

La adscripción a la cátedra de Didáctica como instancia de formación docente

Julieta Erbicella

FaHCE-UNLP erbicellaj@gmail.com

Sara Schöning

FaHCE-UNLP saraschoning@gmail.com

Sofía Picco

FaHCE-UNLP sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar

Resumen

El siguiente relato de experiencia se focaliza en la adscripción que se realiza en Didáctica, asignatura del 2º año del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Específicamente nos interesa reflexionar en torno a la adscripción, como una instancia de formación docente para las adscriptas protagonistas en particular y para el equipo docente de toda la cátedra en general.

En el marco de este XIII Seminario Internacional de la Red Estrado, “Dos décadas de estudios sobre trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes”, decidimos compartir nuestra experiencia en el eje N° 11 titulado “La formación y el trabajo docente para los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI”, en torno a las tutorías de acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje que protagonizan las adscriptas con la orientación de la profesora adjunta a cargo de la cátedra, todas autoras de esta ponencia. Estas tutorías se realizaron como parte de la adscripción desarrollada en Didáctica entre los años 2020 y 2023, y habilitan una reflexión respecto de la formación docente y de la formación de formadores que sostenemos relevante profundizar en esta oportunidad.

Palabras clave: adscripción a cátedra - formación docente - formación de formadores

Introducción

El siguiente relato de experiencia se focaliza en la adscripción que se realiza en Didáctica, asignatura del 2º año del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Específicamente nos interesa reflexionar en torno a la adscripción como una instancia de formación docente para las adscriptas protagonistas en particular y para el equipo docente de toda la cátedra en general.

El Régimen de Adscripción de la FaHCE-UNLP (Res. N° 1337/21) define las tareas propias de los adscriptes respecto a la concreción de un plan de trabajo anual y la supervisión de los profesores titulares, adjuntos y/o jefes de trabajos prácticos. Si bien se contempla que la adscripción es una instancia de formación para los adscriptes en temas y tareas propias de la docencia, es importante destacar que la misma no comprende la responsabilidad de la enseñanza ni la posibilidad de reconocer este tramo como parte del ejercicio en la docencia universitaria, tampoco conlleva remuneración alguna y se realiza de modo voluntario.

En el marco de este XIII Seminario Internacional de la Red Estrado, “Dos décadas de estudios sobre trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes”, decidimos compartir nuestra experiencia en el eje N° 11 titulado “La formación y el trabajo docente para los desafíos de la enseñanza en el siglo XXI”, en torno a las tutorías de acompañamiento de las trayectorias de aprendizaje que protagonizan las adscriptas con la orientación de la profesora adjunta a cargo de la cátedra, todas autoras de esta ponencia. Estas tutorías se realizaron como parte de la adscripción desarrollada en Didáctica entre los años 2020 y 2023, y habilitan una reflexión respecto de la formación docente y de la formación de formadores que sostenemos relevante profundizar en esta oportunidad.

Experiencia

Teniendo en cuenta que la enseñanza es una práctica política y ética compleja por la que se responsabilizan institucional y socialmente los docentes, que puede ser didácticamente pensada en tres grandes instancias, optamos por presentar escuetamente algunas de las prácticas desarrolladas en lo preactivo, interactivo y posactivo por las autoras de este trabajo que fundamentan esta significatividad atribuida a las tutorías como instancias de formación docente. La complejidad de la enseñanza se pone en evidencia en diversos planos de análisis:

la propuesta que ofrece la cátedra que, a su vez, se inserta en las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación; las adscripciones que se sostienen; las instancias de formación interna entre docentes y adscriptas que persiguen la transformación de las prácticas porque siempre podemos enseñar mejor.

Las tutorías o “mateadas precoloquio”, como las denominamos internamente, surgen como una respuesta a la necesidad de encuentro durante la cursada excepcional y de emergencia a la que nos arrojó la pandemia del COVID en el año 2020. Estas mateadas pretendieron propiciar un encuentro con los estudiantes en la virtualidad que permitiera la construcción de un espacio común que se había visto interrumpido y que, al mismo tiempo, acompañara las trayectorias de aprendizaje de una manera cercana entre quienes se encontraban cursando la materia y las estudiantes adscriptas que ya la había acreditado.

