hora de proponer las secuencias de clases, contexto que en otro pasaje de la entrevista definió como de “extrema vulnerabilidad” en una de las escuelas donde trabaja. Veamos en sus palabras qué es lo que nos plantean

Para mis clases tengo en cuenta el ideario institucional, el diseño curricular y los ejes transversales que pauto previamente con el área de ciencias sociales, lo que me obliga a trabajar en equipo y a planificar las clases en base a lo que también van trabajando desde otras asignaturas (caso A).

Planifico y vuelvo a re planificar. Si bien siempre tenemos algo armado, cuando llegamos al aula siempre hay que tener en cuenta las problemáticas que se les presentan, eso está muy bueno. Hay problemáticas que salen del diálogo entre el docente y el alumno y está bueno tomar esas problemáticas para planificar las clase (...) eso hace que el alumno quede atrapado en las problemáticas que se les presentan porque son de sus inquietudes (caso B).

Por su parte, el caso C se centra exclusivamente en los momentos o pasos que lleva a cabo y nada dice respecto a la contextualización o vinculación con las necesidades y demandas institucionales, sólo atiende a cuestiones áulicas de contenidos. Podríamos decir que se trata de formas o maneras que tienen las docentes de pensar y diagramar las propuestas de clases, aunque en este caso pareciera tener una estructura más rígida al estar tan pautada. En palabras de la propia docente nos dice que,

Los pasos de la planificación contienen lo siguiente: tema-contenido-actividades. Selección del contenido del programa anual del espacio curricular conforme a lo establecido en los diseños curriculares. Recorte del tema (espacio-temporal) y recorte conceptual (conceptos a trabajar en el aula). Explicación oral introductoria, explicación escrita en el pizarrón de esquema temático-conceptual y/o comparativo del contenido. Uso de fuentes para los estudiantes relacionados al tema desarrollado, actividad sobre las fuentes y socialización de la actividad por parte de los estudiantes para realizar la puesta en común (caso C).

En relación a las docentes DAA, una de ellas manifiesta que planifica sus clases “de acuerdo al tema a abordar, busco bibliografía, luego hago una selección de lo que voy a desarrollar en la clase, elijo los recursos y formulo las actividades, dejando asentado todo esto en un cuadernillo” (caso E). Respecto a la otra DAA, indica que en la planificación lo que busca es la problematización de los contenidos, que a pesar del uso de manuales (aclara que es muy costoso llevar todo el material impreso a las clases), busca incorporar preguntas problematizadoras, siguiendo los aportes teóricos de Aisenberg (2010) aplicados durante su formación inicial, especialmente en sus instancias de prácticas

Planifico según las demandas de la escuela. Planifico por eje, buscando la problemática a los contenidos. Trabajo con manuales, pero a las preguntas las hago yo, no uso las de los manuales, salvo que haya alguna interesante. Lo que me marcó en el tema de las planificaciones es eso de empezar con las preguntas abiertas, globales (caso D).

Cuando indagamos sobre los recursos didácticos que utilizan, volvemos a encontrarnos con respuestas muy personalizadas y propias de cada docente. En el caso A, se observa una confusión entre los recursos didácticos y las estrategias y métodos de enseñanza. En

este sentido dice trabajar con “cuadros sinópticos, documentales con apertura al debate, elaboración propia de texto y ensayos, reconocimiento de categorías claves. Textos enciclopédicos y de divulgación científica”. Mientras que en relación al caso E, indica que “lo que más utilizo son los textos adaptados de autores académicos, con el apoyo de los manuales, en el caso de historia (...), además utilizo artículos periodísticos. Para formación ética, documentales, imágenes, fotos, pinturas y mapas”.

En ambas respuestas nos encontramos con recursos que están habitualmente presentes en la enseñanza de la Historia y Formación Ética, por lo que se infiere que el tramado de las clases, más allá de la presencia de algún texto académico o adaptación del mismo, presentan un enfoque sin demasiadas innovaciones⁵.

