

## La formación pedagógica en Ciencias de la Educación de la UNLP. Perspectivas y experiencias de estudiantes y graduados

A formação pedagógica na fase inicial do curso de Ciências da Educação da UNLP. Perspectivas e experiências de estudantes e graduados

Pedagogical training in the initial stage of Education Sciences at the UNLP. Perspectives and experiences of students and graduates

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción

Data de recepção

Reception date

20 Junio 2025

Fecha de modificación

Data de modificação

Modification date

25 Julio 2025

Fecha de aceptación

Data de aceitação

Date of acceptance

30 Julio 2025

**Luciana Garatte**

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHyCS/

CONICET

Buenos Aires/ Argentina

lgaratte@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9500-9547>

**Julieta Alcoba**

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHyCS/

CONICET

Buenos Aires/ Argentina

julietaalcoba@yahoo.com.ar

<http://orcid.org/0000-0001-5334-4729>

### Resumen

Se sistematizan perspectivas y experiencias de estudiantes y graduados acerca de la formación pedagógica en el tramo inicial de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se describen sus fortalezas y debilidades e identifican propuestas de mejora. Se inscribe en una investigación más amplia que indaga acerca de los enfoques que orientan la formación pedagógica en Ciencias de la Educación, desde la perspectiva de docentes, graduados y estudiantes de esa carrera. Busca reconstruir tradiciones, perspectivas y experiencias de formación pedagógica de relevancia en la historia reciente de esa carrera vinculadas a la «educación popular», en clave latinoamericana y decolonial, desde

**Referencia para citar este artículo:** Garatte, L. y Alcoba, J. (2025). La formación pedagógica en Ciencias de la Educación de la UNLP. Perspectivas y experiencias de estudiantes y graduados. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 13 (2), 89-103.



la praxis y debates epistemológicos actuales. También se plantea generar propuestas que promuevan el mejoramiento de los procesos de formación en esa y otras universidades.

**Palabras clave:** formación, ciencias de la educación, tramo inicial, estudiantes, graduados.

### Resumo

São sistematizadas as perspetivas e experiências de estudantes e licenciados sobre a formação pedagógica na fase inicial dos cursos de Magistério e Licenciatura em Ciências da Educação na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata. São descritos os seus pontos fortes e fracos e identificadas propostas de melhoria. Inscreve-se numa investigação mais ampla que indaga sobre as abordagens que orientam a formação pedagógica em Ciências da Educação, a partir da perspectiva de professores, graduados e estudantes desse curso. Procura reconstruir tradições, perspetivas e experiências de formação pedagógica relevantes na história recente desse curso, ligadas à «educação popular», numa perspetiva latino-americana e descolonial, a partir da práxis e dos debates epistemológicos atuais. Também se propõe gerar propostas que promovam a melhoria dos processos de formação nessa e noutras universidades.

**Palavras chave:** formação, ciências da educação, série inicial, estudantes, graduados.

### Abstract

The perspectives and experiences of students and graduates regarding teacher training in the initial stages of the Teaching and Bachelor of Education Science degrees at the Faculty of Humanities and Education Sciences of the National University of La Plata are systematized. Their strengths and weaknesses are described and proposals for improvement are identified. It is part of a broader research project that investigates the approaches that guide teacher training in Education Sciences from the perspective of teachers, graduates, and students in that field. It seeks to reconstruct traditions, perspectives, and experiences of pedagogical training relevant to the recent history of this degree program linked to “popular education,” from a Latin American and decolonial perspective, based on current praxis and epistemological debates. It also aims to generate proposals that promote the improvement of training processes at this and other universities.

**Keywords:** training, educational sciences, early stages, students, graduates

## INTRODUCCIÓN

**E**sta presentación tiene por objeto sistematizar las perspectivas y experiencias de estudiantes y graduados acerca de la formación pedagógica en el tramo inicial de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Se procura describir y analizar fortalezas, debilidades e identificar propuestas de mejora que formulan. La indagación se inscribe en una investigación más amplia que indaga acerca de los enfoques que orientan la formación pedagógica en Ciencias de la Educación de la UNLP, desde la perspectiva de docentes, graduados y estudiantes de esa carrera. Esa pesquisa busca reconstruir tradiciones, perspectivas y experiencias de formación pedagógica de relevancia en la historia reciente de esa carrera vinculadas a la «educación popular», en clave latinoamericana y decolonial, desde la praxis y debates epistemológicos actuales. También se plantea generar propuestas que promuevan el mejoramiento de los procesos de formación de especialistas en educación en la mencionada institución y otras universidades.

