

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA – FACULTAD DE HUMANIDADES.

CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

PROYECTO DE TRABAJO PROFESIONAL.

TÍTULO: *“Análisis comparativo de los diseños curriculares y su modo de implementación en el espacio de la Práctica Docente en el Profesorado de Filosofía de la UNMDP y en los Profesorados Terciarios del ISFDyT 81*

ALUMNA: Navarro Faggi, Marina Edith

DNI: 23971493

Profesora de Filosofía.

DIRECTOR/A: Mag. Alfonsina Guardia

CODIRECTOR/A: Esp. Gladys Cañueto

2017

Índice.

Introducción.....	4
Fundamentación	5
Capítulo I	15
Paradigma Institucional.....	15
1-1 Misión de la Universidad	15
1-1-1 Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las funciones de la Universidad en la sociedad del conocimiento	15
1-1-2- La transmisión de la cultura como función primera de la Universidad. Reflexiones desde la perspectiva de José Ortega y Gasset	21
1-1-3 Análisis de la situación en la actualidad de la Universidad.....	28
1-2 Función y misión de los ISFD	32
1-3 Paradigma institucional vigente en la UNMDP y en los ISFD	37
1-4- La práctica docente desde los diversos paradigmas.....	48
1-5- Perfil de graduado que buscan ambas instituciones educativas.	56
Capítulo II.....	62
Análisis de PTD de las asignaturas de Práctica de ambas instituciones...62	
2-1- Análisis de PTD de las asignaturas de Práctica pre-profesional de los Profesorados universitario de Filosofía y terciarios de Historia y Biología	62
2-1 El curriculum y los Proyectos de Cátedra. Criterios de análisis.....	64
2-2 Características de las Prácticas Pre-profesionales	72
2-3 Estrategias que emplean los Profesores a cargo de las asignaturas de Práctica en el ISFDyT 81.....	74
2-4 Estrategias que emplean los Profesores a cargo de la asignatura de Práctica de la carrera del Profesorado de Filosofía de la UNMDP	84
2-5 Categorías que surgen del análisis curricular: la formación de docentes reflexivos y la relación dialéctica teoría-práctica.....	87
Capítulo III	104
Teoría y Práctica.....	104

3-1- Articulación entre Teoría-Práctica; Praxis.....	104
3-2- Formación del Docente Reflexivo.	113
3-2-1. Aprehensión de Conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones para formar docentes reflexivos.	126
3-3- Dispositivos pedagógicos de la residencia docente.	135
Capítulo IV. Propuesta de Intervención.....	150
“Aprender a enseñar a pensar la Filosofía” Una propuesta de intervención pedagógica.	150
4.1- Introducción/ Fundamentación	150
4.2-El sentido de nuestra propuesta de intervención pedagógica.....	155
4.3-Consideraciones finales.	167
Bibliografía.	174
Bibliografía de Internet.....	182
Anexos	187
Instructivo a Plan de Trabajo del Equipo Docente.....	196

Introducción

El objeto de estudio de esta investigación es analizar los diseños curriculares de las asignaturas de la Práctica e indagar las estrategias que emplean los profesores a cargo para la formación de futuros docentes críticos, capaces de reflexionar en, sobre y a partir de sus propias prácticas en sus experiencias de residencia. Delimitaremos nuestra búsqueda a la Unidad de Observación conformada por los sujetos docentes a cargo de las asignaturas de Práctica Docente de la carrera de Profesorado en Filosofía dictada en la UNMDP, Facultad de Humanidades y de los Profesorados Terciarios de Biología e Historia para el nivel secundario del ISFDyT 81 de Miramar.

El presente trabajo parte de la problemática de la comparación del nivel superior, universitario y el nivel superior terciario, basándose en el análisis de ambos Proyectos de diseño de la Práctica y en los perfiles de egresado que se busca en ambas instituciones educativas en clave de dilema tensión. Desde la identificación de las dificultades y sus implicancias se prevé un análisis de las diferencias y la elaboración de una propuesta de intervención que retome las necesidades planteadas por los miembros de la comunidad objeto de estudio y a su vez responda a algunos de los desafíos por ellos identificados.

La investigación es de tipo exploratorio/descriptivo con una metodología cualitativa; realizando entrevistas estructuradas para la recolección de datos, los mismos se analizarán a través de una perspectiva interpretativa. Este análisis acompaña la lectura de la información a la luz del marco teórico de la investigación, posibilitando así la identificación de las causas y las implicancias de los problemas y/o beneficios observados y a la vez, de los elementos básicos de una propuesta superadora de la instancia de inserción profesional.

La Metodología y técnicas a emplear en esta investigación son de carácter eminentemente teórico, de tipo exploratorio/descriptivo. Se utiliza una metodología desde los paradigmas¹ Hermenéutico²/ Reflexivo y el enfoque Crítico³, cuyo diseño de

¹ El paradigma define la concepción científica y fija para ello los temas a estudiar, asimismo los métodos y los conceptos que emplean los investigadores. Se entiende por paradigma al conjunto de suposiciones de carácter filosófico de las que nos valemos para aproximarnos a la búsqueda del conocimiento, la noción que compartimos de realidad y de verdad, y el papel que cumple el investigador en esta búsqueda del conocimiento, a la par en cómo asumimos al objeto estudiado.

investigación es no experimental a través de un abordaje Filosófico-pedagógico, aplicando la técnica de investigación "Documental"⁴.

No buscamos con la presente investigación verificar hipótesis, sino, comprender procesos, desde un abordaje filosófico-pedagógico, para poder aplicarlos en relación dialéctica con el contexto para enseñar a adquirir la capacidad de tener pensamientos sobre uno mismo (autoconciencia) y sobre los demás actores (mirada perspectivista).

Las palabras clave que guían nuestra investigación son **Diseño curricular; Estrategias docentes metodológicas; Dilema tensión; Articulación Teoría-Práctica y Docente reflexivo crítico.**

Fundamentación

Afrontar la Educación como objeto del conocimiento, nos hace comprenderla como un problema/pensamiento complejo. Entendemos que toda práctica está guiada por alguna forma de teoría. Es por ello que no vemos oportuno la aplicación de cada una por separado, sino que, debemos acercarnos al conocimiento teórico y práctico sabiendo que

² **Hermenéutico**, trata de capturar el sentido o significado de la acción social. Además la hermenéutica contemporánea (así como la clásica que se remonta desde los filólogos y poetas antiguos) aloja como categoría principal la interpretación: cualquier hecho social equivale a un texto, símbolos a capturar y a resignificar. La idea de la interpretación, por tanto, se debe a que en sus inicios la hermenéutica era aplicada como metodología que se consideraba fundamental para entender los libros canónicos. Se trata del conjunto de medios que hacía posible alcanzar y traducir en palabras una realidad cualquiera; el objetivo era inventar o aprender a utilizar los medios más apropiados para conseguir la comprensión o intelección de la realidad textual.

³ **El enfoque crítico-reflexivo** propugna una transformación radical de la educación, del lugar y papel de las categorías: la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, y por tanto, de los roles a asumir por profesores y alumnos como sujetos responsables, razonadores críticos, reflexivos y creativos. La primera idea básica que distingue este enfoque del tradicional consiste en la importancia que se le confiere al acto de pensar. Se enfatiza en la necesidad de enseñar acerca de cómo pensar y no en qué pensar. Desde el enfoque crítico-reflexivo se entiende por persona educada aquella que puede funcionar con estrategias, principios, conceptos imbricados en los procesos de pensamiento más que una persona portadora de un gran cúmulo de información. Los estudiantes exploran sus propias ideas, las de otros, las del texto, sus ejemplos, argumentos, experiencias... y llegan a conclusiones mediante la práctica del pensar.

⁴ **Investigación Documental**: Estrategia metodológica que emplea la investigación científica para revisar antecedentes de un objeto de estudio y para reconstruirlo conceptualmente. Nos permite volver la mirada hacia un tiempo pasado para comprender e interpretar la realidad actual a la luz de los acontecimientos pasados. Al decir de Foucault, *Erfindung* cuyo significado es Emergencia, algo que emerge, emerge de un fondo histórico, de una determinada cocina, usina. La Emergencia, es nuestro problema a investigar, el cual, se produce siempre en un cierto estado de fuerzas, en un juego en el que luchan unas contra otras y una de ellas triunfa. Buscaremos por debajo de la punta del iceberg, en donde se encuentran capas superpuestas y heterogéneas, capas discursivas de saberes.

ambas suponen actividades cognitivas muy diferenciadas. Porque, una nos lleva al plano de lo que debe ser (es la relación con el conocimiento especulativo, la teoría) y la otra, al nivel de la realidad o lo que es (la práctica). Pero, damos un paso más para ampliar la mirada y nos posicionamos en una tercera fase que engloba a las mencionadas anteriormente, esto es lo que algunos autores llaman praxis, la cual es entendida como reflexión crítica acerca de la práctica y en la práctica⁵. Estas se fundamentan en conocimientos teóricos así como en saberes prácticos adquiridos en la experiencia: se aprende desde la práctica. Puesto que, la práctica se desarrolla en un espacio complejo y variable, requiere un pensamiento complejo⁶ y es por ello que necesitamos dispositivos de comprensión, formación y de mejora de las prácticas.

Al respecto, Ferry (2008), vincula la teoría con la práctica, y nos comenta que para comprender el proceso que la práctica lleva, necesitamos de un corpus teórico, es así que siempre se trata de un juego de alternancia entre ambas, las dos partes son fundamentales, pues sin la comprensión y aplicación de una de ellas, al “todo” le faltaría una parte. Al referirnos al “todo” hacemos alusión a la enseñanza y aprendizaje entendida en su conjunto. Sobre esta cuestión podemos agregar que la práctica nos plantea todo un grupo de problemas, los cuales requieren acción y decisión in situ, de hecho, para poder resolverlas se hace necesaria la reflexión sobre las mismas y es ahí en donde hace su aparición la teoría para fundamentarlas y orientarlas para la más adecuada resolución. Si entendemos de este modo la práctica profesional estamos concibiendo una forma distinta de la tradicional en lo relacionado a la construcción del conocimiento profesional. Lo óptimo deseable es un saber que integre la teoría y la experiencia práctica, un saber con varios componentes que se nutren de la teoría y de la experiencia.

Enseñar y aprender a reflexionar sobre la práctica es una tarea muy compleja, pero imprescindible en el recorrido de la formación docente. La práctica no es una instancia en

⁵ Módulo: Taller de Investigación Educativa II // UNIDAD 1 “Fundamentos de la investigación educativa cualitativa” Tutor Dr. José Yuni. Pág. 12.

⁶ De acuerdo a las palabras de García, [García, R. (2006) *Sistemas Complejos*. Gedisa, España. Pdf Web.] los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos en interacción, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los “dominios materiales” de muy diversas disciplinas. Desde esta perspectiva, cuestiones tales como la producción social de la ciencia y su importancia para la sociedad, la tecnología, la organización social, el saber y su enseñanza-aprendizaje, etc., son elementos de análisis heterogéneos; pero que por su mutua dependencia se hace necesaria su unión en un todo complejo.

la que se aplique la teoría; sino que la primera debe integrar la segunda a modo de soporte: se parte del análisis de casos áulicos, luego se trasladan las reflexiones al aula, se aplican las propuestas innovadoras que surgen del diálogo reflexivo. De este modo podemos hablar de una articulación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Es imprescindible aclarar que en nuestra investigación el concepto de práctica se analiza de modo acotado y limitado al campo de la práctica profesional docente, y más concretamente al abordaje del corpus teórico con que se afronta, desde las asignaturas de la Práctica, las experiencias de práctica de residencia que los futuros docentes realizan en el aula

Según Davini, C. (2010), la formación docente debe ser pensada como una unidad en dos fases: la preparación inicial o de grado, en los institutos terciarios y universidades y la socialización profesional en el ámbito de las escuelas donde se desempeñará el futuro graduado. La autora analiza las problemáticas a la hora de plantear propuestas de articulación entre las instituciones y los circuitos de formación. Ellas son: el proceso de eudogamia, entendiendo por este término la auto-satisfacción de necesidades, cerrazón y autorregulación de las instituciones educativas; el isomorfismo define el progresivo acercamiento entre los planes y programas de estudio entre el instituto formador y las escuelas del nivel respectivo; y el tercer problema es el deterioro del desprestigio social y de las condiciones laborales de la docencia.

Los institutos no universitarios de formación de profesores de enseñanza media “funcionan desde el punto de vista de la organización de los estudios con un sistema que guarda isomorfismo con la escuela media. (...) La revisión de los planes de estudio muestra un isomorfismo con los contenidos que se espera enseñar en la escuela media” (Davini. 1995: p 89). Por su parte, las universidades muestran una escasa valoración del campo de la formación docente, más preocupados por el desarrollo del postgrado y la investigación. Las universidades y los institutos terciarios continúan compartiendo la formación de profesores para la enseñanza media, con muy escasa articulación entre sí y sin que se hayan observado avances en la integración. Ambas conviven como caminos paralelos” (Davini. 1995: p 90).

Entre las varias tensiones que desarrolla Davini (2010), abordamos las denominadas entre la teoría y la práctica, que implica reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento; y la llamada entre el pensamiento y la acción, en la cual la autora recupera la noción de Schön (1992) de conocimiento reflexivo y emisión del juicio crítico. La educación debe favorecer la profundización y diálogo plural que se compromete a desarrollar en el futuro docente el pensamiento crítico sobre la práctica a partir de la relación dialéctica entre una y otra dimensión. Sostiene la mencionada autora que un docente reflexivo crítico debe ser capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias que no respondan a las situaciones particulares mecánicamente desde la teoría, y también debe poder reflexionar sobre sus prácticas.

Schön (1992) analiza el dilema del rigor o la pertenencia, el cual reclama un replanteamiento de la formación de docentes desde el paradigma de una práctica reflexiva. Junto a este modelo de racionalidad técnica, el autor define el modelo de racionalidad práctica que complementa al antes mencionado. Este dilema se presenta entre una formación profesional que responde a un modelo de racionalidad práctica y un segundo modelo técnico; el cual en el caso de las Universidades se ha incrustado tradicionalmente en los convenios entre investigación y práctica y a su vez en el Curriculum sin un examen crítico. En este modelo se considera que la práctica competente se convierte en profesional sólo al final de la carrera de grado, cuando la solución de problemas de la práctica cotidiana se basa en la aplicación del conocimiento científico producto de la investigación. Davini (1995) recupera y amplía este análisis.

Montero L., (2001), siguiendo la propuesta de Schön (1992), realiza un análisis comparativo entre el modelo de racionalidad práctico desde el cual se busca formar a los futuros docentes como profesionales prácticos, autónomos, reflexivos desde, en y sobre la acción, capaces de crear y tomar decisiones y el de racionalidad técnica. Las Universidades se rigen según el paradigma de racionalidad técnica que se basa en la búsqueda de un perfil de egresado como técnico especialista que aplique rigurosamente las reglas que se derivan del conocimiento científico. En la formación del profesorado intervienen tres componentes, a saber: ciencias para la fundamentación, ciencias aplicadas y formación del profesorado propiamente dicha. Montero (2001) define el concepto de racionalidad técnica en relación

a la vinculación teoría práctica. Desde este modelo de racionalidad técnica, el corpus doctrinal resulta externo al propio profesional que empleará para resolver los problemas de la práctica, esta, a su vez está guiada y pauta por el conocimiento científico.

De acuerdo a las nociones que venimos trabajando, vemos que las instituciones tienen por misión producir y transmitir saberes. Sin embargo esta no es la función completa, sino que se debe formar a los estudiantes para ser profesionales reflexivos. Nos referimos a que se debe enseñar a pensar no solo la teoría sino la práctica reflexiva para con ella lograr una construcción de significados simbólicos contextualizados.

Definir el tipo de docente que deseamos formar, implica plantearse como problema qué es lo que se entenderá como valioso en la enseñanza, pues, las condiciones institucionales pueden favorecer u obstaculizarla formación docente relevante. Se le reprocha a las instituciones de formación de grado por no preparar a los docentes que las escuelas requieren.

Dadas las numerosas dificultades que se les presentan a los estudiantes residentes y graduados en sus primeros años de ejercicio profesional, es imprescindible que las instituciones de formación terciaria y universitaria generen espacios de reflexión en la última etapa de sus trayectos formativos, e incluso incorporen situaciones ficcionales de lo que sucede en el aula desde la formación inicial. Acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar, debe inspirar estrategias y promover la creatividad de los equipos de docentes formadores, sea que se trate del ámbito de Institutos Terciarios o la Universidad. De lo contrario, sucede como sostiene Marcelo García (1999), que los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez.

Por otro lado, cabe reflexionar también sobre la curricula integrada entre formación y ejercicio profesional, la que debe reemplazar a una curricula fragmentada en la que se pueden detectar fracturas entre teoría y práctica, espacios de formación académica y profesional. Aparecen tres alternativas de resolución. Araujo (2006): la primera prioriza la subordinación de la teoría sobre la práctica; la segunda propone una primacía de la práctica en desmedro de la teoría, y la tercera propone la relación praxis-reflexión-dialéctica según

el modelo de Curriculum espiralado de Bruner que significa problematizar la acción y releerla desde la teoría.

Una primera mirada al campo curricular, permite observar que el pensamiento pedagógico en torno al Curriculum es múltiple y heterogéneo; ya que el término posee una gran variedad de acepciones. Se refiere tanto a la planificación de un área, al plan de estudios, al programa de una asignatura e incluso a la enseñanza en el aula. Al abordarlo como objeto de reflexión, análisis e investigación existe una variedad de enfoques acerca de cómo se diseña, cuál es su finalidad, presupuestos y cómo se plantea la relación teoría práctica. Sacristán G. (1998) indica que el concepto de Curriculum se emplea para referirse a procesos o fases distintas del desarrollo curricular.

En nuestra investigación compartimos la definición de Curriculum que sostiene Camillioni, la autora lo define como, una hipótesis que se pone a prueba en la práctica, que debe organizarse de acuerdo con el principio de gradualidad en la formación. Incluye el proyecto de formación, secuencia organizada de los contenidos y el conjunto de experiencias educativas. Los aspectos de su estudio abarcan las diferentes teorías y fundamentos, los procesos de diseño y desarrollo, sus componentes, implementación, mejoramiento y cambio curricular. Sin embargo, nosotros nos limitaremos a analizar el Curriculum en su expresión más acotada de Diseño Curricular; más concretamente de los diseños de las asignaturas de Práctica Docente.

Díaz Barriga A. (1992) realiza una propuesta para la elaboración de programas de estudio, la cual empleamos para nuestro análisis: la construcción de un marco de referencia, un programa analítico y la interpretación metodológica como programa guía que posibilita la construcción del contenido en los procesos de aprendizaje de los alumnos, en nuestro caso de los estudiantes del profesorado. Este marco incluye el marco curricular, epistemológico, didáctico e institucional.

Nuevos desafíos se nos presentan en los análisis de los planes de estudio universitarios y terciarios, entre ellos repensar la relación teoría práctica desde el paradigma según el que se organiza el diseño curricular.

En cada PTD es posible comparar lo escrito y lo implícito, aquello que se logra realizar y lo que sucede con las prácticas. Los objetivos deben reflejar lo que las prácticas

pretenden y lo que en realidad se trabaja en ellas. Es posible analizar también los contenidos, bibliografía, actividades de aprendizaje, procesos de intervención pedagógica, y evaluación, a fin de indagar la articulación entre el bagaje de contenidos curriculares y de herramientas didácticas que se le brindan al futuro docente en las asignaturas de Práctica Docente y las primeras experiencias de residencia docente. Sin embargo, nosotros nos hemos centrado en las estrategias docentes que se proponen en cada Proyecto de cátedra.

Siguiendo a Sacristán G, (1998) diremos que hoy vivimos un momento privilegiado para la comunicación entre el pensamiento y la teoría con la acción. Este autor propone que el programa de formación de profesores debe incluir el desarrollo de competencias pedagógicas y estratégicas para poder desenvolverse en situaciones concretas, junto a los contenidos teóricos. Es un desafío para los docentes a cargo de las asignaturas de Práctica Docente construir una mayor interacción entre teoría y práctica. entre teoría y práctica y su coherencia interna.

La pregunta relevante que hemos considerado al momento de planear nuestra propuesta gira en torno a las estrategias metodológicas que emplean los Profesores a cargo de las asignaturas de Práctica Docente a fin de formar docentes reflexivos de acuerdo al tipo de graduado que se pretende formar en cada institución educativa de nivel superior; estrategias que deben desarrollarse en la línea del diseño curricular propuesto.