Por su parte, con respuestas muy extensas, en los dos siguientes casos observamos que plantean una variedad de recursos didácticos, como asimismo el uso de las tecnologías y temáticas actuales que atraviesan a los y las adolescentes. Por ejemplo

Casi siempre tratamos de trabajar con fotografías, con internet, películas. Tenemos las computadoras de Conectar Igualdad o sala de computación en Lomas⁶ gracias a Dios podemos trabajar con internet. Desde formación ética trabajamos mucho con los periódicos online, fotografías, spot publicitarios. Está bueno trabajar con eso porque a ellos [por los estudiantes] les llama la atención. Trabajar con canciones, temáticas actuales como bullying, cyberbullying, aborto, respetando las opiniones.

Trabajamos algunos de los paseos que hacemos por la ciudad para trabajar la parte de Entre Ríos, la Confederación, un antes y un después de la ciudad de Paraná. Trabajamos caricaturas, memes, todo esto hace que el chico se involucre. Trabajamos el contexto de la naturaleza y también dependiendo del libro, trabajamos con textos académicos para que el chico se inserte en la lectura académica (caso B).

Por su parte, la adscripta que representa el caso C, hace una distinción entre recursos tradicionales y aquellos vinculados a las TIC. Dentro de los primeros mencionó

Canciones de protesta, ilustraciones como pinturas, fotos, registros fílmicos; fuentes gráficas como diarios, revistas, historietas. Para Formación Ética y ciudadana utilizo mucho los recortes de periódicos, revistas, canciones, publicidades, discursos políticos, encuestas. Para historia, utilizo mapas, fuentes orales como relatos o testimonios en los diarios de viajeros/navegantes, fragmentos autobiográficos, fuentes literarias que contextualizan una época, una cultura; fragmentos de fuentes secundarias de corte historiográfico; uso del pizarrón para la realización de esquemas conceptuales, cuadros comparativos, etc. Para Metodología de la investigación utilizo textos bibliográficos teóricos metodológicos e historiográficos y partes de investigaciones de diferentes disciplinas del área de Ciencias Sociales para enseñar a investigar y el oficio del investigador.

Dentro de los recursos vinculados a las TIC destacó la

⁵ Entendemos, siguiendo a Lipsman (2016) que la innovación educativa se lleva a cabo en diferentes planos: cambios curriculares, resignificación de las propuestas de clases, contenidos/temas/problemas a enseñar, recursos/materiales didácticos y en las formas e instancias de evaluación dentro de un clima o ambiente propicio que busque generar rupturas, cambios o transformaciones, pero el mismo tiempo reconocer e identificar obstáculos, resistencias que muchas veces traban los procesos innovadores.

⁶ Se refiere a una de las instituciones en donde trabaja.

Confección de líneas del tiempo con el uso de PowerPoint, vídeos cortos con narraciones en audio, uso de Fakebook para trabajar con personajes históricos, acontecimientos. El año pasado confeccioné un diseño de página web como soporte para guiar el recorrido virtual a los edificios históricos en Paraná que representan los tiempos de la Confederación en la ciudad con el objetivo que mis alumnos comprendieran el concepto de ‘rugosidades’ de Miltón Santos. Sin embargo, estos recursos no siempre me resultan en todos los cursos, en unos sí resultan interesantes para los estudiantes y en otros grupos, lo contrario, por lo que debo repensar otro recurso de acuerdo a la dinámica del grupo, sus capacidades cognitivas, y por tanto, de la apropiación de los conocimientos previos (caso C).

A partir de estas dos respuestas, nos encontramos con que las clases adquieren una dinámica diferente, con posibilidades de mayor protagonismo para los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar lo que la docente del caso C menciona, respecto al entusiasmo (o no) que pueden presentar los y las estudiantes frente al uso de las tecnologías o recursos que les permitan más participación y actuación respecto a la aprehensión de los conocimientos sociales e históricos. Es decir que, no siempre con la innovación de los recursos se logra captar el interés en el estudiantado, sin embargo, recuperamos la posibilidad de pensar y proponer otro tipo de secuencias de contenidos.