El recorte temático de este trabajo se vincula con uno de los ejes de análisis propuestos por el Área de Trabajo referido a perspectivas y prácticas en la formación pedagógica de la docencia universitaria, con especial referencia a indagaciones preocupadas por la formación inicial y continua de los especialistas en Ciencias de la Educación, las propuestas pedagógicas de la formación, su construcción curricular, sus articulaciones con otros espacios de las carreras, entre otros.

La formación pedagógica de los especialistas en educación (Profesores y Licenciados en Ciencias de la Educación) constituye un tema de relevancia social y académica, demostrada por su presencia en las agendas de investigación educativa locales e internacionales, desde hace, al menos, cuarenta años. En nuestro país, destacamos las producciones presentadas en los encuentros anuales de cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales que se sostuvieron ininterrumpidamente durante 20 años hasta 2019 (Vogliotti, de la Barrera, Benegas; 2007; Fattore, 2014; Cappellacci y Guelman, 2018). Luego del corte introducido por el bienio 2020-2021 a causa de la pandemia de COVID en nuestro país, estas preocupaciones se retomaron en este AT en los Coloquios organizados por Sociedad Argentina de Investigación Educativa (SAIE). Allí se propuso un espacio para el análisis de la formación de los pedagogos desde una mirada pedagógica y didáctica (Garatte *et al.*, 2023) y se revitalizó la importancia de estudios que enfoquen, dentro del ámbito de la formación docente, la preocupación por la formación pedagógica de los especialistas en educación.

Nuestro enfoque teórico-metodológico recoge los aportes de investigaciones que reconocen el rol central de la institución universitaria en los procesos de formación de sujetos, sus trayectorias y la construcción de sus identidades profesionales. Siguiendo el análisis que propone Zaira Navarrete Cazales (2008; 2013)

afirmamos que existen diferentes momentos (el preuniversitario, el universitario propiamente dicho y el posuniversitario) como trayectos o tránsitos generadores de experiencia que imprimen sentidos o direcciones a la formación del pedagogo, en su condición de sujeto profesional. Nuestra pesquisa se concentra en el tramo universitario propiamente dicho, asumiendo que esas experiencias hacen posible su configuración identitaria a partir del contexto educativo específico e institucional de formación y de los demás ámbitos extra institucionales que contribuyen a generar marcas o huellas identitarias. Proponemos un diálogo con el concepto de prácticas académicas a fin de indagar el itinerario y las prácticas en las que los/as estudiantes se involucran en el marco de su formación. Con esta categoría damos cuenta del "sistema de relaciones sociales que permite la acción e interacción de los agentes entre sí, con las instancias institucionales y con los diversos saberes y sus respectivas fuentes, en el contexto del campo académico" (Rocha Pinto, 1999, p. 42). Esta perspectiva nos obliga a situar los relatos, saberes y haceres de los sujetos que estudiamos en los contextos múltiples en los que se generan esas representaciones sociales con los cuales mantienen una relación de mutua influencia a partir de una diversidad de posiciones que adopten.

Nuestro trabajo también reconoce referencias canónicas norteamericanas y europeas (Scott 2001; Dubet, 1994) y trabajos de gran relevancia para el caso local (Carli, 2012) que permiten comprender las experiencias de formación de los/as estudiantes como un evento lingüístico, social, cultural y subjetivo, visualizando las relaciones con la subjetividad resultante, y reconociendo allí elementos sociales y personales que establecen diálogos entre las representaciones sociales y subjetivas. Comprender las experiencias desde estos paradigmas permite entenderlas en un interjuego entre la realidad social y el sujeto, acentuando su capacidad de agencia desde una perspectiva que excede el pragmatismo de la acción y se interesa por la reflexión y re-creación subjetiva que incide en su accionar.

Investigaciones antecedentes dan cuenta que la afiliación a las culturas académicas requiere de procesos de alfabetización académica, es decir de la adquisición de un "conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Carlino, 2005:2), cuestión que no es menor en su complejidad. Asimismo, recogemos un conjunto de pesquisas como antecedentes valiosos (Guzmán Gómez, 2017; Ortega, 2016; Pierella, 2014) que permitieron visualizar diversos escollos con los que los/as estudiantes se encuentran en los inicios de sus trayectorias, la relevancia de las relaciones con el conocimiento que construyen en estos períodos y la importancia que las figuras de autoridad ligadas al cuidado, la contención y el reconocimiento tienen en el inicio de las carreras.

Este artículo se inscribe en esta amplia tradición de investigaciones, desde una perspectiva de trabajo que privilegia la perspectiva de los estudiantes y graduados acerca de su formación como pedagogos/as y docentes universitarios/as.

## METODOLOGÍA

La investigación se desplegó a partir de un diseño metodológico descriptivo y comprensivo, definiendo lo microsocial como su nivel de anclaje (Sautu, 2005); enfocándose en la experiencia de los/as estudiantes y graduados/as universitarios/as, desde la perspectiva de los actores intervenientes, en la búsqueda por conocer los sentidos, significados y prácticas que éstos/as despliegan.