En ese 1º cuatrimestre de 2020 tuvimos que resolver disímiles y novedosas situaciones para poder llevar a cabo la enseñanza. Entre ellas, y atendiendo a una demanda de mayor acompañamiento de los estudiantes en la virtualidad, se diseñaron e implementaron estas tutorías que se sostienen hasta la actualidad por la ponderación positiva que su valor formativo ha recibido de docentes, adscriptas y estudiantes. Las condiciones de enseñanza pasaron de una virtualidad completa y de emergencia en 2020 y 2021 (al menos en la FaHCE-UNLP), a una enseñanza híbrida en 2022, para llegar a un retorno a la presencialidad completa en 2023.

Las tutorías comprometen a adscriptas y estudiantes que han cursado la materia y que están preparando el coloquio final para acreditar la materia por promoción según el Régimen de Enseñanza y Promoción (FaHCE-UNLP). La dinámica de intercambio virtual, que implica una duración de 2 (dos) horas, involucra dudas y consultas que surgen cuando los estudiantes dan concreción a la articulación conceptual necesaria para rendir su coloquio final.

En lo que respecta a la instancia preactiva, podemos hablar de un conjunto complejo de decisiones vinculadas a la programación de las tutorías. Esto ha implicado encuentros de discusión en torno al valor formativo de las tutorías, las dinámicas posibles de intercambio con los participantes y los contenidos que van a circular en el encuentro. Los mismos se hallan condicionados por el programa de la materia y por la exigencia de acceder a la instancia de acreditación final con una producción integradora, requisitos que, en última instancia, están orientando el encuentro entre adscriptas y estudiantes. Consideramos, además, que es central no comunicar en las tutorías formas correctas de articular los contenidos

abordados durante el cuatrimestre, sino orientar y favorecer a que los estudiantes logren construir su posicionamiento con fundamentos en el campo de la Didáctica.

Dentro de esta instancia se genera un primer acercamiento a los estudiantes mediante la invitación al encuentro, luego de finalizar la cursada, solicitando el avance de su producción integradora. De esta manera, se dispone de un tiempo previo de análisis por parte de las adscriptas de la idea de cada grupo, tendiendo a construir criterios comunes de devolución que promuevan a continuar con el proceso de construcción del coloquio. Además, ya que se han desarrollado de manera virtual, se ha conformado una sistematización de sugerencias comunes en una presentación de diapositivas que se presentan al inicio de cada encuentro.

En la instancia interactiva, se da lugar a debates, recomendaciones y sugerencias entre todos los participantes. En este sentido, el encuentro potencia la posibilidad de repensar la materia que se cursó y está próxima a acreditarse, con los aportes de los propios compañeros y de las adscriptas, siguiendo la bibliografía de la asignatura.

En el encuentro, se realizan intervenciones a modo de interrogantes, principalmente a fin de que cada grupo pueda repensar aspectos claves o inconclusos de su producción, con el objetivo de que puedan integrar los aportes que consideren significativos y acordes a su idea inicial. Luego de esta instancia, los estudiantes cuentan con una semana hasta el día de su entrega, lo cual les brinda un margen para ampliar, modificar y mejorar la misma teniendo en consideración los aportes de sus compañeros y las intervenciones de las adscriptas. De esta manera, en las tutorías se resuelven dudas, se construyen herramientas de acompañamiento, y sobre todo se genera un espacio de intercambio entre estudiantes con diversas miradas que permite enriquecer cada producción final.

En la instancia postactiva incluimos la reflexión y evaluación de la acción, incorporando la mirada propia de las adscriptas y de las docentes de la cátedra, así como las devoluciones de los estudiantes. Se realiza una evaluación oral y por escrito en la que se ponderan las principales preguntas, la bibliografía que ha generado algún tipo de duda y los intercambios que han surgido en los grupos que les permiten a los estudiantes mejorar sus propuestas integradoras, entre otros aspectos.