Nos posicionamos en una lectura filosófica del hecho educativo desde la concepción de una filosofía de la educación. En esta línea interpretativa, la filosofía de la educación busca realizar una reflexión crítica y sistemática sobre la educación para luego elaborar en base a ella un cuerpo de doctrina que les facilite a los profesionales de la educación la comprensión más profunda del sentido antropológico y ético de su tarea afrontando las problemáticas propias de la práctica educativa con que están familiarizados y analizando el modo en que fueron afrontados en el pasado. Desde este lugar conceptual hemos abordado nuestra investigación

Enfocándonos en las materias de formación profesional, en el caso de la UNMDP se puede señalar que en su mayoría son teóricas (de formación disciplinar⁷) y en menor

⁷ En nuestro Plan de Estudios, la mayor carga horaria queda contemplada en la formación disciplinar demostrando la existencia de un modelo de formación teórico que permita dar respuestas desde lo académico.

instancia de tipo práctica (de formación pedagógica). Las materias de formación profesional que se dictan bajo la denominación de Didácticas corresponden al Departamento de Pedagogía. La única materia de formación pedagógica que dicta el Departamento de Filosofía es la Didáctica especial y prácticas docente. Teniendo en cuenta lo antes dicho, podemos afirmar que algunos docentes especialistas en Ciencias de la Educación, expresan que existe cierto desprestigio hacia la carrera de profesorado porque los especialistas de las disciplinas muchas veces apuntan a formar filósofos, menospreciando la tarea de formar profesores filósofos. Al respecto, se puede inferir que el recorrido de formación para profesor es también un espacio de formación dentro de la licenciatura, es decir que desde el principio los estudiantes, comparten el cursado de la gran mayoría de materias tanto quienes serán profesores como quienes serán licenciados.

El plan de estudio de la carrera de Filosofía se encuentra estructurado de tal modo que se trasmite a los estudiantes una cultura filosófica, en lugar de enseñar el ejercicio de la reflexión filosófica. Sostenemos que ambos tipos de ejes formativos, la cultura filosófica como la experiencia reflexiva, deben ser complementarios y no cancelarse mutuamente. Nos preguntamos entonces, ¿cómo podrán convertirse los futuros docentes en sujetos que enseñan a reflexionar filosóficamente, si su formación no ha sido arraigada en ambos ejes?

Esto implica reflexionar nuevamente acerca de la notoria diferencia que existe entre la formación propia de la disciplina (en nuestro caso las materias propias de la carrera Filosofía) y la formación pedagógica⁸. Creemos que es interesante volver sobre este tema porque desde nuestro punto de vista no es una cuestión inocente, sino que más bien involucra decisiones fuertemente imbricadas con cuestiones de poder.

Una de las dificultades más serias es la falta de contacto con el aula, puesto que en el caso del Profesorado de Filosofía, las prácticas docentes sólo tienen lugar en el último tramo de la carrera. Creemos que no se trata de un asunto menor, ya que la consecuencia directa es no sólo la falta de relación con lo que luego será el ámbito de trabajo, sino también la falta de seguridad y el incremento de ciertos temores que en muchos casos terminan limitando fuertemente el desarrollo personal y profesional de los graduados. Las

⁸ El Plan de Estudios de la carrera de profesorado en Filosofía está formado por: 22 asignaturas específicas de Filosofía y 6 asignaturas correspondientes al ciclo pedagógico.

primeras inserciones profesionales, obviamente sin ningún tipo de apoyo, nos provocan incertidumbre y ella nos lleva a resolver los problemas que nos surjan en la dimensión áulica Práctica a través del ensayo-error.

Es necesario poner especial énfasis en la necesidad de un contacto más temprano con el aula⁹. Así se entiende el Proyecto de la Práctica que rige para todos los Profesorados Terciarios en el ISFDyT81, según el cual desde el segundo y tercer año los alumnos realizan experiencias de clases en aula en parejas pedagógicas. En cuarto año el diseño de la Práctica propone residencias, con varias semanas previas de inserción en el aula y posteriores de reflexión.

En conclusión, el problema que nos planteamos es ¿Qué modelo de profesional docente se busca en ambas instituciones educativas y cuáles son las decisiones y estrategias metodológicas que se implementan desde los diseños curriculares en la construcción de la formación pedagógica?

Nuestro Objetivo General de Investigación es Comparar las características de los diseños de prácticas docentes en el Profesorado de la UNMdP y en los Profesorados para nivel secundario del ISFDyT 81 y las diferentes propuestas de implementación que emplean los docentes a cargo de las asignaturas de práctica de ambas instituciones educativas. Mientras que nuestros Objetivos Particulares son registrar los paradigmas que sustentan la práctica docente en ambas unidades observacionales; examinar las características de ambos diseños curriculares de prácticas docentes y de los diferentes modos de abordaje que surgen de los proyectos institucionales; identificar qué estrategias emplean los Profesores a cargo de las asignaturas de Práctica Docente y analizar qué dispositivos pedagógicos se implementan en ambos trayectos de formación docente y su implicancia en la residencia docente.

La tesina que proyectamos se ofrece a sí misma, a través de la toma de una actitud al leer, como un ejercicio para el aprendizaje filosófico-pedagógico.

Esta investigación es de tipo exploratorio/descriptivo con una metodología cualitativa y con una perspectiva interpretativa compuesta por los siguientes pasos.

⁹ Este trabajo fue realizado para la acreditación de un Seminario de esta Especialización en Docencia Universitaria.

En una primera instancia y durante el proceso de investigación, la propuesta consistió en realizar el relevamiento del estado de la cuestión a través de la lectura y el fichaje de bibliografía especializada en el tema que permita abordar la realidad investigada a partir de las herramientas teóricas de los autores; mediante un análisis exhaustivo de los textos del corpus seleccionado, fuentes de información primaria y secundaria, y de fuentes documentales. Así también, una lectura analítico-crítica de la bibliografía empleada, utilizando como guía las categorías de análisis ya presentada que requirió a la vez, de observaciones para ver que aportes y carencias presenta los PTD docente, en el caso de la UNMDP, y los Proyecto de Práctica, en el caso del ISFDyT 81..

El segundo paso es el de la recolección datos. Para ello fue necesario acudir a la realización de entrevistas estructuradas, cara a cara y/o mediante el empleo de tecnología informática, cuya interacción lingüística será individual, se llevaron a cabo al docente Jefe de Trabajos Prácticos a cargo de la asignatura Didáctica Especial y Práctica docente de la carrera de Filosofía de la UNMDP y a los titulares de los Espacios de Práctica de 1º, 2º y 3º año de las carreras de Profesorado de Historia y Biografía del ISFDyT 81, durante segundo cuatrimestre de 2015 y primer cuatrimestre de 2016.

Las entrevistas, siguiendo a Mayntz (1993) y sus colaboradores, son de tipo semiestructurada a modo de conversación entre el interrogador y el interrogado con la finalidad de explorar y obtener así las primeras informaciones y sugerencias que permitan delimitar con mayor precisión los problemas que sean identificados tanto por los alumnos como por los docentes.

El presente proyecto de investigación se estructura en tres capítulos y una propuesta de intervención. En el primero de ellos, se analizan los paradigmas institucionales que orientan la formación docente en las ya mencionadas instituciones de nivel superior.

A partir de las mencionadas entrevistas y del análisis documental de los PTD y Proyectos de Cátedra se realiza en el Capítulo II el análisis comparativo de los mismos, haciendo foco en las estrategias metodológicas que emplean los docentes a cargo de las asignaturas de Práctica.

En el Capítulo III se analiza la relación teoría-práctica como imprescindible para la formación del estudiante, futuro profesor crítico reflexivo, durante el trayecto de práctica.

Así también, se analizan dos dispositivos destacados por los profesores entrevistados de ambas instituciones superiores; nos referimos a los ateneos y acompañamiento pedagógico.

Por último, se procedió al análisis interpretativo y la evaluación de los datos recabados durante el trabajo de campo. Este análisis fue acompañado de la lectura de la información a la luz del marco teórico de la investigación, posibilitando así la identificación de las causas y las implicancias de los problemas y/o beneficios observados y a la vez, de los elementos básicos que nos permitieron el diseño de una propuesta de intervención pedagógica superadora de una falencia en la formación de grado, que es la que nos condujo a la producción de esta investigación. Esta propuesta de intervención es diseñada solo para complementar el trayecto de formación pedagógica en la UNMDP, ya que en el ISFDyT 81 ya se están esbozando las modificaciones en el Proyecto de Práctica.

Capítulo I

Paradigma Institucional

1-1 Misión de la Universidad

1-1-1 Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las funciones de la Universidad en la sociedad del conocimiento

Como sabemos, la Universidad como institución social con origen determinado y cierto se expandió como modelo por el mundo y nuestro país no permaneció ajeno a ello. El primer instrumento legal para regular el funcionamiento de las casas de estudios superiores fue la Ley Avellaneda, sancionada en el año 1886.

En el caso de la ciudad de Mar del Plata el surgimiento de la Universidad estuvo fuertemente vinculado al desarrollo generado por el turismo y la industria de la construcción hacia finales de la década del '50 y comienzos de los años '60. Este crecimiento económico fue acompañado por el desarrollo de una fuerte actividad empresarial que se concentró en la Unión del Comercio, la Industria y la Producción (UCIP), entidad que se sumó a los pedidos de la comunidad en pos de mejorar el nivel

educativo de la región a través de la creación de una Universidad pública, y que organizó la primera Asamblea para constituir la Comisión Cooperadora de la Universidad Provincial.¹⁰ Fue así que por Decreto N° 11723 del 19 de octubre de 1961 el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires creó, dependiente del Ministerio de Educación, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, estableciéndose como su objetivo la formación de profesionales en las distintas disciplinas de orden científico, técnico y humanístico.

Hacia el año 1975 se homologó el convenio suscripto en agosto de 1974 entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires declarando la nacionalización de la Universidad Provincial (Decreto 967 del Poder Ejecutivo Nacional). Por medio de la Ley N° 21139¹¹ sancionada el 30 de septiembre y promulgada el 27 de octubre del mismo año se creó la actual Universidad Nacional de Mar del Plata. Esta institución se constituyó sobre la base de la Universidad Provincial y con la incorporación de la Universidad Católica "Stella Maris". De esta forma la Universidad Nacional quedó integrada por las siguientes Facultades y Escuelas: Arquitectura y Urbanismo, Ciencias Agrarias, Ciencias Económicas, Ingeniería, Humanidades, Derecho, Turismo y la Escuela de Ciencias de la Salud. Ese mismo año por Resolución del Rectorado se transformó el Departamento de Deportes y Educación Física en Instituto de Educación Física y Deportes, se transformó la Escuela de Idiomas en Departamento de Idiomas con dependencia de la Facultad de Humanidades y se creó la carrera de Enfermería Profesional.

Para entrar de lleno en el análisis del Estatuto, en primer lugar es necesario mencionar que se trata de un documento compuesto por un Preámbulo y siete secciones tituladas: Principios constitutivos; De los claustros universitarios; Estructura de la Universidad; Del gobierno de la Universidad; Régimen electoral de la Universidad; Del régimen económico financiero; Disposiciones generales y disposiciones transitorias.

¹⁰La UCIP actuó por pedido especial del ministro de educación de la Provincia de Buenos Aires, el Dr. Ataúlfo Pérez Aznar, como entidad organizadora de la primera Asamblea para constituir la Comisión Cooperadora de la Universidad Provincial. En dicha asamblea se expuso que "... se buscará una formación humanista en los estudios y subsanar el déficit de personas capacitadas para impartir enseñanza, la creación de una Facultad de Medicina sobre la base de la habilitación del Hospital Regional y la realización de cursos de verano..."

¹¹ <http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades/Universitarias/aulistadodeuniversidades.html>

Nos focalizamos en los conceptos más relevantes contenidos en el Preámbulo y en la Sección I, título I: “Misiones, funciones y atribuciones” del Estatuto; el título II: de la Enseñanza y el título III: de la Investigación. Esto nos llevó a reflexionar en torno a los desafíos que la sociedad actual impone a la educación superior, e indagamos acerca de las características de la Universidad en tanto institución crucial para el desarrollo y la expansión de la sociedad del conocimiento.

En el Preámbulo se establecen los lineamientos generales que definen las funciones de esta casa de estudios con las siguientes palabras: “En el marco de las políticas nacionales, y en el contexto en que se halla la Universidad, sus representantes reunidos en Asamblea haciendo efectiva la autonomía¹² que regula su accionar y la ineludible participación de sus claustros¹³, establecen el siguiente Estatuto con propuestas que privilegien, desde la perspectiva de la docencia, una formación de calidad¹⁴ y relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, la elaboración y producción de nuevo conocimiento principalmente vinculado con las problemáticas del país; y desde la óptica de su acción con la realidad, un protagonismo crítico, necesario para dinamizar los procesos de democratización. La racionalidad en la organización de la gestión estará fundada en las acciones que propicien las condiciones necesarias para el logro de los fines y propósitos de la misma”.

Este Preámbulo da paso a la Sección I título I, en la que se especifican detalladamente las funciones de la Universidad precedidas por una enumeración de los propósitos.

Es interesante destacar, desde nuestro punto de vista, algunas cuestiones relativas al rol asignado a nuestra Universidad. De acuerdo al Estatuto, el papel de la Universidad no se

¹² En la sección I, donde se declaran los principios constitutivos título I artículo 3 se explicita la autonomía, afirmando que la UNMDP se da su Estatuto y está facultada para establecer sus normas, elegir sus autoridades, constituir su cuerpo docente y administrativo, confeccionar sus planes de estudio e investigación, disponer y administrar los bienes y elaborar su presupuesto.

¹³ Docentes, Graduados y Estudiantes

¹⁴ Una educación de calidad es aquella que establece objetivos socialmente relevantes, que logra que esos objetivos sean alcanzados por el mayor número de alumnos, que permite ayudarlos diferencialmente según sus requerimientos individuales y su entorno sociocultural. La calidad educativa supone, asimismo, un ambiente y una relación socio - emocional y afectiva que permita a los docentes estimular a sus alumnos en su autoestima y guiarlos en su desarrollo. Extraído de materiales dados en la cátedra por el docente responsable. Juan Carlos Pugliese.

reduce a la formación de profesionales idóneos en un campo del conocimiento, sino que se extiende más allá, poniendo especial énfasis en la relación Universidad-sociedad, como así también en la preservación y transmisión de los valores democráticos y de la cultura regional. Este dato no es menor, en la medida en que la sociedad actual puede ser definida a partir de la relevancia que adquiere el conocimiento en su desarrollo. En este sentido es necesario recordar que desde mediados del siglo XX se consolidó un nuevo tipo de sociedad, denominada *sociedad del conocimiento y de la información*, en cuyo seno es indispensable repensar el rol de las instituciones dedicadas a administrar el conocimiento. En el caso de las instituciones de educación superior, en tanto establecimientos encargados de manipular el conocimiento avanzado, las nuevas circunstancias sociales imponen desafíos que obligan a redefinir sus funciones, asignando a las universidades nuevos roles que se agregan a los tradicionales. El papel estratégico que cumplen la ciencia y la innovación tecnológica en la competencia internacional y en el desarrollo económico obligan a una estrecha articulación entre el sistema de educación superior y los sistemas productivos. En este contexto adquiere especial importancia la noción de *gestión del conocimiento*.¹⁵

Es interesante mencionar, siguiendo el análisis de Pérez Lindo, (2005) que la definición de misiones y funciones contribuye a definir la gestión del conocimiento en la Universidad. De acuerdo a las palabras del autor, en general casi todas las universidades establecen en el capítulo inicial de sus estatutos los fines que de alguna manera definen su naturaleza. En este sentido el autor reconoce la importancia de distinguir entre fines, misiones y funciones de las instituciones.

Desde la perspectiva de los fines, es posible reducir a tres cuestiones fundamentales el rol de las universidades: investigar, enseñar en el más alto nivel, y transferir conocimientos a la sociedad. Se trata de un tríptico que puede encontrarse en los discursos

¹⁵ La gestión del conocimiento apareció en los años '90 como una novedad en las empresas, y algunos comenzaron a aplicar este enfoque a la administración universitaria. Según el análisis de Pérez Lindo, la extensión de esta cultura organizacional a diversos ámbitos se relaciona justamente con el despliegue de la sociedad del conocimiento. En las empresas la preocupación principal es la gestión de los recursos humanos y materiales, en las universidades todo se vincula a modelos de conocimiento. Así como las empresas descubren que el conocimiento ocupa un lugar central en su desarrollo, las universidades comienzan a percibir que sus funciones obligan a repensar la administración universitaria desde una perspectiva epistemológica. Ver Augusto Pérez Lindo (2005).

de la mayoría de las instituciones, y en el caso del Estatuto que estamos analizando se refleja claramente. Pero, en la práctica estas finalidades pueden estar segmentadas o recortadas.

Por otro lado, el concepto de *misión* remite a las diferencias y singularidades institucionales, puesto que se relaciona con la “identidad organizacional”, y se asigna un carácter particular a una Universidad. Se trata de los propósitos morales, ideológicos, religiosos, pedagógicos o culturales que cada institución quiere adoptar como propios de su actividad.

Por lo tanto, se da una coexistencia de finalidades universales y de misiones particulares que implica reconocer que los fines académicos más universales tienen en definitiva una connotación moral, ideológica o cultural singular en el contexto de aplicación.

Los fines, las misiones y objetivos constituyen el aspecto intencional de la gestión universitaria; pero también existen funciones que las instituciones cumplen y que son derivadas de sus propósitos o de su propia dinámica. De acuerdo al análisis de Pérez Lindo, la enseñanza y la investigación forman parte de las funciones explícitas, pero también hay funciones *de hecho o latentes*, que las universidades cumplen aunque no tengan conciencia de ello, como por ejemplo la socialización de los jóvenes. Se trata de una función subyacente que en general no se explicita, y que excede la función de preparar profesionales para responder a las demandas del mercado. De hecho algunos autores como Bourdieu o Passeron, consideran que una de las funciones no explícitas de la educación es reproducir la cultura dominante.

En el caso del Estatuto que estamos analizando, vemos que en la enumeración de funciones se explicita claramente cuestiones relativas a la formación de la conciencia nacional, la formación integral de la personalidad de los estudiantes, la promoción y desarrollo de la cultura, etc.

Podríamos pensar que existe cierta ambivalencia en cuanto al rol de las universidades como conservadoras del patrimonio nacional, y a la vez como creadoras de nuevos conocimientos y por lo tanto como agentes de cambio. Esto nos habla de la complejidad que encierra una institución que debe responder a las nuevas exigencias de la

sociedad en la que está inserta, y a la vez mantener sus funciones tradicionales buscando de alguna manera un equilibrio entre ambos. En este sentido debemos establecer una distinción entre la Universidad como institución y como organización. La Universidad en tanto “institución” produce discursos acerca de sus misiones y funciones. La Universidad práctica en tanto “organización” se revela por lo que hace, siendo o no consciente de esto. Es por ello que, una de las tareas de la gestión del conocimiento es conciliar la imagen que la institución se hace de sí misma con aquello que revela su comportamiento organizacional. La capacidad para articular las funciones, las misiones y los objetivos en la actividad de todos los días, es la que le da valor efectivo a la congruencia institucional.

Estas consideraciones nos llevan, en definitiva, a reflexionar sobre qué clase de sistema de educación superior sería más deseable para satisfacer los anhelos de la sociedad en la que se desempeña, con vistas a obtener una mejor articulación con la comunidad social.

El Dr. Juan Carlos Pugliese nos comenta que hay coincidencia tanto desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología como desde los rectores de las universidades nacionales acerca del modelo de Universidad que necesita el país: “una universidad que forme ciudadanos libres, con firmes convicciones éticas y comprometidos con una sociedad democrática, con el más alto nivel de calidad y en toda la diversidad de los saberes científicos, técnicos, humanísticos, y culturales. Una universidad con el afán permanente de ampliar las fronteras del conocimiento, en un adecuado equilibrio entre la investigación fundamental y la orientada hacia objetivos específicos para beneficio de toda la sociedad. Una universidad que interactúe con el sector productivo y el Estado, generando un ambiente propicio para los procesos de innovación científica y tecnológica necesarios para el desarrollo sustentable del país. Una universidad inclusiva que asuma un rol protagónico en la construcción de una sociedad en la que la educación, el conocimiento y los demás bienes culturales se distribuyan democráticamente”. (Pugliese, J.C. 2005. P 6-7)

En el panorama social actual sin dudas se pone de relieve el doble papel de las universidades como reservorios del conocimiento avanzado disponible en la sociedad y como formadoras y difusoras de valores ciudadanos y de prácticas democráticas.

En definitiva, en los momentos que vivimos se impone la necesidad de recuperar la capacidad de gestión con vistas a optimizar el cumplimiento de la función social del sistema universitario: crear conocimiento, organizarlo y difundirlo, con calidad y pertinencia; puesto que una Universidad que sólo se mira a sí misma, aun si fuera de excelencia, no tiene sentido para la sociedad en la que está inserta.¹⁶

1-1-2- La transmisión de la cultura como función primera de la Universidad. Reflexiones desde la perspectiva de José Ortega y Gasset

Ortega y Gasset (2007) interpreta que lo más urgente es educar para la vida creadora, y no para la vida ya hecha, considerando que la vida creadora no se reduce a la adaptación al medio. Desde esta perspectiva descubre junto con otros autores (Kant, Nietzsche, Unamuno, etc.) un nuevo sentido del concepto “adaptación”: el sentido creador. Por lo tanto, en lugar de educar para la adaptación propone educar para el perfeccionamiento vital, que incluye también las “audaces inadaptaciones”.