En la investigación, las fuentes de datos fueron de naturaleza diversa- primaria y secundaria-, y requirieron de disímiles técnicas de recolección de datos, asaber: entrevistas semiestructuradas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión; y análisis documental. En este artículo, recogemos una diversidad de fuentes de información, para su procesamiento y análisis, retomando avances de nuestras líneas de investigación: Por un lado, un relevamiento de la perspectiva de graduados en proceso, del que podemos compartir algunos avances. Para la construcción de este relevamiento, elaboramos un formulario de Google con preguntas abiertas y cerradas para tratar de sintetizar rápidamente algunos de esos significados que circulan entre quienes han atravesado la propuesta formativa vigente. Gracias a la base de mails que dispone el claustro de graduados fue posible difundir el cuestionario por ese medio. Del universo total, recogimos un 28% de respuestas de personas graduadas en todos los años del período 2007 a 2023. El contenido de las respuestas da cuenta de cierta saturación teórica, con lo cual es posible avanzar en algunas interpretaciones. Por otro lado, incluimos encuestas con ítems de respuesta cerrada y abierta aplicadas a estudiantes de Ciencias de la Educación a través de los grupos de mails disponibles en el Departamento de Ciencias de la Educación. Con ellas sistematizamos una primera aproximación a la perspectiva que los/as estudiantes del plan vigente construyen sobre el tramo inicial de su formación. Por último, se incorporan entrevistas en profundidad y semiestructuradas, y colectivas (grupos de discusión) con estudiantes de Ciencias de la Educación<sup>1</sup>. La técnica de entrevistas en profundidad se consideró pertinente para esta indagación en tanto permite sumirse en las narrativas estudiantiles, reconociendo que permiten una aproximación a la vida cotidiana, las formas de sociabilidad, de sensibilidad, los procesos de identificación y otros aprendizajes pedagógicos y culturales. (Carli, 2006).

La pesquisa se lleva a cabo en el marco de un enfoque de investigación cualitativa, como una aproximación multi-metodológica que enfatiza la naturaleza socialmente construida de la realidad social, las condiciones situacionales que afectan la indagación, y la relación de cercanía entre el investigador y el investigado (Denzin y Lincoln, 2012). La utilización de una pluralidad de técnicas e informantes se funda en consideraciones acerca de las características fenomenológicas del mundo real que implica la existencia de realidades diversas y, por lo tanto, de múltiples explicaciones, interpretaciones y evaluaciones (Sirotnik, 1989). En este sentido tanto la convergencia como la divergencia entre la información producida por distintas técnicas puede constituirse en un dato en sí mismo que exprese la

<sup>1</sup> Las líneas de investigación referidas en este párrafo corresponden a los proyectos presentados oportunamente por las autoras ante el CONICET y aprobados por ese organismo, en su condición de investigadora adjunta y becaria doctoral, respectivamente.

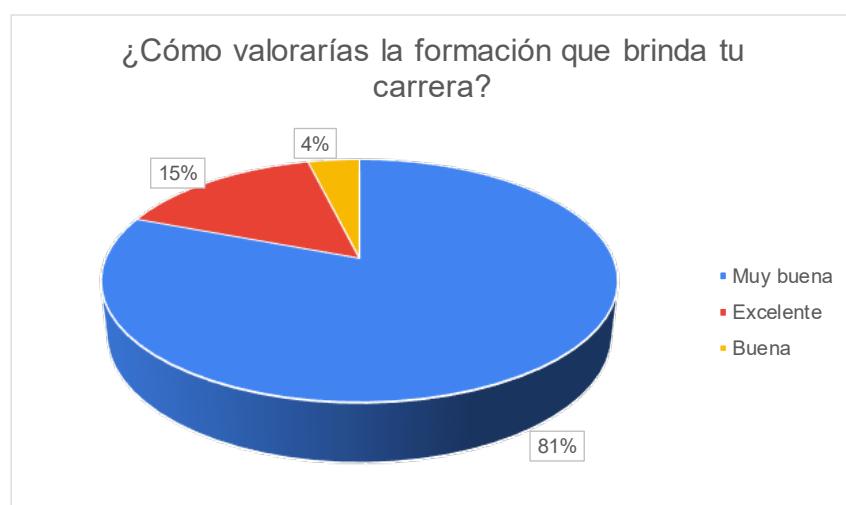
complejidad del fenómeno que estamos estudiando. En el siguiente apartado, presentamos los resultados preliminares de la investigación mencionada.

## HALLAZGOS

La información presentada en esta parte del artículo incluye los resultados preliminares de la encuesta de opinión de graduados de Ciencias de la Educación de la UNLP y la perspectiva estudiantil relevada a través de encuestas, entrevistas en profundidad y grupos de discusión. Algunos aspectos son contrastados con las fuentes documentales (producciones de las subcomisiones curriculares) mencionadas en el apartado anterior.