La escritura de lo desarrollado en el encuentro permite un relevamiento de información sumamente importante, que posibilita encontrar además las principales dudas y las dificultades más frecuentes con las cuales se encuentran los estudiantes. Todos estos

insumos se convierten en elementos privilegiados para programar la próxima tutoría, las intervenciones realizadas, las devoluciones de los estudiantes acerca de lo que constituye presentarse y defender un coloquio integrador, como así también para sostener el espacio de formación en todas sus dimensiones.

Por último, en base a nuestra experiencia podemos decir que si bien las adscripciones a las cátedras universitarias tienen en el reglamento un reconocimiento como instancias de formación docente, sostenemos que su diseño e implementación no se hallan suficientemente explorados desde una perspectiva didáctica ni curricular y que su concreción permite encauzar demandas de la formación docente y de las trayectorias estudiantiles no fácilmente atendibles desde las prácticas institucionales habituales, como retomaremos en el análisis posterior.

Las adscripciones a cátedra desde la normativa institucional

El Régimen de Adscripción de la FaHCE-UNLP (Res. N° 1337/21) define y estipula los requisitos de inscripción y las condiciones para ingresar y formarse dentro de una cátedra. Es preciso destacar que no se permite la adscripción simultánea a más de una cátedra y que puede realizarse bajo el rol de graduado o estudiante (se destaca que no existe orden de prioridad para el ingreso entre ambas condiciones). Dentro de los requisitos y duración de la adscripción, el rol de estudiante requiere el cumplimiento de ser alumno regular, haber aprobado el 30% de las materias del plan de estudios de la carrera, haber aprobado la materia en la que se desea realizar la adscripción, y tener un promedio general con aplazos no inferior a 6 (seis) puntos en el conjunto de la carrera.

En la resolución, el Consejo Directivo de la FaHCE-UNLP resuelve la necesidad de contar con un programa de adscripción y formula algunas orientaciones y propósitos a tales fines. A su vez, define la tarea propia de los adscriptes respecto a la elaboración de su trabajo anual, la tarea de supervisión y dirección de los profesores titulares, adjuntos y/o jefes/as de trabajos prácticos.

En los artículos de dicha resolución, se consigna que la cátedra definirá la participación y cantidad de los adscriptes, pero que el programa que se configure establecerá instancias de encuentro y formación entre adscriptes para el trabajo sobre sus planes de trabajo y ejes o dimensiones propias de los temas que involucran a la cátedra. El plan anual deberá ajustarse a la trayectoria académica, los intereses y las herramientas de cada adscripte así como a las

proyecciones, posibilidades y objetivos de la cátedra en la cual se inserta. De esta manera, el plan integrará objetivos y propósitos, y actividades a desarrollar.

En cuanto a la duración, las adscripciones de estudiantes a las cátedras se definen inicialmente por un año calendario, con derecho a pedir dos prórrogas de un año de duración cada una. Las prórrogas deberán solicitarse inmediatamente al finalizar el periodo estipulado, bajo el consenso entre los profesores de la cátedra y quien se adscribe, fundamentando debidamente la formación de adscriptes y las actividades nuevas a encarar y/o las no desarrolladas en periodos previos.

Es preciso destacar que, en el cierre de cada periodo de adscripción, los adscriptes deben realizar un informe, dando cuenta de las propuestas o actividades desarrolladas, el cual deberá ser avalado por los docentes de la cátedra. Dicho informe servirá además de insumo esencial para la ampliación de prórrogas, ya que se podrán evidenciar las actividades pendientes para el diseño de un nuevo plan anual. Se deberá presentar ante el departamento de Ciencias de la Educación de la FaHCE-UNLP para su evaluación y posterior ejecución de las resoluciones que certifiquen la labor realizada.