En su obra *Misión de la Universidad*¹⁷ el autor nos presenta el esquema de una reforma universitaria radical. Desde su mirada esta reforma no puede ser reducida a una corrección de abusos, sino que debe tratarse más bien de una “creación de usos nuevos”. (Ortega y Gasset: (2007, p. 92).

¹⁶La UNMDP posee una amplia vinculación con el medio social. Es función de la Extensión Universitaria procurar a través del conocimiento, la modificación y mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad en los distintos aspectos: salud, educación, trabajo, producción, cultura etc. El intercambio comunidad-universidad enriquece las aulas de la institución, además de ayudar a recuperar a la misma como un espacio para pensar, enriqueciendo y adecuando a la investigación, la extensión y la formación de profesionales, a las necesidades de nuestra Nación. Responden a estos objetivos la Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata (EUDEM); el Consejo de Integración Universidad y Sociedad (CINTUS) que busca constituirse en un ámbito institucional que favorezca el intercambio y el diálogo con representantes de la sociedad, que incluya a los sectores público, privado y organizaciones de la sociedad civil; el Plan Estratégico Productivo Buenos Aires 2020 (PEPBA): La UNMDP en conjunto con el Ministerio de Producción, Ciencia y Tecnología, están realizando distintas actividades para la elaboración del Plan Estratégico Productivo Buenos Aires 2020, en el marco del Acuerdo Específico Complementario firmado entre el Gobierno Provincial y esta Casa de Altos Estudios.

¹⁷ Esta obra fue lanzada en una serie de conferencias en la Universidad de Madrid en el año 1930. Las seis conferencias del autor tuvieron lugar como respuesta a una invitación de la Federación de Estudiantes Española.

Esto implica el replanteamiento de una cuestión central, que no siempre ha sido tomada en cuenta: ¿para qué existe la Universidad?, ¿cuál es la misión de la Universidad? Ortega y Gasset denuncia que la ausencia de este planteo ha llevado a algunos países a caer en una funesta imitación de lo que se hacía en las Universidades de los reconocidos “pueblos ejemplares”. El problema que el autor encuentra en esto es que al imitar se elude el compromiso de resolver originalmente el propio destino. Es interesante, desde nuestro punto de vista, poner especial atención en esta idea, puesto que para el autor sólo de esta manera se hace posible reconocer el sentido y los límites de la solución que se imita. Toda imitación es funesta en la medida en que implica eludir el imperativo y la responsabilidad de pensar por sí mismo.

Al intentar responder esta cuestión Ortega y Gasset nos ofrece una profunda crítica directa al modelo de Universidad alemana, calificándola como una “institución deplorable”, en la que se reconoce una excesiva presencia de investigadores que por lo general suelen ser pésimos profesores. (Ortega y Gasset: 2007, Introducción, p.15 y capítulo II, “La cuestión fundamental”, p.95).

Es importante tener en cuenta que el modelo alemán se caracterizó por ofrecer el ideal de una institución crecientemente especializada y orientada a la investigación. En ella las principales ramas de la investigación científica se cristalizaron en las disciplinas que aún hoy en día constituyen los ejes alrededor de los cuales se organiza el trabajo académico. La Universidad alemana se consagró como el lugar de la ciencia más avanzada, emergiendo como guía de otros países.¹⁸ El predominio de la investigación en la Universidad es considerado por el pensador como la causa de la eliminación de la tarea primera de la Universidad.

¹⁸ Humboldt define a los establecimientos científicos superiores como los centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la moral de la nación, destinados a cultivar la ciencia en el sentido más profundo suministrando la materia de la cultura espiritual y moral preparada. De acuerdo a sus palabras “la esencia de estos establecimientos consiste, interiormente, en combinar la ciencia objetiva con la cultura subjetiva; exteriormente, en enlazar la enseñanza escolar ya terminada con el estudio inicial (...). El punto de vista fundamental es, sin embargo, el de la ciencia, abarcada por sí misma y en su totalidad (...), tal y como existe, en toda su pureza”. Desde su punto de vista, en estos establecimientos lo fundamental es el principio de que la ciencia no debe ser considerada como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por completo, y que por lo tanto debe ser constantemente objeto de investigación. Ver Guillermo Humboldt (1958).

El autor nos invita a cuestionar la idea de que la misión de la Universidad pueda ser reducida a la enseñanza de las profesiones intelectuales y a la investigación científica, reflexionando acerca de la posibilidad de considerar que la enseñanza superior sea algo más que profesionalismo e investigación. Desde nuestro punto de vista es justamente en el planteamiento de este interrogante donde Ortega y Gasset despliega con mayor alcance la riqueza de su propuesta.

El pensador afirma que la misión primera de la Universidad es la enseñanza o transmisión de la *cultura*, entendiendo por tal el sistema vital de las ideas que cada tiempo posee, el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive¹⁹. Se trata de un sistema vital en la medida en que estas ideas funcionan como vías o como caminos que permiten al hombre no perderse en el caos y la confusión que es la vida. Las ideas vivas son el repertorio de nuestras convicciones sobre lo que es el mundo y son los prójimos, sobre la jerarquía de los valores que tienen las cosas y acciones (Ortega y Gasset: 2007, p. 126). La posesión de este repertorio es una necesidad ineludible constitutiva de toda vida humana.

Este conjunto de convicciones no son fabricadas por cada individuo, sino que las recibe de su medio histórico. De acuerdo a las palabras del autor, hay siempre un sistema de ideas vivas que representa el nivel superior del tiempo, un sistema plenamente actual. Este sistema es la cultura, y las personas que viven de ideas arcaicas, quedando por debajo de él, se condenan a una vida menor; quien no vive a la altura de su tiempo vive por debajo de su auténtica vida, falsifica su propia vida. Desde esta perspectiva el hombre nace siempre en una época, pertenece a una generación, y toda generación se instala sobre la anterior. Este es el sentido de las palabras del pensador al afirmar que es forzoso vivir a la altura de los tiempos, y especialmente a la altura de las ideas del tiempo.

Ortega y Gasset encuentra que la Universidad contemporánea ha complicado la enseñanza profesional, ha añadido la investigación y ha suprimido la enseñanza de la cultura, y de aquí se desprende el hecho de que el nuevo bárbaro es el profesional, en quien convive la dualidad de ser más sabio que nunca, y a la vez más inculto. La consecuencia de este profesionalismo y especialismo que no están debidamente compensados es ni más ni

¹⁹El autor nos está instando a reflexionar sobre lo importante que es la época y la generación en que se vive, por ello nos habla de vivir a la altura de los tiempos y a la altura de las ideas del tiempo. Ortega y Gasset (2007), p. 102.

menos que la fragmentación que ha sufrido progresivamente el hombre.²⁰ Se impone, por tanto, la tarea de recuperar al ser humano en su unidad vital y de llevar a cabo una integración del saber. El autor nos comenta que esta necesidad de crear síntesis y sistematizaciones del saber fomentará un “talento integrador”, mediante el cual el hombre se especializa en la construcción de una totalidad.

De acuerdo a las nociones trabajadas, es posible distinguir las siguientes funciones que componen la enseñanza universitaria: transmisión de la cultura, enseñanza de las profesiones, investigación científica y educación de los hombres de ciencia. Pero con esta enunciación no basta para responder a la pregunta acerca de la misión de la Universidad. La cuestión no se agota simplemente con nombrar o distinguir las funciones de las universidades. Es indispensable también analizar el alcance de lo que el autor denomina “principio de la economía de la enseñanza”.

Con esta noción se alude al hecho de que aun reducida la enseñanza al profesionalismo y la investigación, es imposible que el estudiante medio aprenda todo aquello que la Universidad pretende enseñarle (puesto que esta institución está referida al hombre medio, éste debe ser su unidad de medida). Desde la perspectiva orteguiana toda persona tiene la oportunidad y el deber de dirigir su propia vida, cada ser humano selecciona forzosamente su propia forma de vida. El pensador cita a Leonardo da Vinci con la frase “El que no puede lo que quiere, que quiera lo que pueda”, como el imperativo que debe dirigir radicalmente toda reforma universitaria. Es decir que, de acuerdo al filósofo, la Universidad debe enseñar al estudiante aquello que necesite conocer para vivir su vida, y debe ayudar a crear una persona culta, para ponerlo a la altura de su tiempo. En lugar de enseñar lo que se debe enseñar (lo cual según Ortega y Gasset responde a un deseo

²⁰ Al reflexionar acerca del especialismo el autor considera que el actual hombre de ciencia es el prototipo del hombre-masa, la ciencia misma lo convierte en esto, es decir, hace de él un primitivo, un bárbaro moderno. La especialización hace del hombre un tipo de profesional sin ejemplo en la historia. De acuerdo a las palabras del autor, es un hombre que de todo lo que hay que saber para ser un personaje discreto, conoce solamente una ciencia determinada y de esa ciencia sólo conoce bien la pequeña porción que él investiga. Se encuentra recluido en la estrechez de su campo visual, la especialidad desaloja dentro de cada hombre de ciencia a la cultura integral. El especialista toma posiciones de primitivo, de ignorantísimo; pero las toma con suficiencia, sin admitir especialistas de esas cosas. De esto resulta que el hombre especializado, en tanto altamente cualificado, es lo más opuesto al hombre-masa. Pero a la vez se comportará sin cualificación y como hombre-masa en casi todas las esferas de la vida. Ver Ortega y Gasset (1983), capítulo “La barbarie del especialismo”, pp. 111-116.

utópico), hay que enseñar lo que se puede enseñar, es decir lo que se puede aprender; puesto que una institución en la que se finge dar y exigir lo que no se puede dar ni exigir es una institución falsa.²¹ Cuando se acepta la falsedad de la propia vida institucional, se hace de esta falsificación la esencia de la institución, y esta es la raíz de todos los males. Para el pensador el hecho de no ser lo que realmente se es se constituye como el “pecado original” que nos lleva a habituarnos a una “mentira sustancial”.

Es sumamente interesante considerar que para el autor este principio de la economía de la enseñanza no sólo sugiere que es necesario economizar en lo que se refiere a las materias que se enseñan, sino que también implica que en la construcción de la Universidad hay que partir del estudiante, y no del saber ni del profesor. De acuerdo a las palabras del pensador, la Universidad debe ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dimensiones esenciales son: lo que él es; y lo que él necesita saber para vivir.²² Se trata de partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución el cuerpo de enseñanzas que un buen estudiante medio puede efectivamente aprender. El autor afirma que esto debe ser la Universidad en su sentido primero y más estricto.

Estas reflexiones llevan al autor a afirmar que la Universidad consiste primeramente en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio, el mandato aquí es hacer al hombre medio, ante todo, un hombre culto. De aquí se desprende que la función *central* o *primaria* de las universidades es la enseñanza de las grandes disciplinas culturales²³. Pero también es necesario hacer del hombre medio un buen profesional. Según las palabras del pensador, la ciencia en sentido propio (es decir la investigación científica) no pertenece de

²¹ El autor reconoce que este problema es una cuestión central no sólo en la enseñanza superior, sino también en la enseñanza en todos sus grados.

²² Ortega y Gasset afirma en una nota a pie de página que la Universidad debe ser primariamente el estudiante hasta en un sentido casi material. Explica que es absurdo que se considere al edificio universitario como la casa del profesor que recibe en ella a los discípulos, cuando en verdad debe ser lo contrario. Los inmediatos dueños de la casa son los estudiantes, completados con el claustro docente. Son los estudiantes quienes, en palabras del autor, deben dirigir el orden interior de la Universidad, asegurar el decoro de los usos, imponer la disciplina material y sentirse responsables de ella. Ver Ortega y Gasset (2007), capítulo “Principio de la economía de la enseñanza”.

²³ EL autor se refiere a: 1) la imagen física del mundo (Física); 2) los temas centrales de la vida orgánica (Biología); 3) el proceso histórico de la especie humana (Historia); 4) El plano del Universo (Filosofía). Cada una de estas disciplinas lleva dos nombres porque con esta dualidad se quiere sugerir la diferencia que hay entre una disciplina cultural (es decir vital), y la ciencia correspondiente de la cual se nutre. Ellas conforman el cuadro de disciplinas de lo que el autor llama una Facultad de Cultura, que debería ser el núcleo de la Universidad y de toda enseñanza superior.

una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la Universidad. Sin embargo, la Universidad es inseparable de la ciencia, por lo que tiene que ser también o *además* investigación científica.

Por otro lado, Ortega y Gasset reconoce que el contenido de la cultura en la época actual proviene en su mayor parte de la ciencia, pero la cultura tampoco es la ciencia. Más bien la cultura toma de la ciencia lo vitalmente necesario para interpretar la existencia. Desde luego que hay partes de la ciencia que no son cultura, sino pura técnica científica. La cultura necesita una idea completa de hombre y del mundo, y la vida no puede detenerse a esperar que la ciencia explique el universo, como tampoco puede hacerlo la cultura, que en definitiva es la interpretación de la vida. Por lo tanto, la gran diferencia entre ciencia y cultura reside en que el régimen interior de la actividad científica no es vital, en tanto que el de la cultura sí lo es. La ciencia sigue sus propias necesidades, es por eso que se especializa y diversifica indefinidamente, en cambio la cultura va regida por la vida y tiene que ser en todo instante un sistema completo, integral y estructurado, puesto que es la dimensión constitutiva de la existencia humana. (Ortega y Gasset: 2007, p. 129).

A partir de estas reflexiones es posible dimensionar la importancia histórica que el autor asigna al hecho de que la Universidad vuelva a su tarea de “ilustración” del hombre, es decir, a enseñarle la cultura de su tiempo y descubrirle el presente donde ineludiblemente debe asentarse su vida para ser auténtica. Es interesante recordar que para el autor el hombre está inmerso en lo inmediato y en lo remoto. De ahí la importancia de la relación entre el yo y su circunstancia física, histórica y espiritual; el hombre rinde al máximo cuando adquiere plena conciencia de sus circunstancias²⁴. Ortega y Gasset pone énfasis en

²⁴ Con la frase «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo», contenida en *Meditaciones del Quijote*, el autor insiste en lo que está en torno al hombre, todo lo que le rodea, no sólo lo inmediato, sino lo remoto; no sólo lo físico, sino lo histórico, lo espiritual. El hombre es el problema de la vida, entendiendo por vida algo concreta, incomparable, única: «la vida es lo individual»; es decir, yo en el mundo; y ese mundo no es propiamente una cosa o una suma de ellas, sino un escenario. Vivir es tratar con el mundo, dirigirse a él, actuar en él, ocuparse de él. En otros términos, la realidad circundante «forma la otra mitad de mi persona». Y la reimpresión de lo circundante es el destino radical y concreto de la persona humana. El hombre es un ser que se encuentra inmerso, sumergido en una circunstancia (o naturaleza), la cual le presenta distintas concepciones de su estado físico y mental. Ortega y Gasset define al hombre como un «ser compuesto de realidades circunstanciales creadas por la opacidad en la forma de pensar y en el sedentarismo como fuente inspiradora de las culturas neo-pensantes incapaces de olvidar la tirantez que usurpa el conjunto de la sabiduría». [Ortega y Gasset (1914), pp. 34-44].

la necesidad de crear nuevamente en la Universidad la enseñanza del sistema de ideas vivas que el tiempo posee, puesto que en esto consiste la tarea universitaria radical.

Para terminar este análisis es importante mencionar que las nociones trabajadas por el autor lo llevan finalmente a concluir que el principio de economía de la enseñanza nos permite delimitar la misión *primaria* de la Universidad, considerándola en sentido estricto como la institución en la que se enseña al estudiante medio a ser un hombre culto y un buen profesional. Pero la Universidad no puede ser solamente esto. Es preciso reconocer el papel de la ciencia en lo que el autor llama “la fisiología del cuerpo universitario”. En este sentido es necesario recordar que si bien cultura y profesión no son ciencia, se nutren principalmente de ella. Por lo tanto, es lícito afirmar que la Universidad es distinta de la ciencia, pero a la vez es inseparable de ella. Ortega y Gasset lo define con estas palabras: “La Universidad es, *además*, ciencia”. Con el término “además” el autor quiere significar que el supuesto radical para la existencia de una Universidad es una atmósfera cargada de esfuerzos y entusiasmo científico. Puesto que la Universidad no es por sí misma ciencia, tiene que vivir de ella. La ciencia se constituye como el principio que nutre de vida a la Universidad, impidiendo que sea sólo un mecanismo, es el alma de la Universidad.

Pero aquí no se agota aquello que la Universidad es *además* lo delimitado por el principio de la economía de la enseñanza. De acuerdo a las palabras del autor, esta institución no solamente necesita mantener un contacto permanente con la ciencia, sino también con la existencia pública, con la realidad histórica presente. Debe estar abierta a la actualidad, en contacto con ella y a la vez sumergida en ella.

María de los Ángeles Ortiz Reyes²⁵ considera que el pensamiento nuevo más importante del pensador es también un pensamiento presente ya en los grandes filósofos de la Grecia Antigua: la necesidad de formar a los estudiantes universitarios para confrontar los grandes pensamientos y asuntos de la época. Esta idea es, desde la mirada de Ortiz Reyes, cada vez más vigente y es el aspecto de la propuesta de Ortega y Gasset que plantea los mayores desafíos a los miembros de la sociedad del conocimiento.

²⁵ Aquí tomamos la ponencia “Reinterpretando con Ortega y Gasset: la misión de la Universidad en la sociedad del conocimiento” (2010) presentada en el Simposio “La Universidad en Discusión, Conocimiento y Proyecto de Futuro”. Cátedra UNESCO de Educación Superior.

La autora comparte con Ortega y Gasset la idea de que estamos en un momento de grandes oportunidades para generar reformas integrales, y entiende que vivimos en un momento histórico en el que se han producido profundos cambios tanto en la estructura de la enseñanza universitaria como también en su posicionamiento y en su sentido social. La Universidad está a punto de pasar de ser un bien cultural a ser un bien económico; de ser algo reservado a unos pocos a ser algo destinado al mayor número posible de ciudadanos; de ser un bien dirigido a mejorar a los individuos a ser un bien cuyo beneficiario es el conjunto de la sociedad; de ser una institución con una misión más allá de compromisos terrenales inmediatos a ser una institución a la que se le encomienda un “servicio”.

La autora afirma que el principal cambio producido en cuanto a su misión consiste en que las universidades han pasado de ser realidades marginales en la dinámica social, para introducirse plenamente en la dinámica central de la sociedad y participar de sus planteamientos. En definitiva la Universidad pasa a ser un recurso más del desarrollo social y económico de los países, y en este contexto también pasa a estar sometida a las mismas leyes políticas y económicas que el resto de los recursos. Si este proceso constituye una pérdida o una ganancia es para la autora una cuestión opinable.

1-1-3 Análisis de la situación en la actualidad de la Universidad

Asumiendo la vigencia del pensamiento orteguiano, consideramos que la actual sociedad del conocimiento demanda una reinterpretación de estos principios²⁶, con vistas a definir nuevamente la misión de las universidades en un contexto histórico profundamente dinámico y cambiante. En este sentido creemos que la exhortación a no caer en funestas

²⁶ Sin lugar a dudas, la cuestión universitaria es analizada en la obra de Ortega y Gasset en términos absolutamente radicales, marcando la necesidad ineludible de poner en marcha el imperativo reformista. Frente a lo que él llama “beatería idealista”, su análisis parte de una reconsideración de la relación entre acción y contemplación que lo lleva a postular el primado de la cultura sobre el especialismo, la necesidad de cultivar un “talento integrador” que la gran masa de saber adquirido hace indispensable, y la advertencia de que la actividad docente debe partir no del saber o del profesor sino del estudiante (puesto que la Universidad es la proyección institucional del estudiante).

imitaciones ni en el pecado de habituarnos a una “mentira sustancial” adquiere un alcance renovado y de plena actualidad.

Desde nuestro punto de vista María de los Ángeles Ortiz Reyes (2010) advierte con extrema claridad esta necesidad ofreciéndonos un muy interesante análisis de los desafíos actuales de la educación superior, que toma como punto de partida las nociones más relevantes contenidas en la obra de Ortega y Gasset y da un paso más en el camino hacia la posibilidad de repensar el sentido de concebir a la educación como “transformación de la realidad”.

Al sumergirnos en la propuesta de este filósofo pudimos vislumbrar su vigencia y dimensionar la emergencia de una ineludible necesidad de transformación de la Universidad, con vistas a desempeñar las funciones que la sociedad contemporánea le demanda. En este camino se nos impuso la tarea de reflexionar una vez más acerca del rol de esta institución, y en particular de la carrera de Filosofía, en el complejo escenario de la vida actual.