Los/as graduados/as exponen una valoración muy positiva de su formación, calificándola como excelente o muy buena, de acuerdo con las distribuciones del siguiente gráfico:

**Gráfico N°1: Valoración general de la formación que brinda la carrera**



La mayoría de los graduados expresa una valoración muy positiva respecto de la formación que brinda su carrera, a la que califican como muy buena (81%) o excelente (15%).

Al momento de justificar esta valoración, las respuestas aluden a distintas cuestiones:

- Reconocen la calidad de la educación de la carrera desde un punto de vista más bien instrumental. Aluden a una formación que les “brindó muchas herramientas”, les abrió “puntas para seguir profundizando y ampliando” el abordaje de temas y problemáticas. Señalan que la carrera les dio una base sólida en contenidos y metodologías de

enseñanza, para leer las demandas del contexto, el trabajo grupal e interdisciplinario y la mirada crítica.

- Señalan favorablemente la disposición de algunos docentes para ajustar sus propuestas a los requerimientos de los estudiantes, su nivel profesional que se evidencia en la solidez de los marcos teóricos que sustentan sus prácticas, en su posicionamiento político crítico a favor de la educación pública y su experiencia en el campo educativo.
- Destacan que la carrera les permitió construir una base robusta para abordar la “complejidad de lo educativo, desde múltiples perspectivas y disciplinas” que los habilita a comprender la diversidad, profundidad y múltiples facetas del fenómeno educativo. Algunos vinculan esa formación a una práctica regular de lecturas, escrituras, debates y distintas formas de motivar la construcción de una “voz” propia, personal. Otros destacan que esa formación integral resulta más evidente a partir del contacto con graduados de otras universidades.
- Algunos encuestados señalan que la formación les sirvió para insertarse laboralmente y revisar su trabajo continuamente. Mencionan que la carrera brinda un panorama general que les permite desenvolverse con criterios pedagógicos en distintos ámbitos. Más allá de estos reconocimientos, observan que el espacio para las prácticas fue insuficiente y podría pensarse, al menos desde el tercer año de su carrera.
- En algún caso, se alude a condiciones institucionales, como el nivel de excelencia de la biblioteca o las facilidades que permite la disponibilidad del campus virtual.

*Algunos señalan que la formación no focaliza en la docencia de nivel superior aunque constituye uno de los ámbitos principales de inserción laboral de los graduados. También puntualizan la necesidad de que la formación incluya otros espacios de inserción laboral que dialogan con otras disciplinas y profesiones, además de las instituciones educativas. Estas demandas aparecen asociadas a los requerimientos siempre cambiantes y dinámicos del campo profesional y a temas de la agenda educativa actual que se presentan como vacancias en la formación vigente.*

La posición de los/as graduados/as es coincidente con la plasmada por los/as estudiantes quienes consideran que estos rasgos de la formación se construyen desde el inicio de la carrera. La escritura de trabajos demandada en los exámenes de las asignaturas del tramo inicial los introduce en formas particulares de relacionarse con el saber. Subrayan su estructuración grupal, las modalidades de clases, las formas de participación que estas proponen y los estilos docentes con los que se encuentran, que dan cuenta de cierta unidad

entre las materias “representativas de la carrera”, y le imprimen cierta identidad. Encontramos que, en sus experiencias, estos aspectos emergen como señales de unidad que les permiten advertir prontas relaciones entre los contenidos abordados en las diversas cátedras, a partir de lo que estas formas comunes de acercarse al saber disponen. Al respecto algunos/as estudiantes destacan la impresión de que el tránsito por estas prácticas fue preciso para construir una mirada crítica y analítica que entienden es requerida por la carrera, y a la cual le encuentran una “utilidad transversal” para afrontar los contenidos que proponen diversas cátedras:

*“Después yo aprendí a mirar las cosas desde otra perspectiva, a ser mucho más crítica en un montón de aspectos, siempre vinculados a educación y algunos que no, por ejemplo, habiendo tenido un recorrido por el cual sabía de historia por decirlo así o estaba ubicada en términos históricos, en los distintos momentos de la historia universal, en lo que aprendí con Historia de la Educación<sup>2</sup> en primer año fue un montón. Me fui dando cuenta de que esas experiencias de clase y de trabajo me ayudaban a ir construyendo esta forma de pensar clave en la carrera” (Estudiante 4).*