Referentes conceptuales

Consideramos importante incorporar al desarrollo de esta ponencia que se enmarca en la modalidad “relato de experiencia”, algunos referentes conceptuales sustanciales. La conceptualización y la reflexión crítica y colectiva sobre la experiencia de formación desarrollada en el marco de las tutorías antes descripta, se convierte en un eslabón indispensable en la transformación de nuestras propias prácticas de enseñanza enmarcadas en el sostenimiento de la educación superior pública y gratuita y tendientes a la concreción de una mayor justicia social. Ya Davini (1995) abonó a esta espiral reflexiva y crítica sustentada en su concepción de una pedagogía de la formación docente, en la que el análisis de la práctica y la identificación de dimensiones y problemas, en diálogo con marcos conceptuales y teorizaciones, habilita la construcción de hipótesis de acción que demandan ser puestas a prueba para darle, nuevamente, continuidad a la formación.

A su vez, en este proceso de conceptualización, adherimos a las afirmaciones de Barcia y López (2017), quienes destacan la importancia de documentar las prácticas de enseñanza para explicitar y someter a análisis crítico las comprensiones que necesariamente median entre los sujetos y sus prácticas, y para la construcción de un saber didáctico que,

como dice Davini (1996), se transforme en conocimiento público a probar por otros docentes. Las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el marco de las tutorías se convierten en nuestro objeto de estudio y de intervención a partir de la significación y resignificación permanente entre teorías y prácticas.

En primer lugar, teniendo en cuenta el contexto educativo, político y sanitario en el que surgieron estas tutorías y a partir de un análisis crítico de las condiciones de enseñanza en la postpandemia, ponderamos algunas innovaciones surgidas en el marco de la enseñanza remota y de emergencia que pueden ser capitalizadas y resignificadas para su sostenimiento en la actualidad. Entendemos que las tutorías precoloquio se convierten en una innovación valorada positivamente y sostenida -con las adecuaciones correspondientes- en el regreso a la presencialidad completa. Les estudiantes participantes, las adscriptas y las docentes de la cátedra han evaluado estas tutorías, cada quien desde su particular punto de vista, y como resultado se ha decidido su sostenimiento y su reconocimiento como parte de la propuesta formativa de la asignatura.

Asimismo, estas tutorías se constituyen como instancias de formación para las adscriptas, quienes, desde su condición de ser pares -entre ellas y con les cursantes-, tienen que acompañar las trayectorias de quienes deben acreditar la materia. Paralelamente, estas tutorías se transforman en parte fundamental de los procesos de formación docente y de formación de formadores en el marco de una adscripción, arista sobre la que quisimos reflexionar -de las múltiples posibles que se habilitan en cuanto al valor formativo de las adscripciones- en este XIII Seminario Internacional de la Red Estrado. Estos procesos de formación docente son permanentes ya que no se agotan en las instituciones formadoras ni en los tramos curriculares expresamente destinados a tales fines. Estas tutorías, en el marco de la adscripción a la cátedra Didáctica, permiten conformarse como instancias formativas aunque su reconocimiento y explicitación curricular sea esquiva. Formación de formadores y enseñanza son dos aspectos consustanciales en tanto las estrategias desplegadas al interior de una propuesta formativa de este tipo, involucran una multiplicidad de instancias tendientes a “ayudar a que otros, muchos, enseñen” (Feldman, 1999). Así, las prácticas de enseñanza se comprenden en una red compleja y expansiva.

Con asiento en esta perspectiva, nos resulta fundamental poder esbozar un primer acercamiento a los sentidos que le asignamos a las instancias de tutorías y, particularmente, entendiéndolas como parte imprescindible de la formación docente que se encuentra y nutre

los procesos de adscripción. Las tutorías representan espacios fundamentales de apoyo, acompañamiento y orientación en los diversos procesos de aprendizaje que se desarrollan en la asignatura de Didáctica del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación.

En este contexto, las estudiantes adscriptas desempeñan un papel fundamental en las tutorías, ya que a través de la mediación, diseño y facilitación se llevan a cabo instancias de socialización entre pares que están construidas a partir de espacios de diálogo, retroalimentación y reconstrucción de significados, pudiendo reflexionar sobre las intervenciones y las trayectorias escolares.