Una de las situaciones que se evidencian en la carrera universitaria de Filosofía, a partir del análisis de las entrevistas²⁷ realizadas es que preparan a los estudiantes para investigar pero, les otorgan el título de Profesor. En efecto, habiéndose formado para la investigación, el sujeto egresado se encuentra alejado desde sus comienzos de la tarea en la cual va a ejercer su profesión. De modo que el investigador puesto a enseñar no siempre es un buen profesor. Ya Ortega y Gasset había criticado la Universidad alemana por ser un espacio de estudio con excesiva presencia de investigadores, calificándola como una institución deplorable y agregando que los mismos suelen ser pésimos profesores.

En el análisis de la nómina de misiones y funciones de la universidad detallada en el Artículo I del Estatuto de UNMDP; se evidencia que solamente uno de los incisos menciona el carácter pedagógico de la formación, circunscribiéndose a “propiciar el perfeccionamiento y la investigación de los métodos de enseñanza en todos los niveles”. En este marco las carreras de posgrado y cursos de perfeccionamiento docente efectivizan dicha función. En consonancia con todo lo planteado, la Ordenanza del Consejo Superior

²⁷ Acuerdan los Profesores y graduados entrevistados en que: “la carrera de Filosofía va a la licenciatura y los profesores somos unos bichos raros”.

(OCS 754/93), por la cual se da creación a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, presenta el inciso 4.3 y 4.4, incumbencia profesional y perfil profesional respectivamente. Según remiten los mismos, el egresado como Profesor de Filosofía está capacitado para la transmisión de los problemas filosófico.

La metáfora que emplea Cerletti (2008, p 82.): “La lógica del anticuario filosófico atesora joyas para ofrecerlas a unos pocos privilegiados”, parece materializarse en el lugar predilecto posee la investigación por sobre la docencia convirtiendo a los investigadores en los únicos y exclusivos dueños del saber filosófico. Los docentes entrevistados a cargo de la asignatura Didáctica Especial y Práctica docente, confirman y reafirman la ausencia en el ámbito universitario una “amalgama entre materias y pedagogía”, como suele llamarlo Shulman (2001) que, si bien responde fielmente al perfil de egresado que busca la universidad, genera profesionales fragmentados, es decir, investigadores por un lado y por otro profesores, pero no se busca formar docentes-investigadores, que a su vez, no sólo tengan conocimiento de la materia impartida sino también los conocimientos pedagógicos generales y específico.

En consonancia con lo planteado, cabe reflexionar de acuerdo a las palabras de Cerletti, (2005). que, la carrera universitaria de Filosofía está alienada de su objeto, ya que la filosofía es abordada intelectualmente como un objeto de estudio acabado, no como su actividad ni como su responsabilidad. Pues, la filosofía se encuentra en los autores, en los textos, a los cuales se critican, pero pocas veces surge un pensamiento creador, original, innovador, que se vaya construyendo en el diálogo pedagógico. Nos comenta que: “Enseñar significa sacar la filosofía del mundo privado y exclusivo de unos pocos para ponerla a los ojos de todos, en la construcción colectiva de un espacio público.” (Cerletti:2008.p. 82) La biografía escolar universitaria del futuro docente de Filosofía suele estar impregnada de una tendencia a naturalizar la idea de filosofía institucionalizada; es decir que se aprende filosofía y también a enseñarla de manera inconsciente y acrítica repitiendo el modelo seguido por los profesores a cargo de cada una de las cátedras

Cerletti (2015) nos aporta cuestiones diversas que clarifican distintos puntos esbozados por .los entrevistados:

“En tanto filósofos evaluamos nuestra carrera como una suma de materias pensadas como separadas y complementarias desde el plan pero cuya articulación o sinergia está librada al azar y al alumno.[...] Nuestra carrera se ha instalado en formas tradicionales de enseñanza; se ha convertido insensiblemente al paradigma de la cientificidad más estéril sólo para conseguir recursos de supervivencia; en relación con la sociedad se parece más a un caballo dormido que a un tábano. La reforma que necesita nuestra carrera es asumirse como filosófica, esto implica problematizarse filosóficamente como carrera, tener a flor de piel el debate de su identidad, de su utilidad, de su función, de su organización, de su legitimidad y validación, de su relación con el saber con la tradición con el futuro de la sociedad, con la educación en general. “(Cerletti 2015. p. 81,84)

A partir de estas reflexiones, es posible retomar el concepto desarrollado ya en su tiempo por Ortega y Gasset de mentira sustancial. Entendiendo por este el momento en que la situación de la vida institucional finge dar y exigir lo que no es capaz de dar ni exigir. Es necesario un sinceramiento de sí misma, asumiendo sus posibilidades, es decir lo que es posible enseñar y aprender, sin negar sus potencialidades de superación o cambio. Esta institución necesita mantener un contacto permanente con la ciencia-investigación, pero ello no es suficiente, por lo que se hace necesario insertarse en la realidad histórica del presente.

Si lográramos ubicarnos en una perspectiva desde la cual entendamos al filósofo como alguien que sabe escuchar, preguntar y estar en silencio; estaríamos en consonancia con el pensamiento de Cerletti que si el egresado fuera un filósofo en el sentido mencionado, alguien que al modo socrático²⁸ reconoce su no saber, tendríamos ya

²⁸ Sócrates, a través de su filosofía, posibilita que quienes aprenden con él encuentren nuevas fuerzas en y para el pensamiento. En efecto, considera que no son los conocimientos contenidos en quien enseña los que deben ser transmitidos a quien aprende, por eso no enseña un conjunto de saberes sino que busca transmitir una cierta relación con la ignorancia, con el propio pensamiento, con lo que merece mayor importancia. Sócrates, no transmite un saber, sino una relación con el saber que se proyecta en la vida propia y en un modo de pedir cuentas a los otros sobre su vida. En consecuencia lo que realiza es un desplazamiento del eje de los contenidos de saber para los modos de vivir. Pues, lo interesante es hacer notar la importancia de modificar la relación que se tiene consigo mismo en términos de saber y prudencia. Es conocer la importancia de saber de otra manera, de posicionarse de otro modo respecto del saber. Sócrates interroga para vaciar a los otros de respuestas, dice Kierkegaard, vaciado de contenidos, sin determinaciones, puro ser. El método de Sócrates es abstracto, en la medida en que consiste en “simplificar las múltiples combinaciones de la vida,

profesores que saben y quiere estar con sus alumnos. Al mismo tiempo, su interés vocacional lo llevaría a la investigación filosófica dado que buscaría repensar la enseñanza de la filosofía. Al posicionarnos sobre esta mirada, le estaríamos dando a la Filosofía un nuevo valor sumándolo al concepto restrictivo de la remuneración del investigador como único valor de mercado.

1-2 Función y misión de los ISFD

La tradición académica se origina en la enseñanza universitaria que, hasta comienzos del siglo XX tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media hasta que se entabló una rivalidad por la legitimación de cargos docentes entre graduados de la universidad y de institutos terciarios, fundados en nuestro país a partir del Estado Nación: la expansión cuantitativa de la escuela secundaria y el acceso de la clase media a este nivel.

Las escuelas normales, como antecedente de los institutos docentes, se organizaban en el contexto de la tradición normalizadora, según un modelo pedagógico endogámico como una unidad académico-escolar conformada por un nivel medio en el cual se formaban los futuros docentes y una escuela primaria anexa llamada "departamento de aplicación" como campo de práctica de los estudiantes de magisterio. Algunas docentes egresadas se incorporaban a la escuela primaria y a su vez se convertían en tutoras de los estudiantes en el período de formación. Existía, en virtud de lo dicho, isomorfismo en dos sentidos. El primero, en cuanto al saber enseñado a los docentes en relación al saber escolar básico primario. En segundo lugar, la unidad académica conformada por la escuela primaria y la escuela secundaria normal.

Recién desde fines del siglo XX en el contexto del establecimiento de la matriz tecnocrática, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación 24195 de 1993,

reconduciéndolas a una aventura más y más abstracta". Pues, parte de lo concreto y conduce su pensamiento hacia lo abstracto puro. Sócrates es la negatividad absoluta que hace posible la positividad de Platón y toda la variedad de diversas positivities del pensamiento filosófico que le suceden. Ha creado las condiciones de toda positividad por venir.

las provincias se hicieron cargo de la formación docente brindada por los Institutos de nivel Terciario. Esta transferencia de Nación a provincias implicó cambios estructurales y de diseño de políticas de alto impacto, reducción del número de instituciones formadoras y reorganización de especialidades. La sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional 26206 abre un nuevo campo en el ámbito de la formación docente con la creación del INFD.

La Ley federal de Educación 24.195 de 1993 plantea la formación docente de grado como un proceso continuo e integrado, lo que lleva a replantearse el doble circuito formativo de Universidades que se limitan a la formación de profesores para la enseñanza media vs. Institutos Terciarios encargados de la formación de docentes para el nivel primario como de profesores para el nivel secundario.

La ley Nacional de Educación Superior 24.521 Sancionada: 20 de julio de 1995 Promulgada: 7 de agosto de 1995 mediante el Decreto 268/9 establecía en el capítulo 1, artículo 3 que la educación superior aún regulada por la ley 24.195 de 1993, incluye instituciones universitarias y no universitarias. Su finalidad es la de “proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático”.

Para alcanzar dicha finalidad, en el artículo 4 establece los objetivos de la Educación Superior:

“Formar científicos, Profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte; preparar para el ejercicio de la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación; garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema; profundizar los procesos de democratización en la

Educación Superior, contribuir a la distribución equitativa del conocimiento y asegurar la igualdad de oportunidades; articular la oferta educativa de los diferentes tipos de instituciones que la integran; promover una adecuada diversificación de los estudios de nivel superior, que atienda tanto a las expectativas y demandas de la población como a los requerimientos del sistema cultural y de la estructura productiva; propender a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados; incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados; promover mecanismos asociativos para la resolución de los problemas nacionales, regionales”,

Por su parte, en el capítulo 2 artículo 17 establece que las funciones propias de las instituciones de educación superior no universitaria que integren la Red Federal de Formación Docente Continua prevista en la ley 24.195, son las de “Formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo; proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas. Las mismas deberán estar vinculadas a la vida cultural y productiva local y regional”.

La Ley de Educación Nacional vigente 26206 en el título IV capítulo II establece en el artículo 71 que la finalidad de la formación docente es “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas”. En tal sentido, Davini (2010: p 86) expresa en cuanto al surgimiento de Institutos Terciarios y a los propósitos según los que han sido fundados, que::

“La supresión de la formación del magisterio a nivel secundario y su reemplazo por el nivel superior terciario no consiguió modificar esta trama. (...) La esfera de conducción burocrática-administrativa de la formación docente en la Argentina permaneció diluida junto con la gestión de las escuelas medias en la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), lo que quitó perfil propio a la gestión de la formación docente. (...) Recién en 1986 se creó una dirección de gestión específica para conducción del nivel superior. (...) Los

Institutos no universitarios de formación de profesorado en la Argentina fueron fundados con los siguientes propósitos:

- ✓ Brindar a los estudiantes un elevado nivel académico y fuerte formación pedagógica, como instancia específica de formación de profesores, rente a la acción difusa de la universidad
- ✓ Dedicación exclusiva a la docencia del profesor de enseñanza media, lo que constituía una reivindicación central en la época.
- ✓ Designación de profesores por cátedra y concurso de antecedentes.
- ✓ Formación de un grupo profesional capaz de ejercer un papel decisivo en la determinación de políticas del nivel secundario (del INSP, 1920)
- ✓ Privilegiar la formación pedagógica y fortalecer la categoría profesional de los docentes.”

A su vez, en el artículo 76 de la mencionada ley establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) cuyas funciones incluyen, entre otras, el desarrollo de acciones de investigación y cooperación interinstitucional, coordinar políticas de formación docente inicial (centrada en los fundamentos de la profesión docente, conocimiento y reflexión de la realidad educativa) y de formación continua, así como también desarrollar planes y programas para la formación en ambos ciclos, buscar el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador y al planeamiento del mismo, que incluye la planificación de su oferta de formación inicial y continua y de las funciones de investigación y apoyo pedagógico a escuelas; la gestión del sistema y el mejoramiento de la organización de los institutos superiores de formación docente A su vez, promueve la articulación de las acciones jurisdiccionales con las nacionales e institucionales, en el marco de los Acuerdos Federales sobre formación docente.

En materia de Planeamiento del Sistema Formador, actualmente el INFD trabaja en la planificación de la oferta de formación inicial y organización interna de los Institutos de Formación Docente. En esta última, se busca que cada jurisdicción avance en la adecuación de la estructura organizativa de los Institutos a formatos propios del nivel superior, de modo tal que favorezca las trayectorias estudiantiles y laborales de los docentes así como la democratización institucional. El área de Investigación Educativa del INFD tiene los

objetivos de producir conocimientos sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente y de contribuir al fortalecimiento de la función de investigación en el sistema formador; cuyos propósitos refieren a la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente. Se pretende que los resultados de las investigaciones y el estudio de experiencias realizadas incidan sobre las prácticas y contenidos de la formación docente inicial y continua, originando formas propias de interacción con el conocimiento.

La vigente Ley Nacional de Formación Docente 26206 establece incentivos para investigación docente en los Institutos Terciarios. Los equipos de investigadores incluyen docentes que se desempeñan en el ámbito universitario. La Resolución ME 113/08 y 563/09 promueve ésta y otras acciones con el fin de articular esfuerzos en la integración de la formación docente de las Universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente. Este documento establece que para alcanzar dicha articulación es imprescindible comenzar por “promover la reflexión sobre su responsabilidad como sistema formador y la búsqueda y abordaje de alternativas de acción sobre problemáticas comunes en la formación docente”. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) promueve fortalecer el proceso de integración y articulación en tres líneas de acción: asesoramiento pedagógico-técnico en escuelas seleccionadas, en investigación educativa y organización de seminarios de análisis de experiencias a fin de acompañar a docentes noveles con acciones tales como jornadas de actualización y reflexión, proyectos curriculares, ateneos pedagógicos, post títulos, pasantías individuales o en parejas pedagógicas, tutorías, entre otros.

La resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación aclara en sus artículos 151 y 152 que “no se trata de articular universidades e institutos de formación docente, sino de asegurar que ambos tipos de instituciones se integren en un sistema formador (...) un sistema integrado que asegure el desarrollo de las distintas funciones del sistema formador”, generando políticas de articulación en el que cada una conserve sus particularidades. Esta resolución describe en los artículos 47 a 50 la ampliación de la función de los Institutos de Formación Docente a los ámbitos de formación pedagógica inicial, actualización, capacitación, perfeccionamiento e investigación.

El Reglamento Marco para los Institutos de Nivel Superior no universitarios de junio de 2005 homologa tanto los fines específicos de la Educación Superior no

universitaria, así como sus objetivos mencionados ya en el capítulo 1, artículo 3 de la ley Nacional de Educación. 24.521 de 1995 y en el artículo IV, respectivamente. A su vez, las funciones de los Institutos de Educación Superior no universitaria detalladas en el artículo 17 del capítulo II de la mencionada Ley son retomadas por el Reglamento Marco. Las mismas son: “formar y capacitar para el ejercicio de la docencia en los niveles no universitarios del sistema educativo y proporcionar formación superior de carácter instrumental en las áreas humanísticas, sociales, técnico-profesionales y artísticas”.

Aquí es necesario destacar que el Reglamento Marco en consonancia con la resolución 30/07, amplía las funciones de los mencionados Institutos al ámbito de la investigación. Quedan habilitados para brindar formación superior de ese carácter, en el área de que se trate y/o actualización, reformulación o adquisición de nuevos conocimientos y competencias a nivel de post título, proporcionar carreras y cursos de capacitación y actualización, así como el desarrollo de investigaciones y experiencias innovadoras en el ámbito de la formación continua y producción científico académica como agregado a la producción pedagógico didáctica que ya le era propia.

Como se ha descripto anteriormente, tanto las detalladas leyes y resoluciones de alcance nacional, como las ordenanzas del INFD regulan a todos los Institutos Terciarios que funcionan en el territorio argentino estableciendo su marco de acción. Si bien las Leyes de Educación Superior, rigen para todas las instituciones educativas del nivel superior, incluyendo las Universidades, éstas últimas, en cambio, conservan su autonomía con gobierno propio.

En el marco de estas nuevas funciones, el ISDyT 81 realiza desde hace 3 años las Jornadas de Actualización Docente en conjunto con la Facultad de Humanidades de la UNMDP a fin de compartir experiencias y resultados de investigación sobre las relaciones entre formación recibida, inserción y desempeño profesional de egresados del profesorado. Como así también, es de destacar la implementación en dicho Instituto, de un nuevo proyecto de extensión a la comunidad con charlas sobre temas diversos de interés general.

1-3 Paradigma institucional vigente en la UNMDP y en los ISFD

Compartimos la misma línea de pensamiento de Marengo (ver Puiggrós y otros, 1991)²⁹, quien afirma que el sustento epistemológico de nuestro sistema educativo es el modelo Positivista, cuya orientación política la tenemos que buscar en el Liberalismo³⁰.

El Positivismo es una corriente de pensamiento cuyo eje de la razón, aparece en Europa a mediados del siglo XIX, y tiene la particularidad de tener dos vertientes: una línea Inglesa, cuyo principal exponente es Spencer y otra línea Francesa, cuya figura más significativa es Comte.

Este último pensador se refiere al análisis científico, pero en el argumento de las ciencias sociales. Traslada al ámbito de las ciencias sociales los mismos principios para conocer los fenómenos naturales, es el usado para analizar los fenómenos sociales. El positivismo social plantea la objetividad de las ciencias sociales. En tanto y en cuanto el conocimiento de lo social pueda ser objetivo le podemos asignar a este saber el rango de conocimiento científico. Por tanto el único conocimiento verdadero es aquel que el método científico dice que es válido. El eje, la base de esto es la razón. Pues, ésta es la única que me puede permitir el acceso al conocimiento.

. El método del que está hablando Comte y los positivistas es el Hipotético Deductivo, nada menos que el método científico. A través de la observación y de la experimentación llegamos a conocer los objetos, pero solamente podemos llegar a generalizar estos hallazgos cuando a partir de la experiencia vemos que se da con cierta regularidad y es entonces cuando se supone que ese conocimiento es Objetivo. La verdad reside en el objeto y el sujeto puede acceder al objeto y por ende a la verdad siempre y

²⁹ Puiggrós Adriana (dirección e introducción), Carli, De Luca, Gandulfo, Gagliano, Iglesias, Marengo, Rodríguez, Terigi, "Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino", Tomo 2 de la *Historia de la educación en la Argentina*. Buenos Aires: Galerna, 1991. 361 págs. RN.

³⁰ **Liberalismo:** Constitución de sujetos libres a través de las prácticas educativas como condición del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. Se basa en la concepción del poder disperso y diseminado en los individuos, que es concentrado en estructuras superiores, políticos, organismos, etc. La educación es la formación del sujeto el cual es portador de derechos y obligaciones al delegar su soberanía en organismos electivos. La educación es un derecho y una obligación. Un derecho que la sociedad debe garantizar, pero a su vez es una obligación de los individuos. Esto dio lugar a: El estado docente y la obligatoriedad escolar. Estos son los dos aportes más importantes del liberalismo. La educación es un "asunto de estado". En el proceso de la construcción de los estados modernos la educación pasó a ocupar un papel fundamental pues servía para ordenar las prácticas sociales.

cuando aplique una metodología rigurosa que le permita acceder a una forma de conocimiento que es la única confiable.

Por lo que se refiere a la razón humana, ésta accede a la realidad y la puede transformar; para ello, el sujeto que se relaciona con los hechos reales tiene que tener un cierto nivel de formación que le permita construir una conciencia crítica para acceder a la realidad, descubrirla, organizarla y también poder cambiarla.

En este modelo, subyace una misión de darwinismo social, pues solamente van a tener un espacio, aquellos capaces de adaptarse a esos cambios que son por supuesto siempre naturales, progresivos y que llevan a un mejoramiento de la especie. Una de las particularidades del pensamiento positivista es la búsqueda del progreso, del orden natural cada vez más perfecto, enriquecido por ese valor que se le asigna en el primer momento al rol de la ciencia y al desarrollo de la tecnología. A este orden gradual progresivo, solamente se puede llegar sin cortes abruptos, sin rupturas. Es por eso que, todo lo que sea disfunción social es un obstáculo para el desarrollo de la sociedad. En este pensamiento, la escuela viene a cumplir la misión de evitar el conflicto, que es destructivo, debe evitar el corte del orden gradual progresivo. Este va a ser el pensamiento básico de la escuela moderna. El hombre puede aspirar a su progreso a partir de la libertad; ella tiene que ver con la capacidad del sujeto para poder ejercerla y solamente el sujeto educado, capacitado es el que puede ejercer esa libertad y orientarla positivamente hacia el orden.

Cabe recordar que el lema de Orden y Progreso fue el que se utilizó en nuestra organización del Estado y además esa idea de un universo cultural, donde la cultura es única, y es la que conlleva esos principios de esta manera y todo lo que tiene otro principio, otro valor, deja de tener la connotación de culto. Con esta mirada surge nuestro sistema educativo a la que nunca le importo el respeto por las diferencias. Con estos valores, esta ideología va a impregna el sistema educativo y los órganos de formación de los transmisores que son los docentes.