En lo que respecta a la consulta sobre las estrategias didácticas desarrolladas, volvemos a encontrar una respuesta bastante escueta en la docente del caso A. Solo las sintetiza en “lecturas, resúmenes, identificación de ideas principales, elaboración de esquemas conceptuales y cuadros sinópticos, elaboración de ensayos”. Mientras el caso B, vuelve a manifestar el trabajo colaborativo interdisciplinario y transdisciplinario a la par de que deja entrever las dificultades que se les plantean a los y las estudiantes, pues así nos lo manifestaba

La lectura les cuesta mucho. Yo trabajo interdisciplinariamente y eso es bueno, tener otros recursos desde otras áreas. Yo trabajo Formación Ética con Lengua y trabajamos mucho la lectura y escritura. Los chicos se enganchan mucho con films, spot publicitarios, internet, fotografías como decía hoy. Con la lectura, los chicos se aburren y más si el texto es largo. Los textos tratamos que sean cortos y los acompañamos con otros recursos (caso B).

Ante la respuesta del caso C, nos encontramos otra vez con pautas bien establecidas en el desarrollo de las clases, así nos lo manifestó

Utilizo varias estrategias didácticas, dependiendo la etapa de la clase, explicación, indagación, interpretación, organización en dos modalidades, oral y escrita. Para la presentación del tema utilizo la indagación sobre conocimientos o ideas previas mediante una pregunta disparadora, también la analogía para hacer comparaciones de lo que conocen y relacionar el pasado y el presente.

Para la etapa de desarrollo utilizo el pizarrón para realizar esquemas o mapas conceptuales para resaltar conceptos claves, cuadros sinópticos, comparativos, cuadros de dobles o triples columnas para resaltar características importantes como acontecimientos, procesos, consecuencias; o el uso de líneas de tiempo para acontecimientos o procesos más largos. Obviamente no utilizo todas en una clase. A veces complemento acompañado de un breve texto e imágenes fotocopiadas o manuales de la biblioteca para trabajar en el aula y reforzar lo que escribo en el pizarrón, de esa manera organizar los contenidos nuevos que deben

aprender los estudiantes. Para la etapa de cierre, socialización y puesta en común de las actividades (caso C).

En este caso nos encontramos con una posible contradicción, porque por un lado, esta docente adscripta indicó el punto anterior que propone y trabaja con una variedad de recursos didácticos, incluso que incorpora las TIC -aunque es también, quien sostiene que no todos los y las estudiantes responden activamente a sus clases-. Por lo que en este punto, se observa nuevamente un esquema pautado y poco flexible en el desarrollo de sus clases, tal como lo presenta a partir de las estrategias que dice trabajar en las clases, que por otra parte, no son acordes para la construcción de contenidos.

En el último caso que analizamos en este apartado, recuperamos los aportes de la docente del caso E, en donde se evidencia un interés en lograr un aprendizaje significativo por lo que las estrategias planteadas están guiadas por el planteo de interrogantes y problemáticas, más que mediante la elaboración de esquemas y cuadros comparativos que sintetizan los contenidos, tal como se menciona en la respuesta anterior.

(...) lo que yo me propongo lograr es una transmisión significativa, donde pueda brindarle una base para que ellos [los estudiantes] se apropien por sí mismos del conocimiento y puedan relacionarlo con sus conocimientos ya aprendidos. Es por esto que mis clases se dividen en una parte teórica, donde realizo una breve exposición del tema que se aborda, interpellando a los alumnos a través de distintas preguntas y una parte práctica, donde se realizan distintas actividades (...). Generalmente trabajo con el planteo de problemáticas, con el fin de que los estudiantes se cuestionen, reflexionen, y puedan aplicar los conceptos aprendidos a la resolución de estas problemáticas (caso E).

El aporte que realizaron desde sus entrevistas dan cuenta de los momentos claves que se dan en el análisis de las prácticas, que según Eldestein son

pensar la clase, mediante la construcción del diseño y su respectivo análisis; los registros de la clase en la inmediatez y su pluralidad metodológica; el reencuentro con la clase y la memoria de experiencias y objetivaciones; interpellar, problematizar la clase, el análisis propiamente dicho y las propuestas de reescrituras de la clase, o sea las configuraciones alternativas (Eldestein, 2015: 193-194).

Lo anterior menciona el aporte que significó la lectura de dichas entrevistas y la riqueza que implicó su análisis para nuestro trabajo. A lo largo de las entrevistas y en reiteradas oportunidades, las adscriptas y las DAA citaron la importancia que continuar insertas en la universidad y en la práctica en el nivel superior, involucrándose mediante la participación en la vida académica y la permanencia dentro de la institución para ampliar su perfeccionamiento profesional.