*“En estas clases, yo creo que el componente así que noto (...) es mucha crítica, como que siempre eso, o sea, nos lo dio la Facultad. Siempre tratando de ver las cosas y de criticar. Hasta, por ejemplo, a pesar de que todos lo queremos, bueno, criticar a Freire. Como que siempre tener una postura crítica para para mirar situaciones y me parece que está buenísimo igual. Es mirar siempre (...) por ahí tener otra mirada o tomar alguna mirada de otro. O criticar una mirada de otro.” (Estudiante 7).*

La “mirada crítica” y “analítica” que consideran es necesaria construir en la carrera, advierten les implica cierta imbricación del yo en la situación, y por lo tanto, cierta transformación o conmoción de su propia subjetividad frente al saber-objeto. Allí reconocen nuevamente, en la escritura y participación en las clases, prácticas académicas que colaboran significativamente en dicha adquisición y que movilizan la construcción de esa relación epistémica:

*“Entiendo que quizás esto de la escritura viene de la mano de la mirada analítica que siento que sí nos piden un montón, una mirada que complejiza, que pueda haber la multidimensionalidad, digamos, de los fenómenos sociales. Creo que afinar la mirada también es algo necesario” (Estudiante 5).*

*“Siento que [los profesores en las clases] tenían otra mirada de debate o de abrir la cabeza, quizás no tanto de ‘te doy el texto y estudialo de memoria’, sino como que proponían algo distinto que antes no lo había encontrado en mi formación y eso es lo que era lo que me llamaba la atención, quizás*

<sup>2</sup> Para una referencia completa de la estructura del plan de estudios vigente del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la UNLP ver: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/deptos/ciencias-de-la-educacion/carreras>

*Entrevistadora -¿Qué era ese algo distinto que mencionás?*

*-Una forma diferente de posicionarnos nosotros frente a eso. Como bueno (...) y a vos qué te pasa con eso que dice ahí. Más complejo que solo memorizártelo o explicarlo. Ponerte vos ahí también" (Estudiante 3).*

De este modo, observamos que para muchos/as el trabajo de construcción de esta mirada crítica, y el engranaje de diversas prácticas académicas que identifican experimentar a fin de lograrlo, funciona como un hilo que va tejiendo relaciones entre los contenidos específicos de las diversas materias y la propia transformación de sí:

*"No sé, específicamente qué es lo que me enganchó de Problemáticas. Pero por ahí un poco como que lo podía, como siento que justamente al ser Problemática Contemporánea como que podía (...) palpar. Ver ahí lo demás de alguna manera, lo que estábamos dando en otras materias y también que habían hecho como (...) que la materia lo que hacía era darnos un general, un montón de conceptos pedagógico, didácticos, que por ahí no tenía ni idea que existían. Estuvo muy bueno, estaba muy ligado a Historia también, entonces como una construcción de conceptos que yo no sabía que existían, siento que eso hizo Problemática como que me dio palabras nuevas" (Estudiante 6).*

Sumado a lo antes dicho, los/as estudiantes encuentran otras vetas que tejen cierta integración entre las diversas materias, vinculadas a la relación entre los contenidos específicos y sus realidades cotidianas. Aun siendo muchos de estos contenidos objetos teóricos que requieren cierta abstracción, los/as estudiantes destacan las posibilidades de poner en diálogo estos saberes, señalando a las clases como espacios donde se habilitan diálogos entre los fenómenos sociales, en general, y los educativos en particular, y los conceptos teóricos propuestos. Asimismo, la posibilidad de poner en diálogo estos saberes favorece prominentemente su valoración sobre la carrera y sobre los contenidos que allí se desarrollan y, consideran, facilita imbricarse en ella. Estas valuaciones aplican, por lo observado, para casi la totalidad de las materias, pero no para todas. Pese a ello, la incidencia de las cátedras en las que sí encuentran esto es tan preponderante que adquiere la potestad de incidir en su experiencia. A continuación, compartimos algunas palabras representativas de lo dicho:

*"A pesar de que eran muy difíciles los textos para mí (...) fueron como muy iluminadores en muchos sentidos como que aprendí muchísimo, me abrieron un montón la cabeza en ese momento. Y me sentía como una esponja que absorbió información, a veces eso justamente era lo que me colapsaba porque era mucho, pero a la vez era como que me fascinaba esa otra manera de ver capaz, las cosas la educación, la situación actual de no sé de la realidad de nuestro país, etcétera, era como muy me llamaba un montón la atención, era muy lindo (Estudiante 9).*

*Después lo que aprendí mucho (...) con muchas de las materias es que si bien las disciplinas están separadas trato de como de relacionarlas porque creo que justamente todo lo que vamos dando en Ciencias de la Educación, nada está aislado del contexto, así que muchas veces, las materias me permiten como retomarlas, volver a los autores" (Estudiante 8).*

Al respecto, es particular la situación que experimentan quienes trabajan en la docencia o que se encuentran estudiando carreras docentes, a la par de iniciar la carrera universitaria. El diálogo entre contenidos y la realidad social, impacta particularmente en sus prácticas profesionales, y en los aprendizajes construidos en otras experiencias formativas:

*"Si por ejemplo Antropología, que fue una de las materias que me costó, porque al principio no la entendía de hecho, la entendí cuando terminé de cursarla y rendirla para estudiarla, para rendir el final y después en el resto no tuve dificultades. Porque ya te digo eran materias que venían muy relacionadas a lo que venía dando en el terciario" (Estudiante 5).*

*"Me pasaba que recibía la clase y a la vez iba pensando en mis clases en mi propia práctica docente. Calculo que, porque soy docente por ahí otro estudiante que todavía no es docente o que está orientado hacia otro lado, no lo veía tan así. En mi caso era decir 'che, qué copado lo que hizo este profe para también hacerlo. Entonces me enseñaban muchísimo más de lo que era el contenido en sí, por ahí ese día teníamos que hablar, no sé de las universidades medievales, pero la forma en que había presentado el profesor ese tema me invitaba a mí a volver a repensar mi práctica docente y decir 'che, le puedo hablar de esto a mis alumnos'. No justamente ese tema, pero dar como una vuelta, digamos" (Estudiante 13)*

Los testimonios anteriores se vinculan con uno de los interrogantes que planteamos a los/as graduados/as en nuestra indagación, respecto del reconocimiento de trayectos de formación previos (como títulos docentes terciarios) para acceder a trayectorias diferenciales o más cortas en la carrera universitaria. Al respecto, la mayoría opina que se deberían contemplar esos trayectos y saberes previos, aunque señalan que es un tema, con muchas aristas y posiciones controvertidas.

*"Por un lado, por el propio origen de los trayectos de complementación en nuestro país, especialmente entre el nivel superior no universitario y el universitario. Creo que este origen, no 'debería encerrarnos' en la posibilidad de pensar únicas alternativas. Por otro lado, creo que la trampa también es pensar el reconocimiento de las trayectorias en formato 'materias' o 'equivalencias de ellas'. Esta opción me parece muy reducida y creo que limita la potencialidad que tiene que docentes, no docentes,*

*personas con trayectorias educativas y sociales muy amplias y diversas que llegan a estudiar Ciencias de la Educación, se encuentren y estudien juntas. (...) es muy importante la diversidad de perfiles de estudiantes, hace a lo rico de los intercambios y los trabajos grupales (Graduada 18).*

*"Me parece que es necesario reconocer las trayectorias educativas no universitarias. Sino estamos ninguneando los mismos espacios educativos en los que después trabajamos y creo que es necesario alentar a maestros y profesores a continuar formándose y que puedan eventualmente formar a maestrxs y profesores" (Graduada 10).*

De esta manera, observamos que, en las experiencias en el tramo inicial, los/as estudiantes y graduados/as destacan ciertos elementos de unidad vinculados a las formas de implicación subjetiva demandada en la construcción de su relación con el saber lo cual teje hilos de unidad entre lo vivenciado entre las diversas cátedras. Asimismo, esto les permite construir valoraciones positivas acerca de los contenidos curriculares de la carrera, estableciendo correlaciones entre aquellos saberes que les generaban interés al momento de optar por la carrera y aquellos con los que lidian en el marco de las cátedras.

## DISCUSIÓN

Los resultados hasta aquí presentados nos permiten afirmar que la mirada positiva sobre la formación que proyectan los/as graduados/as de Ciencias de la Educación es consistente con las formas de conocer que los/as estudiantes de esa carrera encuentran desde el tramo inicial, que convueven sus experiencias de formación, permitiéndoles construir cierta imagen de identidad y unidad de la propuesta curricular. El plan de estudios emerge como un componente relevante, tanto por su organización disciplinar como por las formas de conocer comunes que identifican sus destinatarios. Dentro de estas formas, la práctica de lectura y de escritura de textos propios se destaca como significativa para la construcción de la experiencia estudiantil. Es identificada como un hilo que atraviesa la mayoría de las prácticas académicas desde su ingreso a la carrera, y su adquisición, si bien resulta dificultosa, forma parte de un proceso que les permite poner en diálogo lo que sucede en las clases, con el trabajo por fuera del aula y la evaluación.