Comprendiendo el proceso de adscripción como parte de la formación docente de las futuras profesionales, se vuelve imprescindible focalizar la mirada en algunos aspectos de la experiencia de tutorías. Allí, las estudiantes adscriptas empiezan a construir estrategias de intervención docente, pudiendo comenzar a posicionarse en un rol que construye retroalimentaciones, re-preguntas, que cuestiona y promueve la reflexión bajo una escucha atenta y un acompañamiento respetuoso de la diversidad de los procesos de aprendizaje.

Retomando aportes de Domjan y Gabbarini (2006) y Paso y otras (2014), quienes abordan los espacios de tutorías como instancias para la formación docente, se vuelve fundamental recuperar que las tutorías y las intervenciones planteadas dentro de ellas, suponen desafíos significativos tanto para les estudiantes como para las adscriptas.

Por un lado, implica un desafío ya que permite a les estudiantes repensar sus trayectorias y recorridos por la materia. Por otro lado, para las adscriptas significa un desafío en términos de posicionarse respecto a un nuevo rol ya no como estudiantes, aunque tampoco como docentes a cargo de la enseñanza, sino empezando a formarse entendiendo la complejidad e impredecibilidad propia de toda práctica educativa.

Si bien se considera que toda práctica de enseñanza conlleva instancias impredecibles o “zonas indeterminadas” como dice Schön (1992), las tutorías descriptas anteriormente, evidencian aún más la incertidumbre, ya que la configuración de los encuentros depende sustancialmente de los aportes o avances en las producciones de les propias estudiantes y de las singularidades y diferencias que les mismas decidan poner en común para la construcción colectiva del intercambio (Nicastro y Greco, 2009). Este carácter resalta significativamente la creatividad en las intervenciones posibles por parte de las adscriptas, siendo fundamentadas por su formación en la cátedra, con el objetivo principal de favorecer la construcción de procesos de aprendizaje colectivos.

Considerando la experiencia relatada es preciso dar cuenta de un doble proceso de reflexión. Por un lado, se produce una reflexión, como bien describimos anteriormente, en torno a la toma de decisiones fundamentadas en la práctica para las próximas tutorías. Adherimos aquí a la importancia de entender la evaluación como un proceso de toma de decisiones en las distintas instancias de la enseñanza (preactiva, interactiva y posactiva como las conceptualiza Jackson, 1992). Parafraseando a Celman (1998), la evaluación no es un apéndice de la enseñanza, sino un proceso que acompaña y regula críticamente los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por otro lado, se logra una reflexión sobre la propia formación, ejercicio altamente formativo sobre todo si involucra saberes y sentires propios y de otros que aportan ópticas novedosas y enriquecedoras. Además, este proceso potencia la explicitación y construcción de “saberes de la experiencia” (Contreras Domingo en Gabbarini, 2023) en tanto saberes arraigados a las prácticas de enseñanza, muchas veces solapados o implícitos, cuya revisión crítica es altamente necesaria en un proceso de formación docente.

Es por ello que este doble proceso nos lleva a retomar el aporte de Davini (2008) quien conceptualiza los espirales de reciprocidad en el proceso de aprendizaje. Esta doble dinámica, la cual comprende que el aprendizaje individual indisolublemente requiere de la participación social de otros y del ambiente, da cuenta de cómo la formación docente en este caso, se enriquece de las experiencias de tutoría con los estudiantes. Si partimos de la base que lo individual y lo social se entretajan, generando instancias de aprendizaje recíprocas, damos cuenta del aporte que se brinda tanto para los estudiantes en su proceso de preparación para rendir el coloquio final, a su vez brinda diversas instancias de formación para las adscriptas.

Asimismo, consideramos oportuno retomar y resignificar algunos de los aportes que realiza Coscarelli (2019) a partir de reflexionar en torno a la categoría de “protocurrículum”. La autora esgrime esta categoría para referir a los proyectos de extensión universitaria que, si bien no tienen una finalidad prioritaria y explícita relativa a la formación de los sujetos involucrados, pueden ser analizados desde esta perspectiva pedagógico-didáctica evidenciando una propuesta formativa menos sistemática.