Para el Positivismo, las investigaciones educativas son científicas, pues están diseñadas para mejorar la racionalidad de la educación purificándola de toda dependencia del dogma irracional, de toda creencia subjetiva; de todo fundamento filosófico- metafísico. Con estos pensamientos, los científicos positivistas de la educación sostienen que sólo se

puede aportar un saber cierto sobre la educación de modo similar a un saber sobre la naturaleza.

El Positivismo se afirma en la teoría gnoseológica empirista, según la cual la ciencia es una actividad teórica que sólo busca el saber empírico con independencia de los valores, mientras que la educación es una actividad práctica dedicada a promover valores humanos e ideales sociales. Con esta afirmación podemos vislumbrar el dualismo empirista entre hechos y valores, saber y acción, teoría y práctica.

El Positivismo, al considerar el mundo social epistemológicamente equivalente al mundo de la naturaleza, ha producido una transformación teórico-social en una actividad puramente técnica. Según Stuart Mill, esta tradición inhibe el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos para pensar por sí mismos para deliberar, juzgar, escoger sobre las bases de sus propias reflexiones racionales. (Mill S. citado en Carr W, 2002, p 144)

En consonancia con las nociones trabajadas anteriormente, es posible pensar con Davini C. en su obra *La formación docente en cuestión pedagógica y política, en el cual* define las tradiciones en formación docente como “configuración de pensamiento y de acción que se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. (...) Son construidas históricamente. Son productos de interés social y político y son pujas en el interior de grupos. (...) Hay algunas tendencias que no han llegado a consolidarse en tradiciones, ni materializarse en formas institucionales y curriculares de formación.” (Davini 2010, p 20). De las tres tradiciones que la autora menciona, a saber: normalizadora, académica y eficientista; en la primera y la segunda subyace claramente una influencia del pensamiento positivista, a diferencia de la eficientista que posee una ideología desarrollista.

Profundizando en esta idea, desarrollaremos de la mano de Davini cada una de estas tradiciones.

La Tradición Normalizadora – Disciplinadora llamada del Buen Maestro propone un programa de formación docente unido a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos; es decir la organización de la escuela de masas, cuya función es preparar el personal idóneo para conducir la acción escolar. En Europa y Estados Unidos, este proceso fue resultante del desarrollo industrializado y del desplazamiento de los sujetos

del ámbito rural a las ciudades. Esto trajo aparejado profundos cambios en la cultura y en las relaciones sociales, por tanto fue necesario introducir la maquinaria pedagógica con el fin de normalizar. En Argentina, el Estado Educador se centró en la formación de ciudadanos, no solamente con los del país, sino también con los inmigrantes extranjeros. Se crean las condiciones de Homogeneidad para que la sociedad civil se conforme. Se actúa en función del proyecto agroexportador el cual permitió integrar la economía del país al capitalismo. En la conformación del sistema educativo, los docentes fueron un instrumento privilegiado. Con un proyecto educativo liberal centrado en la formación del ciudadano, para civilizar tanto la barbarie autóctona como los inmigrantes. Dicho proyecto se orientó hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de la masa poblacional, más que a la formación de mano de obra especializada o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento.

Alliaud (1993), pone en la imagen del docente como el difusor de la cultura y definió a ésta como la que inculca formas de comportamiento y conocimiento mínimo básico a la gran mayoría. Desde esta perspectiva, el maestro era el encargado de difundir un mensaje requerido para actuar en el nuevo orden. Así el "Buen Maestro" era ejemplo de moral cuyo rol era el de normalizar, socializar y disciplinar.

La filosofía Positivista fue la aliada fundamental en la consolidación de este proyecto. Pues sus nociones claves eran "Orden y Progreso", laicización de la enseñanza y de organización de un sistema de instrucción pública. El espiritualismo pedagógico de la tradición anterior, reforzó los rasgos centrales de la tradición normalizadora. La misión de la Maestra Normal fue hacer por medio de los niños, un pueblo moral, culto, limpio y despabilado, ella era vista como continuidad y correlato de la educación familiar pues, se eligió para que ejerza esa función al género femenino, como el apoyo, la ayuda y la segunda madre.

Las escuelas Normales se expanden por todo el territorio del país, pues ellas eran las instituciones dedicadas a la preparación del personal idóneo para la enseñanza media o secundaria. Su objetivo era la conformación de una legión de maestros patriotas, cuya misión era construir los cimientos de la nueva nación. La visión de la educación fue un proceso de socialización o de endo- culturación. Este trabajo docente estuvo sustentado por

una Utopía Civilizadora, puesto que estaba comprometida con un cambio social. De aquí viene el origen de esta tradición. La cual no sólo normaliza el comportamiento de los niños, sino que constituía un mandato social. Se expresa, incluso hoy, en el discurso prescriptivo, indicando todo lo que el docente debe ser.

Los rasgos característicos de esta tradición pueden verse en la Oferta de formación docente de carácter instrumental, ligado al “saber hacer”, predomina una visión utilitarista. Se fomenta la idea de una escuela ilusoria y se la carga de símbolos abstractos, rituales y rutinas homogeneizadoras. Debido a que en el diálogo de la pedagogía, la existencia de lo distinto no es visibilizado, la homogeneidad social, cultural e interindividual se convierten en un problema.

El docente es puesto como funcionario del Estado. Esta tradición marca el disciplinamiento de maestros y profesores respecto de las normas prescriptas emanadas del aparato estatal. La utopía civilizadora, se perdió a lo largo del tiempo por las luchas políticas y por ende el deterioro de las instituciones públicas; por dicho motivo de una función transformadora se pasó a una función reproductora de la educación, que trajo consigo un fuerte deterioro y descenso en el prestigio y status social del docente, lo cual hace que éste se encuentra desprotegido por el Estado y la escuela se enfrenta a diversas y profundas problemáticas sociales. La docencia ha privilegiado el compromiso afectiva con los alumnos y el rescate del discurso vacacionista, pero dirigido a la tarea y no al servicio del proyecto del Estado. Por tanto, las improntas de origen se sostienen dentro de una escuela en crisis y con un trabajo docente en situación de riesgo.

Por su parte, la Tradición Académica afirma que el Docente Enseñante es aquel que conoce en su formación y acción la materia que hay que enseñar. Su formación pedagógica es considerada débil, superficial e innecesaria, llegando a convertirse en un obstáculo. Esta postura está sustentada por Flexner (1930). Los cursos de la formación pedagógica que son consideradas triviales, ya que los conocimientos de la práctica sólo se adquieren de la experiencia directa en la escuela. En Argentina esta tradición tiene sus orígenes en la enseñanza Universitaria, que hasta comienzos del siglo XX tenía el monopolio de la enseñanza media. Se produjo una batalla de la legitimación de la docencia del nivel medio entre Universitarios y profesores graduados de instituciones terciarias. La tradición

positivista influenció en la desvalorización del conocimiento pedagógico y la neutralidad de las ciencias sociales. La tradición academicista busca un discurso hegemónico para la formación de los docentes de todos los niveles y para todas las escuelas. Hoy esta tradición no sólo circula en el discurso de los especialistas sino que ha sido incorporada por el docente y por la sociedad, creando la opinión pública mediante los medios de comunicación masiva y mostrando las incompetencias de la escuela y por ende de los docentes. Una de las cuestiones problemáticas arraigada en esta tradición es la brecha que existe entre el proceso de producción y reproducción de saber durante la formación docente, es decir un hiato entre la teoría y la práctica. El docente asume el rol de reproductor, conformándose con absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial para sólo aplicarlo, trasladarlo sus prácticas áulicas sin mediar la reflexión.

Por otra parte, la Tradición Eficientista que postula al Docente Técnico, tiene su origen en la década de los 60, la escuela se encuentra al servicio del despegue económico, sustentándose en la ideología desarrollista, pues existía la necesidad de llegar a una sociedad industrializada moderna, planteando un pasaje hacia un futuro mejor, transitando entre polos opuestos; por ejemplo de lo rutinario a lo dinámico, del estancamiento al desarrollo, de lo improductivo a lo productivo, de la conservación al cambio, de lo arcaico a lo renovado, de lo tradicional a lo moderno. Este tránsito requiere el apoyo de la educación puesto que se aspira llegar a constituir una sociedad progresista, es decir lograr un progreso técnico. La educación al vincularse con la economía, sea como inversión o como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo. Las acciones de la reforma hicieron que la escuela y a la enseñanza utilicen los enfoques tayloristas³¹ que dieron éxito a la productividad industrial. La introdujo la división técnica del trabajo escolar, limitando la función del docente como ejecutor de la enseñanza, que debe bajar a la práctica el Currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Dentro de un modelo de caja, este representa un enfoque de enseñanza cuyo vértice eran la definición de objetivos de operaciones y de control de resultados. Al mismo tiempo, se desarrollaron políticas de perfeccionamiento del docente centradas en paquetes o

31

documentos institucionales preparados por especialistas que bajaban a las escuelas y los docentes debían ejecutar. De este modo la autonomía del docente fue decayendo hasta perder el control en las decisiones de la enseñanza, produciéndose una bifurcación entre la concepción y ejecución de la enseñanza y el sistema de control burocrático sobre la escuela; ya que cada uno transitaba un camino distinto. Convirtiéndose la planificación docente en un cumplimiento administrativo. A pesar de esto la tradición Eficientista, se mantiene en pie tanto en la formación como en las prácticas escolares y estilos de conducción pública.

Estas tres tradiciones sostienen un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente debe ser, pero se ha visto que el docente cumple un papel más importante como funcionario del estado y no como pedagogo, educador o profesional, con poca participación en el sistema. Por otro lado, según Davini “se ve el resultado de una epistemología espontánea, resultante de una ideología de la modernidad y el positivismo, centrada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento y en la ilusión del progreso. Ella se expresa en el objetivismo, en la certeza metódica, en la razón instrumental del conocimiento útil para tal progreso, en la visión hegemonizadora de la realidad.” (Davini: 2010. P 49)

Cabe reflexionar con Davini, que estas tradiciones no son los únicos caminos transitados por la formación docente, dado que existen otras tendencias que conviven con las tradiciones consolidadas, pero sin llegar a afianzarse como tales, representando proyectos ideológicos – pedagógicos que pretenden resistir a los de dominación hegemónica. Algunos de ellos son: La pedagogía de la educación para la democracia (Dewey y Kilpatrick); la escuela Activa; Constructivismo piagetiano y postpiagetiano; Pedagogía Humanística y La pedagogía Institucional; además, en la década del 80 aparecen dos tendencias: la pedagogía Crítica –social y la Hermenéutico – participativa. Dichas tendencias no alcanzaron a generar proyectos concretos de formación de grado de los docentes con perfiles curriculares propios.

A partir del análisis de las tradiciones institucionales de formación docente es posible considerar como lo hace el Dr. Augusto Pérez Lindo, Prof. Tit. de Filosofía, UBA que “las instituciones universitarias siguen fuertemente aferradas a estructuras curriculares, procedimientos, cátedras y departamentos compartimentados, carreras docentes por

antigüedad, etc. El paradigma dominante en la Universidad sigue siendo sustancialista, logo-céntrico, esencialista, territorial, atomista, mecanicista, en una era donde la globalización, la informatización y la explosión de conocimientos obligan a asumir un paradigma complejo, flexible, global, interactivo, inteligente.” (Pérez Lindo. 1997, p 6). Ya que la autonomía universitaria depende más del dominio del conocimiento y de sus impactos que del control institucional se hace necesario aunque no suficiente; convertir a las universidades en organizaciones inteligentes regidas principios por de gestión del saber.

Continuando con las palabras del autor, en la universidad encontramos por un lado, la tendencia a reproducir las formas del saber tradicional; y también por el otro lado, la tendencia a la simple adaptación frente a los nuevos contextos e ideas. Ambas opciones no llegan a ser suficientes para lograr que los graduados alcancen una formación tal, que puedan insertarse en la realidad del mundo actual adquiriendo y dominando un bagaje de conocimiento que le permitan desarrollar todo su potencial. Por eso algunos autores insisten en la necesidad del “pensamiento anticipatorio”, o sea, la capacidad para situarse respecto al futuro (ver Perez Lindo, 19997, p 9; Toffler: 1992; Sakaiya: 1994; UNESCO, 1997).

Diferentes variables³² intervienen complejizando el reacomodamiento de la enseñanza universitaria. Sin duda alguna, la vida universitaria transcurre en tres dimensiones: es productora, portadora y transmisora de saberes y valores universales e innovaciones, teniendo en cuenta no sólo el mercado profesional, sino sobre todo la sociedad futura en la que se desarrollarán sus graduados.

Por todo lo dicho, la universidad debe repensar su función y sus estructuras asumiendo los nuevos contextos de cambio vertiginoso y de los nuevos paradigmas. Ya no podrá pretender la formación completa de sus graduados que vayan a utilizar durante años los conocimientos adquiridos en sus aulas, sino debe ocuparse de formarlos en las competencias básicas para que el individuo pueda seguir aprendiendo desde el inicio de su primer desempeño profesional. Retomando el pensamiento de Ortega y Gasset anteriormente desarrollado, la universidad debe ser la proyección institucional del

³² Crisis de financiamiento, desactualización de los planes de estudio, rigidez y crisis de las estructuras organizativas, cambios en el cuerpo docente, etc

estudiante, cuyas dimensiones esenciales son: lo que él es y lo que él necesita saber para vivir. Y a su vez, se debe tener en cuenta, que la educación es un proceso social, es decir que una generación transmite a la siguiente toda una cultura. (Durkheim: 1980).

Para concluir sostenemos como Davini que la tradición académica es la que, nutre las bases que dan fundamento a las estructuras institucionales universitarias, las mismas son producto de la racionalidad positivista. Los profesores entrevistados de la UNMDP coinciden en que, en esta casa de estudios lo esencial en la formación de los futuros graduados docentes, es que conozcan sólidamente la materia que van a enseñar. Además ambos sostienen que la formación en el cocimiento pedagógico está desvalorizada; se la considera débil, superficial, innecesaria, despectiva y obstaculizadora para una sólida formación disciplinar.

Al respecto uno de los Profesores nos comentaba: “Nosotros los profesores universitarios que formamos futuros docentes, tenemos una dificultad muy grande, sobre todo los de didáctica, porque la mayoría de los docentes piensan que son materias que están demás, pues siempre, se habla despectivamente de la pedagogía a pesar de que son ciencias, las dos son ciencias con todas sus características y nunca escuche a ningún colega ni a ningún estudiante que me venga a decir que el paradigma está mal y me dé demostraciones empíricas. El problema de la gente de filosofía es que está acostumbrada a teorizar sobre teorías que están muy bien dentro de la filosofía pero cuando llegamos a la didáctica y a la pedagogía son ciencias. Entonces como ciencias deberían ser tratadas de otra manera y acá no existe eso, hay algo muy despectivo sobre esa especialidad, como si la enseñanza fuera una cosa muy secundaria.”

Por nuestra parte hallamos rasgos de la tradición normalizadora en cuanto a que la Universidad busca formar buenos profesionales, que sepan manejar técnicas de aula sin un mayor cuestionamiento de los enfoques y paradigmas que las sustentan, y a la vez con una débil formación teórica sobre contenidos didáctico-pedagógicos. En cuanto a la tradición eficientista observamos, como característica propia de la Universidad, que el profesor es el ejecutor de la enseñanza, es decir se lo ve como técnico, como el erudito. Si bien el curriculum no es prescripto, pues cada cátedra diseña su propio PTD, pero sí bajan a la práctica objetivos de medición de rendimiento y control de resultados, pues no interesa lo

que el sujeto es por dentro, sino lo que tiene afuera, lo que importa es todo lo que es medible.

En lo que respecta a los Institutos Terciarios, es preciso remontarnos a sus antecesores, las Escuelas Normales para poder rastrear en ellas los rasgos centrales de la tradición normalizadora. Como ya se dijo, eran las instituciones dedicadas a la preparación del personal idóneo para la enseñanza media o secundaria. Su objetivo era la conformación de una legión de maestros patriotas, cuya misión era construir los cimientos de la nueva nación. Este trabajo docente estuvo sustentado por un proceso civilizador, puesto que estaba comprometida con un cambio social. De aquí viene el origen de esta tradición, la cual no sólo normaliza el comportamiento de los niños, sino que se expresa un mandato social en el discurso prescriptivo, indicando todo lo que el docente debe ser.

La tradición Academicista que aún hoy se desarrolla arraigada y ampliamente en los claustros universitarios, casi no se visibiliza en los Institutos Terciarios. Así una de las cuestiones problemáticas arraigada en esta tradición como lo es la brecha que existe entre el proceso de producción y reproducción de saber durante la formación docente, es decir un hiato entre la teoría y la práctica; casi no puede encontrarse en estos Institutos Terciarios. Tanto el Reglamento de la Práctica como la estructura del Plan de Estudios priorizan la formación pedagógica desde el comienzo de la formación inicial, fundamentándose en una estrecha vinculación entre teoría y práctica desde el 1° año, aunque no siempre se dé tan claramente en el aula.

En este sentido, en el Régimen Académico Institucional del ISFDyT 81 se destaca claramente que el espacio de la Práctica Docente, compartida entre Pedagogía generalista y Didáctica especialista, vertebra el diseño curricular de todos los Profesorados. En 1° año, el eje de la práctica de carácter institucional es el espacio escolar y la realidad educativa. Tanto en el diseño vigente como en el nuevo en proceso de análisis, se proponen visitas a instituciones educativas y entrevistas, con posterior socialización de la información. En 2° y 3° año, se preveen prácticas aisladas en Secundario Básico donde, en formato de parejas pedagógicas, se comienzan a trabajar las acciones orientadas al desarrollo de la práctica de la enseñanza con una etapa previa de observación e intervención en el grupo asignado y una etapa posterior de análisis crítico-reflexivo, autoevaluación y coevaluación. El nuevo

diseño curricular aún no implementado establece claramente el formato de las etapas de análisis y reflexión previo y posterior a la práctica, estableciendo concretamente espacios de seminarios y ateneos. En 4° año se establecen dos períodos de residencia de práctica intensiva en Secundario básica y superior con las etapas previa y posterior anteriormente mencionadas, acompañadas de una evaluación por parte del equipo docente.

Por su parte, en la tradición Academicista, el docente asume el rol de reproductor, conformándose con absorber el conocimiento generado por los expertos durante su formación inicial para sólo aplicarlo, trasladarlo sus prácticas áulicas sin mediar la reflexión. Este rasgo tampoco se identifica en los Institutos Terciarios, más concretamente, a partir de la ampliación de sus funciones establecidas por el Reglamento Marco promulgado en 2005, según el cual le compete gestionar acciones de investigación y actualización educativa que permiten completar la formación docente inicial y profundizar en la reflexión sobre la propia práctica.

La tradición Eficientista, esencialmente pragmática, que pretende formar para el trabajo, ha estado tradicionalmente arraigada en la educación terciaria que se ha caracterizado por diseños curriculares que forman al futuro docente como un ejecutor de la enseñanza que debe “bajar” a la práctica del aula el curriculum prescripto sin mediar reflexión pedagógica. Hoy se advierte que ésta característica del nivel se va debilitándose y fusionándose con la tradición academicista a partir de la apertura de acciones tendientes a propiciar investigación educativa. En este último sentido, ya se ha mencionado la ampliación de funciones que desde el INFD se promueve y financia para los ISFD. Además, en los nuevos diseños curriculares de los profesorados para el nivel secundario, en análisis previo a su futura implementación, incluye en 4° año una materia denominada Investigación Educativa y espacios de reflexión con formato de seminario y ateneos paralelo a las prácticas y residencias docentes.

1-4- La práctica docente desde los diversos paradigmas

Tras haber analizado las tradiciones de formación de docentes que sustentan el funcionamiento y los fines de las instituciones de nivel superior, nos abocaremos ahora al examen de los tres paradigmas que han respaldado la práctica docente.

Sanjurjo (2009), en el capítulo I “Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas”; describe los paradigmas: tradicional-tecnocrático, hermenéutico-reflexivo y el crítico.

Según la autora, el enfoque tradicional de la formación en la práctica - el tecnocrático-, XVIII-XIX, admitía que se hacía necesario que el futuro práctico aprenda primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica, es decir las teorías, y que después realice el ejercicio práctico, el que debería llevarse a cabo como cierre final de esa formación. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo

En este enfoque la teoría informa a la práctica, es decir, la formación se produce con el solo hecho de sumergirse en la teoría, el practicante debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, puesto que hay una sola manera de hacerlo y la misma no se encuentra atravesada por la subjetividad, las creencias, valores, supuestos, de quien realiza las acciones. Se ha comprobado la insuficiencia del enfoque formativo, el tecnocrático, atribuyéndose los problemas que presentaba a diversas causas, las cuales por lo general son abordadas unilateralmente. Este enfoque tiene una característica, que desde nuestro punto de vista es fundamental para concebir un cambio, desconoce que las prácticas son siempre sociales y contextuales, es decir, están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se le presentan a los prácticos son siempre complejos e inciertos, es por ello que necesitan soluciones singulares y fundamentadas.