Si ponemos en relación esta primera valoración con los resultados de la indagación que estamos llevando a cabo acerca de la formación pedagógica que brindan carreras de educación de distintas universidades nacionales, podemos decir, que el plan vigente logró resolver una de las demandas más fuertes que tenía el plan anterior: la carrera no permitía construir una mirada pedagógica específica que contribuyera a darle identidad profesional, a partir de una estructura sólida asentada en torno a cierto "principio rector" (Camilloni, 2018). Hoy pareciera que esa formación específica se

logra, con herramientas teóricas y metodológicas que posibilitan reconocerse en un campo disciplinar y profesional propio y en diálogo con otras disciplinas y profesiones. Si profundizamos un poco más en conocer cuál es ese principio rector o esqueleto estructurante de la carrera desde los sentidos de quienes se han graduado en el plan vigente, el 90% de los encuestados reconocen a las Pedagogías (I y II) y a las Didácticas (generales y específicas) como las materias que componen ese eje o esqueleto estructurante. El 10% restante de las respuestas se distribuyen entre un conjunto de materias del tramo de formación básica (Currículum, las Historias de la Educación, Prácticas de la Enseñanza, Investigación I, entre las más mencionadas) o de las orientaciones (entre las que sobresalen las Didácticas específicas).

Si interpretamos estas respuestas a la luz de nuestras investigaciones, podemos señalar que el plan vigente resolvió una de las debilidades identificadas en el proceso que antecedió a la reforma curricular del 2002: la carrera de Ciencias de la Educación de la UNLP adolecía de cierta inespecificidad disciplinar que se traducía en una estructura curricular asentada en mayor medida en la Psicología más que en la Pedagogía y la Didáctica, aspecto que traía más confusiones y cuestionamientos que certezas. Podemos afirmar que el plan 2002 logró resolver esa debilidad estructural con un eje pedagógico y didáctico que atraviesa transversalmente la carrera con un conjunto de asignaturas que le dan continuidad a una formación teórica y práctica que, así es reconocida por sus graduados. En la formulación prescriptiva del plan y en los acuerdos propios del desarrollo curricular estas asignaturas garantizan los primeros abordajes sincréticos y aproximativos a prácticas educativas reales en contextos sociales e institucionales diversos.

Asimismo, notamos que la organización curricular es identificada tanto por su orden disciplinar complejo a nivel de interdisciplina e intradisciplina (Camilioni, 2018), como por su pertenencia – o no – a la comunidad de Ciencias de la Educación como tribu (Becher, 2013). Los sujetos la identifican prontamente y destacan que comporta cierta homogeneidad de formas pedagógicas y evaluaciones. De este modo, la fuerza de los límites entre materias se apacigua a partir de la emergencia de cierta homogeneidad en las prácticas académicas que proponen los/as docentes. Notamos también que, los/as estudiantes, identifican que, en su tramo inicial, las materias correspondientes a dicha tribu son mayoritarias porque logran imprimir rasgos en sus experiencias de conocimiento distintivas, que, si bien por momento contrastan con casos aislados de cátedras con menor peso curricular, se edifican como expresión de la identidad de su carrera. Estos hallazgos dialogan con la caracterización que Bernstein (1985) realiza de los currículums agregados, donde destaca la existencia de una mayor homogeneidad en la pedagogía y la evaluación, reduciendo las diferencias entre los/as docentes, tanto en sus formas de transmisión, como en las formas de evaluación del conocimiento.

Por otro lado, identificamos que la evaluación se encuentra atravesada de modo bastante homogéneo por prácticas de lectura y escritura de textos propios, que requieren cierta imbricación del

yo en el marco de un trabajo colectivo. Nuevamente, para los/as estudiantes, la evaluación se edifica como aquella práctica académica que permite reconocer las formas de relacionarse con el saber validadas institucionalmente y orientar sus prácticas buscando responder a ello. La uniformidad entre prácticas académicas-clases, evaluaciones, trabajos fuera del aula- intra y entre materias, no parece producir grandes tensiones entre priorizar el interés por conocer o el interés por aprobar. Esto se refuerza por la debilidad de los límites entre conocimientos educativos, realidad social y conocimiento de los sujetos, que los/as estudiantes perciben; lo cual impacta en su participación en el aula y en la valoración de los otros -compañeros/as- en la propia construcción de la relación epistémica. Asimismo, notamos que esto se ve acompañado por la identificación de cierta relevancia en la relación epistémica, ante la reiteración de prácticas académicas grupales y de lo relacional como forma de construcción del saber.

Por otro lado, visualizamos que frente a la heterogeneidad de clases que experimentan, los/as estudiantes construyen valoraciones ligadas principalmente a las formas de participación estudiantil y docente que proponen. Particularmente observamos que valoran aquellas prácticas que permiten una alta participación del estudiantado, movilizan sus sentires y les proponen conmoverse ante el saber; valorando en menor medida aquellas, en donde el docente ocupa el lugar central-y en contraparte menor el estudiante- y la relación con el saber que se propone se vincula a la adquisición de un saber objetivado.