Los espacios de adscripción tienen una normativa institucional que los engendra y acompaña. En este sentido, tienen un estatus prescripto y optativo en el currículum de la formación de los graduados en la FaHCE en general y en la formación del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación en particular. No obstante, presentan una flexibilidad

singular para configurar en su interior instancias formativas específicas. Según el reglamento antes mencionado, en cada cátedra son los docentes y los adscriptes interesados quienes definen las intencionalidades formativas, los contenidos y las actividades, de manera colaborativa, que se pueden concretar. Es en este sentido en el que podríamos decir que los espacios de adscripción emergen como núcleos precurriculares (Coscarelli, 2019) o protocurrículum (Coscarelli, 2019; Coscarelli y Picco, 2009).

En relación con lo ya mencionado respecto de la formación docente permanente, podemos agregar que estas instancias de adscripción se entienden -al menos para la cátedra de Didáctica- como partes constitutivas de un *continuum* que las trasciende. Aun con su optatividad y flexibilidad curricular, pueden ser interpretadas como otras posibilidades de formación docente en el marco de la oferta educativa de la FaHCE que, de la mano de sus sujetos de desarrollo curricular (de Alba, 1995), pretenden reponer en los espacios formales de formación “esos *otros* saberes que se producen al enseñar y que parecen potentes para saber y poder hacerlo” (Alliaud, 2017, p. 69. La cursiva figura en la edición consultada). Esta perspectiva se torna especialmente significativa si, además, explicitamos los vínculos sustanciales entre la formación docente y la didáctica como campo disciplinar. Como expresa Camilloni (2007), parte del sentido de la didáctica en la actualidad se construye en torno a la formación docente. Dice la autora:

Si pensáramos que enseñar es fácil, que el profesor nace o no nace con talento para enseñar y que si lo tiene su intuición le será suficiente para resolver los problemas que se le presenten en su trabajo; [...] entonces construir conocimientos didácticos sería una tarea superflua y sin sentido (Camilloni, 2007, p. 21).

En consonancia con estos postulados, la cátedra de Didáctica ha conformado un eje transversal en torno a la formación docente y a la intervención en las prácticas de enseñanza. Estas intencionalidades formativas se concretan en el programa de la asignatura y también en la configuración de las condiciones protocurriculares y protodidácticas a la que nos habilita el reglamento de adscripciones. Estas últimas categorías pretenden captar la singularidad de espacios de formación y coformación que, por las mencionadas características de optatividad y flexibilidad, se constituyen en los márgenes del currículum prescripto para la formación de los profesores y licenciados en Ciencias de la Educación.

Coincidiendo, entre otros autores, con De Alba (1995), podemos decir que el currículum se construye en esa articulación dialéctica y compleja entre lo instituido y lo instituyente, entre el currículum prescripto y el real, estas últimas dimensiones que se configuran en todos los espacios de formación más allá de sus grados de formalización.

La sistematización de estos saberes, no siempre se cumple y resulta un punto nodal para su recuperación y la transformación curricular en el camino de la producción de nuevas epistemologías, desde la experiencia práctica, frente a las formas de conocimiento dominantes (Coscarelli, 2019, p. 10).

Estas reflexiones adquieren significación y relevancia en el contexto de la asignatura Didáctica, por el valor formativo asignado a la documentación de las prácticas de enseñanza, y, a su vez, en el proceso de revisión curricular que las carreras de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación se encuentran atravesando actualmente. La sistematización de saberes que se producen en las prácticas protocurriculares enriquece dialécticamente la revisión crítica de las prácticas curriculares.

Reflexiones finales

A modo de cierre, sin pretender realizar conclusiones de una adscripción que se encuentra en curso, realizamos algunas reflexiones parciales, entendidas como instancias intermedias en un proceso de formación permanente, sobre las cuales nos posicionamos para seguir pensando desde y sobre esta experiencia.