Carr W (2002); denomina a este paradigma empirista, sustentado en la ciencia homóloga, cuyo objeto consiste en mejorar la racionalidad de la educación a través de la aplicación práctica del saber que ella misma produce. Según Habermas (Carr 2002, p 149) “la razón se ha convertido en instrumento, (...) la razón humana ha perdido su fuerza crítica, el juicio y la deliberación quedan reemplazados por el cálculo y la técnica y la rígida conformidad con las reglas metodológicas suplanta el pensamiento reflexivo.”

Es por ello que pensamos que el profesional docente es formado, teniendo un criterio instrumental positivista, como un operario. Por consiguiente, los prejuicios que nos dominan inconscientemente son aquellos que la práctica docente maneja desde el paradigma Tecnocrático, cuya epistemología de la práctica es heredada del positivismo y que posee un interés técnico, cuyo fin es una descripción objetiva-neutral de la realidad desde la “no teoría”. Es decir, busca explicar, encontrar las leyes objetivas, predecir, controlar. A su vez, plantea una separación tajante entre teoría y práctica, dado que la teoría informa la práctica, la práctica es instrumental. La formación para las prácticas como inmersión, es decir como apéndice final de la formación. La Pedagogía y la Didáctica son consideradas ciencias aplicadas pues se enseñan en la formación docente, mientras que las Ciencias de la Educación son ciencias positivas que se enseñan en la universidad.

Las críticas que se le adjudican a este paradigma son: desconoce la complejidad de lo humano y lo social y sus especificidades, tampoco reconoce mediación del sujeto que piensa y lleva a cabo prácticas ni sus emociones, afectividad, valores y creencias. Puesto que, las acciones pedagógicas son vistas como aplicaciones, existe una relación simplista entre la teoría y la práctica donde la práctica no se compromete con valores y fines.

Sopesando lo dicho, podemos plantearnos que el dudar simboliza quitar el peso estático³³ de lo arraigado para pensar las cosas desde sus posibilidades de transformación, pues se trata de descreer de lo aceptado por natural y esencial para pensar que las cosas pueden ser de otra manera. A tal efecto, poner en duda nuestro propio rol de formadores y el de los alumnos es una manera de atravesar las certezas para que acontezca lo nuevo.

Por su parte, en el enfoque Práctico /hermenéutico (siglo XIX y principios del siglo XX), se pone énfasis en la interpretación del significado de las acciones realizadas por los sujetos. Puesto que, es de suma importancia comprender las acciones en el lugar donde acontecen, dado que la interpretación de las mismas nos ayuda a revelar el significado de los modos particulares que se desarrollan en la vida social y de esa forma se le puede dar un significativo sentido a las acciones y si el sujeto que las interpreta se reconoce en ellas, ese es el principio de una transformación. Puesto que los docentes a partir de sus

³³ Al tratar este tema, hacemos referencia a un sistema de disciplinas entendido como compartimientos estancados –“patio de baldosa”- en tanto que los objetivos y métodos, como los sistemas de validación se determinan al interior de cada disciplina sin comunicación con las restantes.

construcciones son quienes van estructurando la articulación entre la teoría y la práctica, pues son ellos los que confrontan la acción que realizan con los marcos teóricos.

La hermenéutica como captura de la realidad por medio de expresiones significantes, posee un interés práctico, que es el de interpretar el significado que otros le han otorgado a las acciones pedagógicas. El conocimiento no proviene de las cosas mismas, es una construcción, es una búsqueda de comprensión, significado, e interpretación. Puesto que, la comprensión es lo “natural” en el hombre, no es un problema sólo epistemológico sino también ontológico y político.

Tal como se desprende de lo anterior, la teoría no está desgajada de la práctica, pues esta última es una construcción subjetiva, pero también social; por eso la interpretación de los actores implicados pueden ser re-interpretada por otros. Las prácticas están mediadas por los sujetos que las llevan a cabo, por sus creencias, valores, conocimiento. En este sentido, el profesional es reconocido como un mediador entre las teorías y los problemas de la realidad. Desde esta perspectiva, se reconoce a las teorías prácticas como teorías en acción. De acuerdo con este enfoque, el profesional debe realizar una compleja acción, transitando el camino reflexivo desde el currículum prescripto a la enseñanza, actuación singular en el aula. Al conversar permanentemente con el currículum y los materiales, es posible que los sujetos comprendan sus prácticas y las modifiquen.

La hermenéutica supone interpretar “la realidad, en la medida en que se dice ‘algo de algo’; hay *hermeneia* (del griego), porque la enunciación es una captura de lo real por medio de expresiones significantes, y no un extracto de supuestas impresiones provenientes de las cosas mismas” (Ricoeur, 2003: p. 10). “... *la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal...* Hay interpretación allí donde hay sentido múltiple, y es en la interpretación donde la pluralidad de sentidos se pone de manifiesto.” (Ricoeur, 1969: 17)

Las críticas hechas a los primeros aportes de transición, consisten en afirmar que este enfoque niega todo conflicto, buscando el cambio subjetivo en una relación lineal entre cambio de pensamiento y de acción.

Por otra parte, el enfoque crítico se caracteriza por su interés emancipador. Sin duda alguna este enfoque ve al conflicto como constitutivo de lo social, debido a la existencia de valores e intereses antagónicos que se ponen en juego.

Habermas desarrolla el interés de la emancipación como uno de los tres intereses constitutivos del saber. Con respecto a éste, el autor expresa que se deriva del deseo humano de liberarse de las limitaciones impuestas por la autoridad, la ignorancia, la costumbre, la tradición, etc; que pesan sobre la razón humana e impiden que los individuos actúen libremente sobre la base de sus propias reflexiones racionales. Así, este interés emancipador promueve un saber emancipador; es decir una forma de saber sobre sí mismo, adquirida por reflexión, que les permite pensar y actuar de manera más racionalmente autónoma. En este sentido, este interés emancipador da lugar a la idea de una ciencia social crítica.

Según el autor mencionado, esta ciencia social crítica constituye el fundamento de la existencia de una ciencia de la educación “crítica” que fomenta el desarrollo de la autonomía racional y de formas democráticas de vida social. Es educativa en la medida en que es un proceso educativo que busca el desarrollo de las potencialidades racionales de los individuos.

Habermas (ver Carr 2002 p 153) analiza las diferencias de la ciencia crítica de la educación con su homóloga empirista tradicional:

“Una ciencia crítica de la educación se distingue de la ciencia empirista de la educación por su objeto general, el tipo de saber que produce y el método que emplea. El objeto de esta ciencia empirista consiste en mejorar la racionalidad de la educación a través de la aplicación práctica del saber que ella misma produce. El fin de una ciencia crítica de la educación sería mejorar la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales de la educación para perfeccionar por su cuenta la racionalidad de su práctica. En consecuencia, la ciencia crítica de la educación no producirá un saber teórico sobre la práctica educativa, sino el tipo de conocimiento educativo del yo que ponga de manifiesto a los profesionales las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas en cuyos términos se desarrolla su práctica. Mientras que la ciencia empirista de la educación trata de reemplazar el

saber práctico de sentido común de los profesionales por el saber teórico “objetivo” de la ciencia, la ciencia crítica de la educación estimula a los profesionales para que consideren su saber práctico de sentido común como objetivo de reevaluación crítica.

En consecuencia, la ciencia crítica de la educación no evalúa la racionalidad de la práctica educativa utilizando los métodos de las ciencias empíricas, sino que emplea el método de la crítica, un método que se centra en la práctica vigente y que sólo permite aceptar aquellas prácticas capaces de mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación compartida por los profesionales. Desde esta perspectiva, la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura, vulnerable a las deformaciones ideológicas, a las presiones institucionales y demás formas de limitaciones no educativas. Por tanto, la crítica es un método para evaluar la racionalidad de la práctica desde un punto de vista educativo convincente y claramente articulado. Ofrece un método de auto-evaluación que permite a los profesionales reconstruir su práctica en cuanto práctica educativa de forma racional y reflexiva”. (Habermas. Ver Carr 2002 p 153)

El razonamiento dialéctico es el utilizado por el método de la crítica éticamente informado, pues genera un saber práctico acerca de lo que debe hacerse en una situación práctica concreta. Es “dialéctico” porque los valores educativos generales se desenvuelven a la luz de los contextos prácticos concretos en los que se aplican. A su vez se trata de un saber “éticamente informado” porque aspira a trasladar a los problemas y preocupaciones prácticos concretos dichos valores. Este tipo de razonamiento práctico que Aristóteles llamaba *phronesis*. La sabiduría práctica o *phrónesis* es la virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación. El *phronimos* es el sabio práctico, el hombre que ve las peculiaridades de su situación práctica a la luz de su significación ética y actúa en consecuencia sobre esta base.

Sería esperable que la educación promueva la toma de conciencia, para intentar movilizar un cambio social. En este contexto, las prácticas que construye el profesional

reflexivo y comprometido se pueden pensar en tres dimensiones: subjetivo, social e histórico-político. mediante la educación puede potenciarse racionalmente a los individuos para que se transformen ellos mismos y el mundo social en el que vive

Los enfoque crítico y hermenéutico- reflexivo se sustentan en una fundamentación de base común, según la cual, la práctica es producto de diversos condicionantes entre los cuales el pensamiento del profesional es relevante, ya que los mismos son intelectuales y prácticos, capaces de reflexionar sobre sus acciones, pues, sus prácticas son producto de un largo proceso de construcción de conocimiento profesional. Pues toda práctica posee una lógica que es posible conocer, identificar, comprender y modificar los patrones de racionalidad que las rigen y puesto que, las acciones pedagógicas que en ella se llevan a cabo están determinadas por teorías, que a su vez posibilidad que mediante la reflexión se modifique por dichas acciones.

En consonancia con todo lo planteado, consideramos que la UNMDP parece regirse por el paradigma Tecnocrático, en virtud de la organización de su estructura curricular, según la cual las asignaturas del ciclo pedagógico quedan relegadas al final de la carrera. profesores entrevistados a cargo de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente de la carrera de Filosofía sostienen que se visualiza una fuerte fragmentación al interior de la carrera, y especialmente en lo referido al ciclo pedagógico, que repercute en ciertas dificultades al momento de iniciar el desempeño de la profesión. Una de las dificultades más serias es la falta de contacto con el aula, puesto que las prácticas docentes sólo tienen lugar en el último año de la carrera. La consecuencia directa es, no solo la falta de relación con lo que luego será el ámbito de trabajo, sino también la inseguridad y el incremento de ciertos temores que, por dicha ausencia surgen y en muchos casos terminan limitando fuertemente el desarrollo personal y profesional de los graduados.

Es posible pensar que el paradigma Hermenéutico-reflexivo se encuentra vigente en la mencionada Universidad, pero no se desarrolla en toda su dimensión. Se limita específicamente a la interpretación de los textos de los autores específicos propuestos por cada asignatura, sin ningún interés por la vinculación entre la teoría y la práctica y los problemas de la realidad, es decir no se da una conversación permanente entre la interpretación de los significados y la formación para la actuación en el aula.

Del mismo modo, podemos afirmar que el paradigma crítico también se lo evidencia de forma parcial, dado que se enseña la racionalidad dialéctica en cuanto al análisis comparativo de autores y/o teorías, pero no se encuentra desarrollado para ser aplicado a una situación práctica concreta, como lo es el ejercicio docente en el aula.

En cuanto a los Institutos Terciarios, no se evidencia el enfoque tradicional Tecnocrático, en función del análisis de los nuevos diseños curriculares, los cuales se estructuran siguiendo un criterio de integración según el cual la práctica es pensada como el eje estructurante de toda la formación específica y la general que deben organizarse a partir de la práctica. Se propone el trayecto de la práctica como espacio de reflexión; el cual es a la vez proceso de formación inicial y primer proceso de socialización profesional acompañado, sistematizado y socializado.

Tanto el enfoque Práctico Hermenéutico como el Crítico sustentan conceptualmente la redacción de los objetivos propios de formación de grado de los Institutos Terciarios establecidos por las leyes y resoluciones ministeriales anteriormente analizadas.

En cuanto al primer enfoque, como ya se ha descripto, pone énfasis en la interpretación y comprensión del significado de las acciones realizadas por los sujetos en el lugar donde acontecen y en contexto de la vida social. Se pretende que sean los futuros docentes quienes, a partir de sus construcciones, vayan aprendiendo a estructurar la articulación entre la teoría y la práctica interpretando el significado que otros le han otorgado a las acciones pedagógicas. La práctica, es una construcción subjetiva y a la vez social; por eso la interpretación de los actores implicados puede ser re-interpretadas por otros. Tanto la organización del plan de estudios como el Reglamento de la Práctica prevén, siguiendo esta clave hermenéutica, la interacción entre teoría y práctica en las aulas del nivel secundario desde el 2° año de la formación de grado. Corresponde a los profesores a cargo de las Cátedras del espacio de la Fundamentación filosófico- pedagógico-didáctica generar en el aula espacios y aplicar técnicas interpretativas tendientes a que los estudiantes reflexionen críticamente sobre sus propias prácticas con el apoyo del material bibliográfico. De acuerdo con este enfoque hermenéutico, el futuro profesional docente debe aprender a realizar una compleja acción reflexiva que le permita ir desde el currículum prescripto a la actuación singular y siempre cambiante en el aula, y viceversa, y así pudiendo comprender

sus prácticas sean capaces de modificarlas. Para ello el profesor a cargo de las cátedras debe partir de un preconceito propio a este enfoque: el conocimiento no proviene de las cosas mismas, es una construcción, es una búsqueda de comprensión, significado, e interpretación

El enfoque crítico desde el que se pretende mejorar la racionalidad de la educación capacitando a los profesionales para que puedan perfeccionar por su cuenta la racionalidad de su práctica, también puede dejarse traslucir en la estructura curricular que prevé la práctica de la mano de la teoría desde el 2º año, concretamente en asignaturas tales como Perspectiva Pedagógico-Didáctica y Espacios de la Práctica generalista y especialista. Métodos tales como el de auto-evaluación le permite a los estudiantes reconstruir su práctica educativa de forma racional y reflexiva sin por ello limitarse a producir un saber teórico sobre ella.

1-5- Perfil de graduado que buscan ambas instituciones educativas.

Los profesores a cargo de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente, expresan que existe cierto desprestigio hacia la carrera de profesorado porque los especialistas de las disciplinas muchas veces apuntan a formar filósofos y no les interesa formar profesores.

Al respecto, se puede inferir que el recorrido de formación para profesor es también un espacio de formación dentro de la licenciatura, es decir que desde el principio los estudiantes, comparten el cursado de la gran mayoría de materias tanto quienes serán profesores como quienes serán licenciados.

El plan de estudio de la carrera de Filosofía se encuentra estructurado de tal modo que se trasmite a los estudiantes una cultura filosófica, en lugar de enseñar el ejercicio de la reflexión filosófica. Sostenemos que ambos tipos de ejes formativos, la cultura filosófica como la experiencia reflexiva, deben ser complementarios y no cancelarse mutuamente. Debido a que, la cultura filosófica nos presenta las generalidades de los problemas filosóficos, tal como aparecieron en su contexto y reaparecen hoy bajo nuevas perspectivas

y la formación de hábitos reflexivos, se hace imprescindible para lograr el encadenamiento de pensamientos, así como la interpretación de las diversas propuestas teóricas, argumentaciones y controversias. Estamos habituados a analizar y juzgar argumentos filosóficos, a posicionarnos en el rol del filósofo, pero nos cuesta mucho esfuerzo asumir el rol docente. Nos preguntamos entonces, ¿cómo podrán convertirse los futuros docentes en sujetos que enseñan a reflexionar filosóficamente, si su formación no ha sido arraigada en ambos ejes?

Cuando se ingresa a la carrera de filosofía uno se hace muchas más preguntas que cuando egresa. En este sentido coincidimos con Cerletti (2015) en que se es más filósofo cuando se entra a la carrera que cuando se sale de ella. Pues, a medida que va creciendo la adquisición de conocimientos, se va apagando el preguntar. La carrera de filosofía, debería mantener un equilibrio entre lo que se enseña teóricamente y su aplicación práctica, es decir, no sólo sumar en conocimientos sino también en ejercicios para la transformación del individuo, de esta manera el estudiante podría ser visto como un verdadero amante de la sabiduría.

Rabossi (2000; p 99 y ss.), menciona cuatro tipos de perfil de graduados en Filosofía en relación a los enfoques³⁴ de los planes de estudios de las diversas instituciones. El perfil de la Vocación pura excede el ámbito filosófico mismo y se opone a los otros perfiles; el perfil del compromiso ideológico se orienta hacia un trabajo del egresado comprometido con la trasmisión, práctica y defensa y un cierto punto de vista religioso, ideológico o político. A este perfil se orientan los planes de estudio cuyo paradigma es el dogmático; el perfil de la crítica cultural incorpora tenuemente elementos de los perfiles anteriores pero centra su enfoque en la adopción de una actitud crítica evaluativa y reflexiva del mundo cultural en el que estamos insertos; y el perfil de la actividad ocupacional, el cual no se contrapone al perfil de la crítica cultural, pues los avances tecnológico han generado una gran variedad de nichos ocupacionales, y los mismos reclaman un egresado de la carrera de filosofía capaz de elaborar y comunicar ideas, resolver problemas, articular alternativas, practicar la crítica racional, formular

³⁴ Son las maneras de concebir la enseñanza-aprendizaje de la filosofía que se institucionaliza en los planes de estudio. Ellos son: Dogmático, ecléctico y crítico.

juicios valorativos y aplicar propuestas filosóficas a casos concretos. Adquirir este perfil implica adoptar nuevos rumbos en la elaboración de un plan de estudios que se oriente a asumir como criterio el enfoque crítico.

En este sentido, Cerletti hace una propuesta concreta:

“Si el egresado de la carrera de filosofía fuera un filósofo versado en cuestiones de no saber, en cuestiones de preguntar mucho y de escuchar, idóneo en dialogar constructivamente, sumando posiciones para afinar las preguntas, orientado hacia el fondo y hacia sí y no hacia los efectos de un hacer y su control, entonces tendríamos ya profesores, gente que sabe y quiere estar con alumnos, pues sabrían muy bien comprender los inicios y cómo se puede ser fiel al desarrollo, incrementando capacidades sin detener el motor de los sueños. Si el egresado de la carrera fuera un filósofo afín a esta imagen tendríamos también asegurada la investigación filosófica, porque habríamos hallado la fórmula para potenciar cada día el interés vocacional. Tal vez abandonaríamos como un traje obsoleto a la investigación científica profesional, la que avanza sólo en función del subsidio (Cerletti: 2015, p.79)

Lo mencionado anteriormente, en este apartado, es necesario para analizar qué tipo de perfil de graduado busca la universidad, pero no es suficiente, pues es ineludible ampliar la mirada hacia el análisis de la vinculación sistemática entre las instituciones formadoras y las escuelas sede del futuro desempeño docente de los graduados.

A partir de las afirmaciones de los profesores entrevistados, podemos deducir, un obstáculo en la formación de profesores universitarios expresable a través del concepto de isomorfismo. Este representa según Sanjurjo (2008) “la escasa distancia entre la lógica de la institución formadora de docentes y las de las instituciones para las que se los forma, lo que impide también una visión crítica de la cultura escolar”. (Sanjurjo, 2008: 57).

Al respecto, en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07, se deja expresa intención de la necesidad de “promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes, que favorezcan el trabajo conjunto en cuestiones

compartidas por ambas instituciones, relativas al ingreso, la retención, el egreso, las condiciones de desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de formación inicial y continua, la articulación con las escuelas de los niveles para los que forman, entre otras”. (Artículo N° 8)

Asimismo, en dicho documento se reconoce la necesidad de “acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes”. (Artículo N° 5)

El profesor nos expresa que. “el artículo n°5, no se cumple fundamentalmente desde las escuelas, porque es muy difícil que las mismas nos dejen articular. La mayoría no quieren practicantes, ni articular sobre todo si vienen de universidades, de terciarios sí. La explicación que te dan es porque los universitarios no tienen formación pedagógica ni didáctica, como sí la tienen los institutos. En la Facultad de Humanidades no hay consciencia de lo que es enseñar en la escuela secundaria. Deberíamos tener el doble de carga en didáctica especial. Para mí el contenido de las otras materias de didáctica no tienen sentido y faltan las que sí lo tendrían. El ciclo pedagógico está mal armado. El artículo N° 8 no se da. Hubo algunas escuelas de forma independiente de Mar del Plata que me vinieron a ver a mí para armar algún tipo de apoyo que necesitan los chicos. No hubo eco, primero desde la parte legal de uno y de otro, y segundo no hay interés de los estudiantes, futuros docentes, de hacer algo que no les acredite nada académicamente. Y por parte de las escuelas, cuando se hizo la prueba piloto no iban los estudiantes. En general no quieren a practicantes de universidades. En las escuelas privadas prefieren para enseñar filosofía a estudiantes terciarios antes que a universitarios y a teólogos antes que a filósofos”

Esta realidad descripta por el profesor entrevistado se corresponde con el concepto de endogamia trabajado por Sanjurjo (2008) Según la autora, se trata de “un proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional, produciendo un

mecanismo de relación circular e interna entre los miembros de la institución y dificultando la circulación entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción”. (Ver Davini 1989 citado por Sanjurjo 2008: p 83).