En tal sentido, ambos equipos de cátedras se ven interpelado por este actor académico, tanto en sus acciones y acompañamiento como en la formación profesional, puesto que como analizamos en el punto anterior, sus experiencias tienen diferentes estilos e

improntas, una más dinámica y otras no tanto. Situación que implica repensar las prácticas docentes dentro de la formación inicial y continua, diagramando nuevas actividades dado que los aportes de la adscripción y la auxiliaría tienen una doble dimensión. Una se vincula a los que, desde estas figuras, pueden potenciar y proporcionar a los equipos de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales y al Taller de Acción Educativa; la segunda, es a la inversa, lo que desde las cátedras se puede lograr en relación a la formación de recursos humanos, valorando otras perspectivas y problemáticas en las nuevas generaciones de docentes en su formación como futuros profesores e investigadores.

Entendemos y en relación a los/las estudiante que se inician en las auxiliarías, éstas marcan el comienzo en la “formación profesional” que, siguiendo a Zabalza, amplían las condiciones que contribuyan a “formarse” como profesor/a en Historia al, a partir de estas instancias, poseer una “acreditación reconocida”, buscar pertenecer a un “equipo de profesionales” que ejercen tareas en el profesorado universitario, mantener una “formación permanente” en el ámbito de la enseñanza de la disciplina y disfrutar de “cierto nivel de autonomía” en su actuación (2009, 74).

Asimismo, les permite comenzar a reconocer las “competencias profesionales” que según el autor que estamos considerando, están constituidas en base a los conocimientos sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, por el desarrollo de habilidades, específicamente de comunicación, del manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación y por un conjunto de actitudes propias de los formadores como pueden ser la disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional entre otras (2009, 76).

Un aspecto valorado del rol del DAA en las cátedras universitarias es la importancia del mismo para la efectividad del rendimiento académico de los/las estudiantes practicante. Esto se registra en la dinámica de su trabajo mediante las consultas que realizan con el estudiantado, propuestas de lecturas y otras estrategias orientadoras -con diversidad de material de trabajos-, la activa participación en las clases, el involucrarse dentro del proyecto de cátedra y la participación en los proyectos de investigación. Un ejemplo de lo anterior se refleja en la actividades grupales, que algunas veces se presentan entre pares y en otros momentos devienen en tutores, ello trae consigo no solo un acercamiento más inmediato que favorece la reflexión en el aprender haciendo, en la acción mismas inmediata y acaecida. Allí la resolución de los conflictos se da en forma

más inmediata y la detención de problemas e intereses del estudiantado se visualiza en forma temprana.

Finalmente y retomando las consideraciones antes mencionadas indicamos que, la participación dentro de los equipos de prácticas, las motivaciones, aprendizajes pueden ser variados, y desde el rol ejercido, observamos que ambos casos tuvieron un impacto significativo en relación a su participación dentro de la auxiliaría como en una actual práctica docente, tal como queda reflejado en la entrevista realizada a cada una, sin embargo, tiene una impronta mayor y destacada el caso D por sobre el caso E.

En relación a las adscripciones podemos decir primeramente que se trata de un pasaje que permite un crecimiento profesional a través de las actividades que se proponen en su proceso formativo. Entonces, una característica importante en este proceso que transcurre en ese espacio de transición, supone entenderla desde un rol que se constituye como lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional del ámbito superior. Junto con Ferry (1997) entendemos, que formarse implica actuar, reflexionar y perfeccionar las prácticas de enseñanza ampliando el horizonte de expectativas tanto en el plano personal como en el profesional.

En este sentido, pensamos que las adscriptas, al de estar cerca de docentes con más experiencia -o experiencias universitarios como es nuestro caso-, de participar de situaciones de enseñanza desde la formación inicial, de develar lo que ocurre al interior de una cátedra, colaborando con la producción de los equipos de trabajo, es lo que le permite apropiarse progresivamente de las herramientas que las llevarán a realizar el salto de ese lugar intermedio al que hacíamos referencia, jugando un nuevo rol y funciones acompañando, guiando, y compartiendo el saber que poseen con los/las estudiantes practicantes.