Reafirmamos la importancia de generar desde las cátedras y desde las instituciones formadoras de docentes condiciones políticas, curriculares y didácticas para la concreción de procesos de formación rigurosos que involucren el aprendizaje crítico de conocimientos y habilidades de desempeño profesional formalizados en el currículum así como la construcción, explicitación y revisión de saberes didácticos más ligados a la experiencia. Estas instancias de formación se enriquecen, desde una perspectiva didáctica, con categorías de diversos campos disciplinares, como pusimos en evidencia en las líneas precedentes.

Se concluye que una instancia de sistematización de la experiencia de adscripción se realiza con la construcción por parte de las adscriptas del informe final, el cual podría verse enriquecido con las reflexiones que se desarrollan en el presente trabajo, a fin de avanzar más

allá del recuento de las actividades desempeñadas. Se advierte asimismo que esta plasmación de saberes de la experiencia podría abonar, como se ha dicho, a la revisión y transformación crítica de las prácticas de enseñanza y curriculares.

Como bien se ha relatado, esta experiencia construye sentidos en torno a la formación docente que exceden la instancia interactiva de la enseñanza y que, por tanto, permiten la programación en la instancia preactiva y su posterior análisis reflexivo en la fase posactiva. Para ello, se torna fundamental la co-construcción de toda la práctica de adscripción realizada junto a las docentes de la cátedra, desde el acompañamiento, guía y supervisión de las acciones e intervenciones con los estudiantes, como también el margen de actuación brindado para el despliegue de las propuestas de las adscriptas.

En conclusión, el relato de experiencia pretende abonar en múltiples aspectos al campo de la didáctica y al saber didáctico de las adscriptas. No sólo nutre el rol de las profesoras de la cátedra como formadoras de formadoras, sino que también enriquece el proceso de formación docente de las adscriptas. Además, el objetivo primordial de las tutorías radica en asegurar el derecho de los estudiantes al acceso a una educación superior que fomente su permanencia y acompañe los procesos de evaluación para su acreditación. Esta experiencia se presenta como un pilar fundamental en la construcción de un entorno educativo inclusivo y de calidad.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Barcia, M. I. y López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En Barcia, M. I., de Morais Melo, S. y López, A. (Coords.). *Prácticas de la enseñanza*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En A. Camilloni (Ed.), *El saber didáctico* (1a., pp. 19-22). Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M.delC. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 35-66). Paidós.
- Coscarelli, M. R. (2019). Currículo y prácticas universitarias de vinculación curricular. *Trayectorias Universitarias*, 5(9), Article 9. <https://doi.org/10.24215/24690090e010>
- Coscarelli, M. R., y Picco, S. (2009). *Protocurrículum: Sentidos dispersos en un campo complejo* (capítulo 2). En M. R. Coscarelli (Ed.), *La extensión universitaria: Sujetos, formación y saberes* (pp. 63-85). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (1a., pp. 41-73). Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Santillana.
- de Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Miño y Dávila.
- Domján, G. y Gabbarini P. (2006). "Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales". Córdoba: Ed. Brujas.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza* (1a.). Aique.
- Gabbarini, P. (2023). Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber: un recorrido por estaciones y pasajes. En Salit, C., Andrade, S., Domján, G., Gabbarini, P., y Santamarina, D. (Eds.). *Asumir la docencia. Saberes de noveles y desafíos en contextos inciertos* (pp. 29-48). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/07/AsumirLaDocencia_MODIFICADO.pdf?
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2a.). Morata.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens.
- Paso, M. y otras. (2014). "Formación de tutores en la educación superior universitaria. Perspectivas, dispositivos y estrategias en programas nacionales y locales implementados en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata". Memoria Académica. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.
- Régimen de Enseñanza y Promoción, FaHCE-UNLP, 2011 con modificaciones 2015. Disponible en <regimen-de-ensenanza-y-promocion.pdf> (unlp.edu.ar)
- Régimen de Adscripción de la FaHCE-UNLP (Res. N° 1337/21). Disponible en: <https://www.fahce.unlp.edu.ar/facultad/secretarias-y-prosecretarias/academica/tramites/tramite-200521154912542820>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.