Siguiendo ésta línea de pensamiento, Marcelo García y Estebaranz García (1996) caracterizan las relaciones entre la Universidad y las escuelas asociadas por la ignorancia recíproca y el desencuentro más que por una colaboración de beneficio mutuo. En consonancia con lo planteado con los autores, una graduada entrevistada nos decía:

“Estamos más para un perfil de Licenciado que para Profesor y no está contemplado, hay que aggiornarse un poco, hay que adaptarlo a lo nuevo. Si verdaderamente se quiere un perfil de graduado de profesor se debería contemplar prepararlos para el afuera. En los terciarios están teniendo mucho más perfil de egresado de profesores y nosotros no. Si la universidad quiere competir con los terciarios va a tener que formar profesores bien formados en docencia. Salís de la universidad con un bagaje de conocimiento en tu especialidad pero no ocurre lo mismo con la profesión docente, es decir no tenes las herramientas para poder bajar ese contenido a un nivel secundario cuando tu título universitario sí te lo habilita.”

Profundizando en esta idea, los autores Marcelo García y Estebaranz García (1996) plantean cuatro modelos posibles de vinculación entre los Institutos de Formación Docente y la Universidad, por un lado, y las escuelas donde se desempeñará el futuro graduado, por el otro. Ellos son: yuxtaposición, de consonancia en torno a un perfil de buen profesor, de disonancia crítica y de resonancia colaborativa.

El modelo de yuxtaposición es aquel según el cual se aprende a enseñar observando cómo enseñan los profesores y posteriormente imitándolos. “Es una especie de aterriza como puedas” en la enseñanza. La teoría siempre es previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación. Cabe reflexionar como lo hizo la entrevistada graduada:

“Efectúas en un aula el ensayo error, te vas formando vos mismo como docente sin saber como te estás formando, bien o mal. Tendría que haber mucha más articulación que la que existe hoy día. La asignatura didáctica especial y práctica docente no te da las herramientas para planificar una clase, te da una lista de temas que son los que debes dar en tu práctica para aprobarla, pero no te da la

información de cómo armarla, y esos temas son los que vos como docente le tenes que dar a los alumnos de secundaria y seguramente vos los tenes dentro de tu bagaje pero a un nivel que no podés pasarlo a los adolescentes.”

Otro modelo es el de consonancia en torno a un perfil de buen profesor. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñar ha sido determinado por la preocupación en el dominio de destrezas y competencias docente. Hay una imposición del modelo que se considera óptimo sin participación de la escuela asociada. Es sin lugar a dudas un modelo de formación fragmentado, confuso para el futuro docente y de muy bajo impacto en la institución asociada.

En tercer lugar, mencionamos el modelo de disonancia crítica, el cual es descripto por Marcelo García y Estebaranz García: “Aprendemos a ser profesores cuando somos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos; cuando damos razones y reflexionamos sobre los orígenes y consecuencias de nuestras conductas y las de los demás”. (Marcelo García y Estebaranz García en Zabalza Beraza, 1996, p 94) Por eso, lo que la universidad o el instituto formador tratan de promover es el desarrollo de una actitud crítica.

Para concluir, el Modelo de resonancia colaborativa: donde la formación es tomada como problema y una responsabilidad compartida, entiende que se aprende a enseñar a lo largo de todo un recorrido, en diferentes contextos, tanto formales como informales, en circunstancias diversas. Para ello, es imprescindible una cultura de colaboración en la cual profesores principiantes, experimentados y formadores aprenden continuamente e investigan sobre la enseñanza.

Como venimos analizando, es posible pensar que el modelo que mejor encaja el perfil de egresado que busca la universidad en términos de Rabossi, el perfil de compromiso ideológico, y desde la perspectiva de Marcelo García y Estebaranz García, el modelo de vinculación que mejor encaja, es el de yuxtaposición. Desde nuestro punto de vista, el perfil de la crítica cultural y el de la actividad ocupacional serían aquellos aquel hacia el que debería transitar la formación docente en la universidad y, en lo relacionado con los modelos de vinculación el más apropiado a implementar es el de disonancia crítica.

Cuando realizamos la pregunta de la entrevista a los profesores, relacionada con la relevancia de formar a sus estudiantes como futuros profesores críticos, uno de los nos respondió: “Es fundamental que sean docentes críticos. Y tienen que ser críticos en el amplio sentido, el docente debe transmitir a los estudiantes el ser crítico pero siempre con algún fundamento. No puede haber una crítica si no hay un fundamento atrás, una demostración del porque yo critico eso. Tiene que haber un discurso cabal de esto, si es cerrado y no es crítico no sirve.”

Para concluir, cabe el reflexionar sobre el concepto ya analizado de isomorfismo definido por Davini (AÑO) como la escasa distancia y el progresismo acercamiento entre plan estudio y el curriculum institucional del instituto formador y el de la escuela destino. En tal sentido, nos es posible afirmar que aún hoy los Institutos Terciarios funcionan con un sistema isomórfico con la escuela media en cuanto a la organización de los planes de estudio de acuerdo a los contenidos que se espera que el futuro docente enseñe cuando ejerza como profesor en el nivel secundario. Además la cursada diaria en bandas horarias de 4 horas, las asignaturas anuales así como los cargos de preceptor están en línea de continuidad con la organización escolar propia del nivel secundario.

Nos cabe reconocer una gran brecha en la perspectiva de acciones de articulación entre la Universidad/ Institutos Terciario y las escuelas destino de nivel medio. Esta surge del análisis de las normativas y estatutos que rigen que rigen a ambas instituciones, como así también de las entrevistas a docentes.

Capítulo II

Análisis de PTD de las asignaturas de Práctica de ambas instituciones

2-1- Análisis de PTD de las asignaturas de Práctica pre-profesional de los Profesorados universitario de Filosofía y terciarios de Historia y Biología

El interrogante que da origen a nuestra investigación es ¿qué estrategias metodológicas emplean los Profesores de la Práctica Docente a fin de formar docentes reflexivos de acuerdo al tipo de graduado que se pretende formar en cada institución?

Buscando responder a este interrogante en este capítulo nos proponemos trabajar documentos personales e institucionales, concretamente se trata de PTD, Proyectos de Cátedra, Régimen de Práctica Institucional del ISFDyT 81 de Miramar y ordenanzas del Consejo Académico de UNMDP; vinculándolos con entrevistas realizadas a Profesores de ambas instituciones educativas de nivel superior.

Al abordar el análisis comparativo documental, comenzaremos tomando como nuestra brújula la propuesta de Yuni J. acerca de la técnica de investigación documental. El autor sostiene que: “El análisis de documentos supone la lectura de éstos como si fueran textos –en un sentido metafórico- que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada. (...) La investigación documental es entendida como una estrategia metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad, objeto de estudio a través de documentos” (2009: tomo II. p. 101). Los diferentes tipos de documentos escritos, acerca de hechos reales o de hechos de ficción, públicos y privados, nos permiten enmarcar la realidad del objeto de investigación para poder hacer un diagnóstico interpretativo y comprensivo de un fenómeno. Es por ello que, es posible leer los documentos como si fueran textos, pudiendo indagarlos y observarlos como un acontecimiento que se produce actualmente; ya que son ellos quienes “registran acontecimientos, situaciones y procesos, que han sido guiados y recreados intencionalmente” (Yuni J. 2009: tomo II. p. 101).

Dicho autor nos introduce en el análisis documental, afirmando que “el problema que se plantea en su interpretabilidad. Si sostenemos que los materiales documentales son productos simbólicos, previos a cualquier investigación, éstos han sido elaborados atendiendo a características contextuales e históricas particulares. Esto hace que haya una distancia con quien realiza una lectura del material documental, distancia que aumenta la posibilidad de múltiples interpretaciones. De ahí que el material documental es susceptible de ser manipulado y alterado en su significado simbólico.” (Yuni J. 2009: tomo II: p. 105) Sólo una vez que el investigador esté seguro acerca de la autenticidad y credibilidad del documento, está en condiciones de interpretar su significado. En la línea de las afirmaciones anteriores, agregaremos junto al mencionado autor que, la “interpretación supone contextualizar las condiciones en que estos materiales han sido producidos,

atendiendo a los significados del contexto material e histórico en el que se ha elaborado; y las convenciones y estilos o tipos de documentos a los que pertenece.” (Yuni J. 2009: tomo II: p. 107)

Cabe señalar que, los Proyectos de Cátedra, tomados para nuestro análisis como documentos escritos, forman parte y a la vez surgen de un proyecto de formación educativo institucional al que, denominaremos curriculum. Este incluye por un lado, tanto la secuencia organizada de los contenidos como el conjunto de experiencias educativas. Y por otro lado, lo que el estudiante debe aprender efectivamente, lo que debe enseñarse y lo que se enseña realmente.

Una primera mirada al campo curricular, permite observar que el pensamiento pedagógico en torno al curriculum es múltiple y heterogéneo; ya que el término posee una gran variedad de acepciones. Se refiere tanto a la planificación de un área, al plan de estudios, al programa de una asignatura e incluso a la enseñanza en el aula. Al abordarlo como objeto de reflexión, análisis e investigación existe una variedad de enfoques acerca de cómo se diseña, cuál es su finalidad, sus presupuestos y cómo se plantea la relación teoría práctica.

2-1 El curriculum y los Proyectos de Cátedra. Criterios de análisis

Nos proponemos realizar una brevísima y muy general recorrida conceptual por las teorías del curriculum de la mano de Camillioni, A. (a través de los apuntes de cátedra del seminario Teorías del Curriculum dictado por la Doctora en 2012 en la Especialización en Docencia Universitaria brindada por la UNMDP) y Diaz Barriga, (2003), nos lleva a través de variados enfoques.

El enfoque técnico, iniciado por Bobbit (1918), a principios del siglo XX, propone trasladar al ámbito educativo los principios utilitaristas tayloristas imperantes en la producción industrial; priorizando actividades y objetivos específicos para preparar a los alumnos para la acción práctica, el compromiso ciudadano y la eficiencia ocupacional. Consideró dos acepciones de currículum: como experiencias dirigidas al logro de

habilidades conscientes o no, y la otra como experiencias premeditadas para dicho fin, en una escuela cuyo fin era servir y reflejar el modelo industrial, tomando como referencia la administración de Taylor. El currículum para Bobbit aparece como una descripción de objetivos a lograr, a través de procedimientos a medida; se trata así de una mirada tradicionalista del currículum como ciencia.

Beyer, L. (1997) y Díaz Barriga, (2003) nos comentan que, con Dewey (1902) y Kilpatrick (1918; 1925) cambia el eje en cuanto a la concepción del currículum, centrándose en el aprendizaje del alumno, en sus vivencias y desde esta mirada se lo concibe como un conjunto de experiencias que debe articular enseñanza y aprendizaje sin dejar de lado el contexto cultural. Kilpatrick, como representante de la Escuela Activa se convierte en el propulsor de una nueva enseñanza democrática basada en el método de proyectos y fía propuesta de contenidos que le resulten significativos al alumno.

En 1943 Giroux (1990) y en los años '50 Tyler (1949), con variantes, proponen un diseño de currículum como proceso racional crítico y emancipatorio, centrado en la definición clara de objetivos y experiencias de aprendizaje; es decir se regresa a una concepción funcionalista con contenidos establecidos por expertos. Según Tyler es imprescindible tener en cuenta el fin que debe alcanzar la educación, cómo lograrlo mediante actividades de aprendizaje, cómo seleccionar dichas actividades y cómo evaluar su eficacia. Propuso un currículum de tipo normativo y generalizó una visión de lo curricular equiparándolo con los planes y programas de estudio; la cual prevaleció en el campo casi por dos décadas. A partir de 1960, en palabras de Davini (1995), la organización del Currículum quedó impregnada por la lógica tecnicista y era definido por especialistas ajenos al ámbito educativo. Resulta interesante no dejar de mencionar el concepto de currículum oculto de Jackson (1992), quien a finales de la década del '60 distingue entre currículum manifiesto y currículum oculto, refiriéndose con el primero a los documentos curriculares; y con el segundo concepto a lo que los alumnos aprenden en realidad. Conocimientos implícitos que atraviesan toda la cultura institucional. Es decir, por currículum oculto entiende un conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, sentimientos, formas de expresarlos, valores, formas de comportamiento y adaptación a

distintos ámbitos. Estos aprendizajes que no aparecen declarados en los proyectos curriculares oficiales.

Giroux (1990) define al currículum oculto como las normas no dichas, valores y creencias implicadas en la transmisión a los estudiantes por medio de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula.

En cambio, Eisner (1979) denomina curriculum oculto a lo que la escuela transmite como efecto del ambiente o cultura escolar, producto de las interacciones que se producen entre las personas intervinientes en el currículum, docentes y alumnos, y entre éstas y los contenidos culturales que se transmiten. El autor sostiene que la escuela socializa a los estudiantes en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas y de larga duración, que aquello que el currículum explícito. Además agrega que la escuela como totalidad y los profesores a través de la enseñanza en el aula, manejan sistemas de premios y castigos, la iniciativa de los estudiantes, el problema de la sumisión o la obediencia, la competitividad en los estudios, la dignidad de la persona del alumno, etc., transmitiendo implícitamente una serie de valores a los estudiantes, a través, justamente, de las formas de manejo que de estas cuestiones se hace; produciendo impactos, cuya alta significación y durabilidad en los alumnos no son suficientemente advertidos y dimensionados a través de la operación del currículum escolar.

Para profundizar en nuestra brevísima recorrida histórica por la teoría del curriculum, nos deteniéndonos por un momento para diferenciar el concepto de curriculum oculto que recientemente hemos mencionado del curriculum nulo, real o explícito y formal.

Para Eisner (1979), el currículum nulo está formado por aquello que la escuela no enseña y que puede ser tanto o más importante que aquello que enseña. En consecuencia, para dicho autor, el currículum nulo se refiere esencialmente a dos aspectos; por un lado, todos aquellos procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y por el otro, materias, contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. Hay disciplinas ausentes, o que en determinadas materias o asignaturas los contenidos son cuidadosamente seleccionados de un amplio espectro de conocimientos disponibles. Esto demuestra, que la selección de los contenidos y objetivos no es obra del azar, ni una actividad inconsciente o

inocente, sino que está fuertemente influida y condicionada por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso de selección cultural.

Por otra parte, el autor anteriormente mencionado, afirma con respecto al currículum manifiesto o explícito que está construido por todo aquello que la escuela ofrece mediante ciertos propósitos y planes manifiestos y públicos. Pues se trata de la oferta educativa cuidadosamente preparada y que se concretiza en un conjunto de objetivos educacionales, planes de estudio, programas, textos escolares, guías didácticas, etc. La elaboración de un currículum manifiesto se desarrolla en tres niveles de decisiones: el del sistema educativo, el institucional y por último, el nivel aula que corresponde a la esfera profesional de decisiones curriculares y que compete preferentemente a los profesores.

Perrenoud (1994) distingue entre el concepto de currículum real escrito y el currículum formal, entendiendo por este último la aplicación del plan de formación en cierto número de contenidos efectivos de formación que serán seleccionados por los profesores y acordados con los estudiantes.

Según nos comenta Guilar, M. (2009), en la década del '60 Bruner (1956) propuso el currículum en espiral que supone abordar los contenidos de enseñanza disciplinar en niveles cada vez de mayor complejidad y abstracción; es decir, modos de profundizar más y mejor en un determinado corpus de conocimiento en función del entendimiento que corresponda al desarrollo cognitivo del alumno.

Schwab (1983) citado en Sacristán, G. (1998), ya en la década del '70 sostenía que era necesario abandonar las modalidades teórica y racional del currículum para reemplazarla por tres modos de acción en la búsqueda de resolver una práctica educativa compleja, multiforme e incierta. Todo currículum asentado sólo sobre teorías es inadecuado e insuficiente, ya que las teorías son abstractas; por tal motivo propone recuperar los contenidos. Los problemas curriculares deben resolverse a través de razonamientos de tipo práctico que nos permita abordar la situación concreta sin recurrir a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal.

Por un lado, en las décadas del '80 y '90 diversos autores consideraban al currículum como una serie de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales que conforman el programa o plan de estudios. Por otro lado, es entendido como el

conjunto de actividades que ocurren en el aula. Por último, se refiere a un proyecto educativo. Estas no son concepciones aisladas ni reduccionistas entre sí. Sacristán G.(1998), a finales de los '90, indica que el concepto de curriculum se emplea para referirse a procesos o fases distintas del desarrollo curricular

La modalidad práctica inaugura una nueva manera de encarar el curriculum y la investigación curricular. En esta línea Stenhouse L. (1985) en la década del '80 propone el modelo procesual en el que el docente actúa como investigador. En este sentido, el Curriculum ya no es visto como un documento prescripto que debe aplicarse, sino como hipótesis defectuosas que son puestas a prueba en el hecho educativo en el aula. El curriculum se constituye así en un campo de conexión entre la teoría y la práctica. Su propuesta forma parte del llamado paradigma de investigación acción que propone una articulación teoría práctica en la que las ideas se comprueban y desarrollan en la práctica, la cual se constituye a la vez en objeto de reflexión crítica.

La postmodernidad abre un abanico de nuevas perspectivas desde las cuales es posible analizar el Curriculum; nos referimos a la relatividad y subjetividad, contextos flexibles y complejos, cambios vertiginosos, nuevos recursos y desafíos educativos.

En nuestra investigación compartimos la definición de curriculum que sostiene Camillioni en el transcurso del dictado del anteriormente mencionado seminario de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria. La autora lo define como una hipótesis que se pone a prueba en la práctica, que debe organizarse de acuerdo con el principio de gradualidad en la formación. Incluye el proyecto de formación, secuencia organizada de los contenidos y el conjunto de experiencias educativas. Los aspectos de su estudio abarcan las diferentes teorías y fundamentos, los procesos de diseño y desarrollo, sus componentes, implementación, mejoramiento y cambio curricular. Así, el curriculum debería incluir lo que el estudiante debe aprender efectivamente, lo que debe enseñarse, lo que se enseña realmente y lo que el estudiante aprende efectivamente.

Sin embargo, en este trabajo de investigación decidimos recortar este concepto limitándonos a analizar el curriculum en su expresión más acotada de Diseño Curricular; más concretamente de los diseños de las asignaturas de Práctica Docente tanto del

Profesorado de Filosofía de la UNMDP como de los Profesorados de Historia y Biología del ISFDyT 81.

En el contexto de este marco anteriormente delineado, se entiende por Asignatura una secuencia organizada de contenidos seleccionados de una disciplina para ser enseñada en un ciclo lectivo que incluye la necesidad de que el Profesor a cargo tome decisiones acerca de qué contenidos enseñar, durante cuánto tiempo así como qué textos elegir. Implica definir un objeto y método de conocimiento y de enseñanza, propósitos u objetivos, formas e instrumentos de evaluación y promoción y establecer claramente la relación entre teoría y práctica. Una asignatura también incluye explícita o implícitamente técnicas, hábitos, problemas, valores e ideas. Los mismos son definidos por su programa o Proyecto de Cátedra. Este es un recorte ficticio de contenidos porque el docente a cargo de la cátedra lo organiza sin saber qué va a ocurrir durante la cursada y sin conocer a los alumnos. Es imprescindible aclarar aquí que, mientras el plan de estudios de la carrera del Profesorado de Filosofía se estructura en asignaturas; el plan de los Profesorados terciarios de Historia y Biología se organiza en varios espacios de Práctica que conforman el ciclo de formación pedagógica denominado Trayecto de la Práctica.

En cada Proyecto de Cátedra o PTD (Plan de Trabajo Docente tal como se lo denomina en la Universidad) es posible comparar lo escrito y lo implícito, aquello que se logra realizar y lo que sucede con las prácticas. Los objetivos deben reflejar lo que las Prácticas pretenden y lo que en realidad se trabaja en ellas, actividades de aprendizaje, procesos de intervención pedagógica a fin de indagar la articulación entre el bagaje de contenidos curriculares y de herramientas didácticas que se le brindan al futuro docente en las asignaturas de Práctica Docente y las primeras experiencias de residencia docente. También pueden analizarse los contenidos, bibliografía, y evaluación, pero dicho análisis excede el marco de este trabajo de investigación. En cambio, haremos girar nuestro trabajo interpretativo de dichos documentos curriculares en torno a las estrategias metodológicas que los profesores desarrollan analizando su relevancia, pertinencia y coherencia.