De esta manera, las docentes adscriptas van construyendo un saber complementario de la formación disciplinar y fundamentalmente didáctico pedagógico a través de su participación en las actividades propuestas por las cátedras que estamos considerando y, ello resulta altamente potente dado que nos brindan sus espacios áulicos en el nivel secundario para que los/las practicantes transiten su formación inicial.

Y es en este aspecto, que valoramos sobremanera la participación de las adscriptas, recuperando primeramente el análisis y reflexiones desarrolladas en el caso B, por tratarse de quien logró apropiarse y resignificar más ampliamente su práctica docente. Recordemos que fue el único caso que realizó la adscripción durante los dos años

permitidos por resolución de la universidad y que, además, trabaja en el nivel superior terciario. De igual forma recuperamos los aportes del caso A y, respecto al caso C, si bien plantea sus clases de manera más estructurada y pautadas, entendemos que también es la adscripta que se encuentra en proceso de formación durante el actual año lectivo

5. Conclusiones

A lo largo de nuestro trabajo intentamos, entender, interpretar y reflexionar sobre un rol, a veces poco abordado en la investigación de las prácticas docentes, como es la formación de recursos humanos desde la figura del o la adscripto/a y del DAA.

Nos parece importante resaltar en esta parte del escrito, la necesidad de recuperar y comprender la implicancia de ambas figuras. Situación que nos permite también rever nuestras prácticas como formadoras, acentuar el trabajo en las carencias detectadas, revisar contenidos o pautas didácticas, visualizar problemáticas e intentar resolverla sobre la marcha y sobre todo, mantener el vínculo activo en pos de un trabajo articulado con las adscriptas y las DAA ya en el ejercicio de la docencia y en una etapa de formación permanente. Especialmente si atendemos, tal como indica Litwin (1997) que el mejoramiento de las prácticas, en más de una oportunidad se ve posibilitado por un análisis crítico de las mismas siempre y cuando se lo logre dotar de nuevo sentido teórico a la experiencia acumulada.

Por otra parte, si bien este trayecto que brinda la Universidad se valora como una instancia de formación y actualización académica, es necesario recordar que el involucramiento es importante dado que es una tarea que se realiza ad honorem.

De ahí que nos quedan algunos interrogantes para seguir pensando y potenciando este análisis realizado, entre ellos mencionamos por ejemplo qué tipo de política se debería llevar adelante desde la carrera y la universidad para mantener un vínculo permanente entre quienes realizan las adscripciones y la auxiliaría como estudiantes avanzados, dado que en la mayoría de los casos una vez que ingresan al sistema de educación secundaria el contacto se diluye. Es decir, en nuestro caso específico de la FHAYCS pertenecientes a UADER, podríamos pensar en formar equipos de adscriptos y DAA. Al mismo tiempo, revalorizar su trayecto de formación, pensando en estas dos figuras como agentes multiplicadores y especialmente de docentes co-formadores.

Bibliografía

- Achilli, E. (2004). *Investigación y Formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Aisenberg, B. (2010). “Enseñar historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje”. En I. Siede (Coordinador), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Eldelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). “La Evaluación de la Docencia Universitaria en Argentina. Una perspectiva institucional: el caso de la Universidad de Buenos Aires”. Disponible en https://www.academia.edu/27012340/Fern%C3%A1ndez_LamarrayCoppola. Con ingreso el 25/07/19.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gatti, Zatti y Céparo (2018). “Los recorridos de las Prácticas Docentes: una autoevaluación a partir de las narrativas de los estudiantes del profesorado de Historia”. En XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia; II Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía y IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Río Negro.
- Gatti, Zatti y Céparo, (2019). “El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia” En Revista Clío y Asociados. La enseñanza de la Historia. Nro. 28, UNL-UNLP.
- Lipsman, M. (2016). “La innovación con tecnologías en las propuestas de enseñanza de grado”. En Insaurralde, M. (Compiladora.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2006). *La Investigación-acción. Cómo investigar en las instituciones educativas*. Buenos Aires: Ediciones Stella.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Cultura Libre.
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2009). “Ser profesor universitario hoy”. En revista La cuestión Universitaria (p.p.68-80), N° 5.

Documentos

Resolución Nro. 0023/14 CD de Adscripción

Resolución Nro. 1624/13 CD y Resolución Nro. 2481/16 CD de Docente Auxiliar

Alumno