Sumado a lo dicho, identificamos grados de flexibilidad en el mapa curricular que impacta en la experiencia de conocimiento y en las valoraciones que construyen los/as estudiantes. Lo dicho tiene especial impacto en las valoraciones estudiantiles al reconocer la presencia en la carrera de un perfil particular y representativo de estudiantes trabajadores/as y adultos/a que precisan esta flexibilidad para su permanencia. Este hallazgo es coincidente con lo alertado por Alliaud y otros (2010), señalando la relevancia de los regímenes académicos en tanto asunto que afecta considerablemente la experiencia escolar de los estudiantes de Ciencias la Educación y de otras carreras de formación docente, cuyos estudiantes cuentan con trayectorias de formación previa en carreras docentes.

De este modo, lo observado permite sostener que la experiencia de conocimiento de los/as estudiantes se ve conmovida por el plan de estudios en sus cualidades referidas a la clasificación del conocimiento (Bernstein, 1985).

No obstante, se señalan diversas críticas. Entre ellas, los/las graduados/as expresan su disconformidad con la ausencia de reconocimientos de sus trayectorias de formación previa, especialmente, en el caso de quienes acreditan carreras de formación docente al inicio de sus estudios universitarios. Las respuestas que brindan dan cuenta de la necesidad de que la institución avance en un análisis complejo de las diversas formas de reconocimiento posible,

que exceden el tratamiento de las equivalencias por materias. Una investigación antecedente puso en evidencia que la mayoría de los ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación entre los años 2010 y 2011 tenían una formación universitaria previa (56%). De ese grupo, un 48% acreditaba carreras de formación docente finalizadas y un 18% no finalizadas (Vicente, 2014). Estos resultados son consistentes con los hallazgos de una investigación exploratoria desarrollada en el ámbito de la Universidad Nacional de Córdoba en 2011. En ese trabajo, se expone que un porcentaje cercano al 50% acredita formación terciaria previa vinculada a carreras de formación docente (Garibotti y Ambroggio, 2012). Lo anterior da cuenta de una problemática existente en Ciencias de la Educación de universidades nacionales vinculada al insuficiente reconocimiento de las trayectorias de formación docente, previas al ingreso a esas carreras.

Por razones de espacio, quedan fuera del análisis las críticas, tensiones y contradicciones que tanto estudiantes como graduados señalan respecto de la carrera y las experiencias de conocimiento que vivencian en Ciencias de la Educación de la UNLP. Su análisis abre nuevos interrogantes que serán objeto de estudio en futuras producciones.

## REFERENCIAS

- Alliaud, A; Suárez, D; Feldman, D; y Vezub, L. (2010). "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional". Proyecto UBACyT F096
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5118>
- Camilioni, A. (2018). "La problemática curricular en las carreras de Ciencias de la Educación". En *Revista de Educación*, Año IX, Número Especial 14.2/2018, pp. 19-30.
- Carli, S. (2006). *La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación sobre el tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Capellacci, I; Guelman, A. (2018). *X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

- Denzin, N. y Lincoln, I. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. En: *Revue Française de Sociologie*, Paris, n. 35, p. 511-532. 1994. [https://www.persee.fr/doc/rfsoc\\_0035-2969\\_1994\\_num\\_35\\_4\\_4353](https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1994_num_35_4_4353).
- Fattore, N. (2014). VII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.105>
- Garatte, M. L., Todone, V., Marini, P., & Pellegrini Malpiedi, M. (2023). Presentación Dossier: Perspectivas Pedagógicas Acerca de los problemas de la Educación. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, 2(18), i-vi. <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/view/814>
- Garibotti, F y Ambroggio, G. (2012). Tomando perfil, ¿quién ingresa a las carreras de Ciencias de la Educación? En *Revista Praxis Educativa*, vol. XVI, N° 1, pp.55-62.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2) [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852016000200005&lng=es&tlang=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852016000200005&lng=es&tlang=es).
- Guzmán Gómez, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. En: *Revista De La Educación Superior*, 46 (182), 71-87. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Navarrete Cazales, Z. (2008). "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Veracruzana". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, nro. 36, pp. 143-171.
- Navarrete Cazales, Z. (2013). "La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades, en: *Revista Universidades*, UDUAL, México, N.º 57, julio – septiembre 2013, pp. 5-16
- Ortega, F. I. (2016). Las relaciones de los estudiantes con el conocimiento en el proceso de construcción de la identidad estudiantil. *Trayectorias Universitarias*, 2(3). <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3021>
- Pierella, M.P. (2014) *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Paidós
- Rocha Pinto, P. (1999). *Práticas acadêmicas e o ensino universitário. Uma etnografia das formas de consagração e transmissão do saber na universidade*. Niterói: EdUFF.
- Scott, J. W. (2001). Experiencia. *Revista de Estudios de Género La Ventana*, v. 2, n. 13, p. 42-73. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/viewFile/551/574>.
- Sirotnik, K. (1989). *Studying the education of educators: Methodology* (Technical Report 2). Center for Educational Renewal.