En este contexto de análisis, es necesario pensar que el diseño curricular en Educación Superior debe estar relacionado con la sociedad, la cultura, la ciencia y

tecnología, profesión, el trabajo y el empleo, investigación y extensión. Formación general básica y profesional, formación para la ciudadanía responsable

La relación que existe entre curriculum y diseños curriculares puede ser pensada a partir de la propuesta de Gvirtz S. Plamidess M. quienes afirman que "si por currículum entendemos el complejo entramado de experiencias que obtiene el alumno, incluidos los efectos del currículum oculto, el diseño tiene que contemplar no sólo la actividad de enseñanza de los profesores, sino también todas las condiciones del ambiente de aprendizaje gracias a las que se producen esos efectos: relaciones sociales en el aula". (Gvirtz S. Plamidess M. 2008: p. 8) Desde este punto de vista, la planificación que realiza el docente es el carácter complejo de la situación de enseñanza, este condicionante está en la base de la idea de todo plan, diseño o proyecto que es una representación, que si bien permite prever y anticipar la realidad compleja, nunca se ajustará completamente a la realidad que intenta describir y modificar.

Cabe señalar que se entiende por modelo complejo de prácticas educativas entendemos a un sistema integrado por tres elementos, cada uno abarcador de los otros: el sistema educativo, la institución escolar y la práctica docente. A su vez, el sistema complejo está atravesado por la vida cotidiana y los condicionamientos de la situación histórico- social (espacio y tiempo) y las relaciones de poder-hacer. Las teorías epistemológicas y de la subjetividad sustentan este sistema.

Se nos presenta como un nuevo desafío el análisis de los Proyectos de Cátedra del Nivel Superior, entre ellos repensar la relación teoría práctica desde el paradigma según el que se organiza el diseño curricular. Es apropiado aclarar aquí que el abordaje en profundidad de cada paradigma institucional ya se ha realizado en el capítulo I, por tal motivo aquí consideraremos sólo una referencia general.

Al abordar el análisis interpretativo y comparativo del PTD (Plan de Trabajo Docente) de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Filosofía de la UNMDP y los Proyectos de Cátedra de los espacios curriculares que conforman el Reglamento de Práctica Docente institucional vigente en el ISFDyT 81 de Miramar; se nos presentaron cuatro dificultades.

En primer lugar, es imprescindible aclarar que el mencionado Plan de Práctica Docente del ISFDyT 81 se conforma por espacios de Práctica Docente I, II, III y IV correspondientes en forma correlativa a 1º, 2º, 3º y 4º año del Plan de Estudios tanto del Profesorado de Biología como de Historia. En ambos, el trayecto de la práctica se estructura por la Perspectiva Pedagógico-didáctica y el Espacio de Práctica en 1º y 2º año y los Espacios de la Práctica Docente en 3º y 4º año. En los dos primeros años de la carrera, la cátedra se divide en un espacio generalista a cargo de un Profesor de Ciencias de la Educación; y otro especialista a cargo de un docente de la disciplina de acuerdo a la carrera. El Reglamento de la Práctica, Residencias y Prácticas Profesionalizantes propone que los Profesores generalista y especialista trabajen en parejas articuladamente pedagógicas buscando unificar criterios y objetivos en una propuesta conjunta buscando acuerdos y ajustes en reuniones posteriores a la presentación del diseño original del Proyecto de Cátedra, el cual es previo al contacto con los estudiantes. Por tales motivos, con el fin de organizar el análisis interpretativo de los Proyectos de Cátedra, los consideraremos en forma conjunta por años. En 3º y 4º año el espacio de la Práctica está a cargo de un Profesor Especialista en Biología o Historia, en el caso de los Profesorados objeto de nuestra investigación.

En segundo lugar, el PTD según el cual se organizan las clases teóricas de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Filosofía debe considerarse como anexo a un PTD oculto, si se me permite esta categorización. Al ser entrevistado el Profesor Jefe de Trabajos Prácticos lo denomina “PTD paralelo”, el cual es acordado y actualizado anualmente en las reuniones de cátedra junto a los profesores ayudantes. Es en base a este PTD paralelo que se organizan las clases prácticas, pues el PTD oficial redactado por el Profesor titular se limita a los contenidos teóricos y no tiene en cuenta su vinculación con las Prácticas que realizan los estudiantes, futuros docentes, en el aula.

En virtud de esta fragmentación de la cátedra, es necesario tomar decisiones previas a encarar el análisis comparativo ya mencionado. En este sentido, se trabajará con el PTD escrito y a la par se considerarán las entrevistas realizadas a los Profesores a cargo de Trabajos Prácticos como documentos o registros verbales que dan cuenta del PTD paralelo y lo complementan.

En tercer lugar, es imprescindible aclarar en esta instancia que sólo cuatro Profesores del ISFDyT 81 fueron entrevistados en forma virtual, ya que por motivos de incompatibilidad horaria, era imposible hacerlo personalmente. En cambio, dos de los Profesores que conforman el equipo de Trabajos Prácticos de la ya mencionada cátedra del Profesorado de Filosofía de la UNMDP fueron entrevistados personalmente. De este modo a recolección de este material de investigación, complementa la interpretación de los proyectos de cátedra, el cual si bien se centra en el análisis de los documentos escritos, nos permite, por un lado, tomar como referencia el contexto en que estos Proyectos de Cátedra fueron diseñados así como la relación con la práctica docente que los estudiantes llevan a cabo a partir de la propuesta que plantean dichos proyectos. Y por otro lado, evitan que hagamos una lectura e interpretación errónea o subjetivamente distorsionada

En cuarto y último lugar, guiados por la pregunta de investigación, centraremos nuestro análisis de los Proyectos de Cátedra y PTD en las estrategias metodológicas que los docentes se proponen emplear. Sin embargo, es imprescindible para una comprensión más profunda, tener en cuenta como marco la metodología con que se realiza la práctica docente en cada año de la carrera. Sólo de este modo, las estrategias propuestas por los docentes adquieren pertinencia y coherencia con la propuesta de cátedra.

2-2 Características de las Prácticas Pre-profesionales

El espacio de la Práctica Docente es definido por el Reglamento institucional de Práctica del ISFDyT 81 como un espacio práctico reflexivo que busque convertirse en objeto de transformación a partir del diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes.

Las prácticas deberían permitirle al residente adquirir los conocimientos prácticos, técnicas y estrategias, así como las actitudes y comportamientos que requiere la cultura escolar, relacionarse con los docentes, a conocer y gobernar la dinámica del aula, aprende a sentirse profesional asumiendo las actitudes y responsabilidades propias de la tarea docente, aprende el lenguaje de la profesión.

La práctica profesional docente debe ser un aprendizaje integrado con la profesión, la formación académica teórica, ética y para la investigación; pero también es necesaria la intervención en situaciones reales. Pues la práctica debe integrar el aprendizaje para afianzar el desarrollo personal del docente e ir configurando su identidad profesional.

Perez Gomez, A.(1997) afirma que las Prácticas aparecen en toda su fortaleza cuando a este período se construye como componente fundamental en la formación reflexiva del docente como intelectual que aprende a investigar las condiciones del escenario donde tiene que intervenir, cuando se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad que experimenta, evalúa y reformula en virtud de un análisis y debate permanente. De lo contrario, las Prácticas se convierten más en un obstáculo que en un instrumento facilitador del proceso educativo de los futuros docentes.

Imbernon F. agrega que “En la formación inicial se debe dotar de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y rigurosidad necesaria., (...) debe posibilitar un análisis global de situación educativa. Una preparación que proporcione un conocimiento válido que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, análisis, reflexión” (Imbernon F 2001: p. 8), y estén preparados para adecuar y configurar la propia opción pedagógica adaptándola a las necesidades de los alumnos de cada época y contexto.

Por otro lado, es de desear que en esta etapa se prepare al futuro profesor para que logre obtener confianza en sí mismo, y vaya desarrollando actitudes de tolerancia, entendimiento mutuo, pluralismo, empatía, compromiso, responsabilidad, etc. Además, como afirman Marcelo. C y Vaillant, D. (2009: p 112), “puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes.”

Pero siguiendo a Bedacarratx, V (2012: p. 923), sostenemos que “el mejor aporte que la formación inicial puede hacer al futuro docente es: ser una mediación para tomar conciencia del poder que tiene sobre sus propios actos y asumiéndolos, tomar decisiones en coherencia con el tipo de docente que desea ser, ejerciendo siempre la reflexión sobre el

tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser. (...) Sumir que como docentes es imposible el control total de todos los aspectos de la propia práctica pues muchos de ellos los aprenderá a lo largo de todo su desarrollo profesional docente, la cual continúa durante su formación y actualización permanente tanto por la propia experiencia como por el trabajo en equipos docentes y, de ser posible, de reflexión e investigación.

Coincidimos con Marcelo. C y Vaillant, D. (2009: p. 20) en que “En la sociedad que nos toca vivir, los conocimientos que adquieren los docentes en su etapa de formación inicial tienen fecha de caducidad. No podemos seguir aspirando a que la formación profesional inicial nos dote de competencias para toda nuestra vida profesional activa”, ya que el exponencialmente rápido avance de los conocimientos, requiere de nosotros una actitud de permanente aprendizaje, permeabilidad, capacidad de transformación.

A fin de que las Prácticas sean positivas para el estudiante de Profesorado se requieren escuelas y profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible y colaborativo; ya que como ya hemos afirmado este período es una tarea en equipo. Como afirma Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005: p. 73) “En este acompañamiento es necesario disponer de la colaboración del profesorado que tutoriza en el centro escolar y en el centro universitario y que exista coordinación entre ambos. Los dos (...) despiertan en el alumnado el espíritu crítico, la reflexión, la autocrítica, ayudan en el proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción.”

2-3 Estrategias que emplean los Profesores a cargo de las asignaturas de Práctica en el ISFDyT 81

Antes de continuar y entrar de lleno en el trabajo de investigación, es el momento preciso de definir qué entendemos por estrategias docentes.

La palabra estrategia *στρατηγία* viene del griego (strategia: arte de dirigir ejércitos). *Στρατηγία*, Estrategia está formado por dos términos griegos: *stratos* στρατός (“ejército”) y *ἄγω*, (ago: “conductor”, “guía”) y el sufijo *-ία* (-ia) usado para crear sustantivos

abstractos que expresan una relación a la palabra anterior. Por lo tanto, el significado primario de estrategia es el arte de dirigir las operaciones militares.

El concepto también se utiliza para referirse al plan ideado para dirigir un asunto y para designar al conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento. En otras palabras, una estrategia es el proceso seleccionado a través del cual se prevé alcanzar un cierto estado futuro. Una estrategia es un plan que especifica una serie de pasos o de conceptos nucleares que tienen como fin la consecución de un determinado objetivo.

En el ámbito de la docencia también es habitual que se hable de la estrategia educativa para definir a todas las actividades y actuaciones que se organizan con la clara finalidad de poder alcanzar los objetivos que se han marcado. Este conjunto de actividades nos permiten comprender una acción compleja. Las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información; son todos los procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para generar aprendizajes significativos. Son, en un sentido, decisiones creativas y herramientas artesanales; y en otro sentido, criterios operativos que sirven de guía para organizar una secuencia. La estrategia es pensar alternativas de situaciones y de posibilidades de acción; y es en base a ellas se piensan las tácticas y técnicas. Por tal motivo, éstas deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos a través de estrategias de aprendizaje. Según Hargreaves A. (2003) las estrategias docentes le permiten a los profesores manejar situaciones cotidianas. Son el producto de su capacidad constructiva y creativa.

Coinciden con estas conceptualizaciones los Profesores de Práctica del Profesorado de Historia del ISFDyT 81 cuando, en sus Proyectos de Cátedra de 4º y 1º año respectivamente, ya que definen a “las estrategias didácticas como el conjunto de recursos que el docente pone en práctica en el ámbito áulico con el fin de hacer llegar los contenidos al alumnado de forma exitosa. Las estrategias se encuentran estrechamente relacionadas con los supuestos que ponen los docentes sobre cómo aprenden los alumnos”.(...) “Todos los contenidos abordados así como las estrategias y actividades se encuentran diseñadas a

fin de ofrecer a los estudiantes herramientas conceptuales que colaboren a fortalecer su idoneidad en el trabajo áulico”.

Además explicitan una clasificación de estrategias docentes que se articulan con las respectivas actividades. Nos referimos a la categorización realizada por Torp L. y Saga S. (1999). Los autores distinguen entre estrategias expositivas, interactivas y de evaluación o de síntesis.

Las primeras se desarrollan a través de actividades de exposición y diálogo conducidos por el docente, así como el planteo de situaciones problemáticas reales e hipotéticas. Deben acompañarse de otras estrategias e intercalarlas con métodos interactivos. Son necesarias para enmarcar el proceso de aprendizaje.

Las segundas a través de actividades de análisis grupales de textos, legislaciones, diseños curriculares, lectura colectiva comprensiva, análisis y crítica de textos, análisis de posturas teóricas. Predomina la actividad del estudiante reelaborando conocimientos en interacción grupal, tales como estudios de casos, indagaciones por comprobación de hipótesis, resolución de problemas, simulación, trabajos por proyectos interdisciplinarios, análisis y elaboración de diseños curriculares y de planificaciones, puesta en práctica de trabajo de campo. Estas estrategias se enmarcan en el paradigma constructivista..

Las terceras se realizan a través de actividades de registro procesual de avances, resolución de TP e informes de observación. Tienen como objeto la reflexión acerca de aciertos y errores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Volviendo al contexto institucional en que se enmarcan los documentos a analizar, resulta interesante resaltar que tras el planteo explícito de estas dificultades que impactan directamente en el análisis documental, nos abocaremos a iniciar el mismo aclarando previamente el orden de dicho análisis comparativo.

Primero se trabajarán los Proyectos de Cátedra del ISFDyT 81 progresivamente de 1° a 4° año respetando el trayecto formativo institucional.

Luego, se analizarán en forma conjunta los PTD real y paralelo de la única cátedra de Práctica Docente que conforma el ciclo pedagógico del Profesorado de Filosofía, la cual está prevista en el Plan de Estudios vigente para cursarse en 4° año.

Por último, se abordará el análisis comparativo entre el ISFDyT 81 y la UNMDP, tomando para éste un criterio unificador para las cátedras terciarias.

A partir de ahora proponemos establecer un criterio para referirnos a las entrevistas realizadas a los Profesores de los Espacios de Práctica docente del ISFDyT 81. Denominaremos con la sigla B1 a la entrevista realizada al Profesor del espacio de Práctica de 1º año del Profesorado de Biología, B2 al espacio del espacio homónimo de 2º año, B3 y B4 para 3º y 4º año respectivamente de la misma carrera. Para el Profesorado de Historia emplearemos las siglas H1, H2, H3 y H4 para el espacio de Práctica de 1º, 2º, 3º y 4º año respectivamente.

El espacio de la Práctica Docente es definido por el Reglamento institucional de Práctica del ISFDyT 81 como un espacio práctico reflexivo que busque convertirse en objeto de transformación a partir del diálogo reflexivo entre docentes y estudiantes

Al respecto, la docente B4 define “al docente como un sujeto social, inmerso en organizaciones que él mismo construye. Es un sujeto de decisiones ético- políticas, pedagógico-didácticas que contribuyen a definir los procesos educativos. Defino al docente como un ser situado, crítico, activo y libre. (...) Entiendo la práctica docente como práctica social, intencional y situada que tiene que ver con el conocimiento y valores dominantes en el momento histórico- social”.

Tal como establece el Reglamento de Práctica del ISFDyT 81, y de acuerdo a la Resolución 3121/04, explícitamente mencionada en el Proyecto del espacio curricular B2 “el espacio de la Práctica constituye uno de los ejes vertebradores de la formación docente en el cual debe producirse la convergencia de todos los conocimientos teóricos aprehendidos por los alumnos en su trayecto formativo conocimientos y competencias que los estudiantes vayan construyendo durante su formación de todos los aprendizajes específicos que realicen tanto en el campo de la Formación General Pedagógica como en el de la Formación Especializada y Orientada y les confiere una visión integrada de la acción pedagógica en el contexto social e institucional.”

El trayecto institucional de la Práctica propone en el espacio curricular de **1º año** un primer acercamiento de los estudiantes al espacio escolar. Se trata de un primer ingreso de los estudiantes a diferentes instituciones escolares donde realizan una observación de la

cultura institucional, interacciones entre los actores, actividades y forma de organización escolar.

Según explicita el Proyecto de Cátedra H1, “la propuesta didáctica tiene una doble función relacionada con el enfoque metodológico de los contenidos como también con las observaciones que deberán llevar a cabo los alumnos en las instituciones educativas.” a fin de que “logren la comprensión de la dinámica de funcionamiento de una institución escolar” para que logren releer, repensar y reescribir la escuela. Por tal motivo, se pretende que dicha “observación constituya un proceso sistemático en el cual se perciban y registren situaciones para luego poder analizarlas e interpretarlas” críticamente a la luz del marco teórico y normativo.

La Profesora a cargo del espacio curricular B1 describe en su Proyecto de Cátedra que “el espacio de la Práctica I pretende ser un espacio desde el cual interpelar, desnaturalizar y problematizar la institución escolar y las relaciones y prácticas que allí se configuran”.

Desde la cátedra, nos comenta esta misma docente en su entrevista, se busca que los estudiantes logren romper estereotipos conceptuales arraigados que muchas veces guardan relación con el imaginario social. En este sentido, “La trayectoria personal, la propia biografía escolar se vuelve generadora de concepciones, opiniones y formas de habitar la escuela”. Por este motivo, se pretende “Un distanciamiento y revisión que permite analizar la escuela desde una perspectiva reflexiva, y retroalimentándola con los campos teóricos que aportan los diferentes espacios de formación”.

Acerca de esta temática, Investigaciones realizadas por Pérez Gómez, A. (1997) y Marcelo, C y Vaillant, D. (2009) coinciden en afirmar que tanto el estudiante de carreras docentes como el profesor en su vida previa y paralela a su formación y desempeño profesional, posee un conjunto de intereses personales y emociones, por un lado; y teorías, creencias entendidas como pre-conceptos o premisas acerca de lo que consideramos verdadero., supuestos y valores sobre el hecho educativo, por el otro. Tanto las experiencias personales como aquellas sobre la materia que se enseña y el modo de hacerlo; y la experiencia escolar y de aula como estudiante influyen en las creencias acerca de los conocimientos que los profesores desarrollan sobre la enseñanza..

Pérez Gómez A. “Recupera el recuerdo de la cultura escolar vivida en su historia de alumno desde la otra orilla. Por ello parece tan fácil y eficaz este período, porque el estudiante en práctica se socializa en la misma cultura en la que ha vivido al menos quince años de su historia”. (Pérez Gómez A. 1997: p 19) En cambio, Bedacarrats, V. disiente con la postura de este autor al sostener que : “aunque el proceso de iniciación en la docencia se realiza en la misma institución por la que transitó como alumno, un espacio conocido por el futuro docente, éste “advierde una disonancia entre la escuela vivida, recordada y fantaseada, por un lado, y la escuela real en la que se desempeñan como practicantes, por otro; y además el encuentro con el impacto que en la escuela están teniendo las transformaciones socio-culturales”. (Bedacarrats, V. 2012 p 910)

Nosotros sostenemos junto con Sepúlveda Ruiz, M.P. que “No todo el alumnado elabora su conocimiento del mismo modo, ni la construcción será la misma”. (2005: p. 77); por ello la formación del pensamiento práctico del futuro docente no requiere la negación de su pensamiento experiencial sobre educación, sino la interpretación reflexiva y su reconstrucción crítica. Siguiendo esta línea de pensamiento, durante la Práctica I los estudiantes realizan la tarea de campo durante un lapso de 6 semanas, periodo durante el cual reúnen entrevistas, observaciones participativas y registros de observaciones densas y análisis de documentos escolares.

Entre las Estrategias Metodológicas docentes que se mencionan explícitamente en los proyectos de los Espacios de Práctica de 1º año, podemos destacar:

- ✓ Generar espacios de reflexión, intercambio y construcción de conocimientos sobre las prácticas de enseñanza.
- ✓ Establecer lineamientos claros de trabajo profesional interdisciplinario
- ✓ Establecer lazos con proyectos institucionales en contexto para el análisis de diferentes realidades educativas
- ✓ Propiciar una cultura participativa
- ✓ Proponer formas alternativas de modelos de enseñanza y aprendizaje
- ✓ Fortalecer la actividad académica, pedagógica e investigativa y de extensión de la institución

- ✓ Generar vínculos permanentes con los espacios de Práctica de 2º, 3º y 4º año e integrar equipos de trabajo.
- ✓ Incorporación de los estudiantes en las propuestas de formación docente.

La Profesora entrevistada a cargo de la cátedra B1, destaca que son variadas las estrategias que desarrollan los docentes para acompañar a los estudiantes en el tiempo que éstos permanecen en las escuelas asociadas durante las observaciones y residencias, pero que no se explicitan en los Proyectos de Cátedra. Podríamos sostener que estas estrategias implícitas conforman lo que Jackson denominó curriculum oculto.

El Reglamento Institucional de Práctica de nuestro Instituto terciario, objeto de investigación, propone para 2º año la primera experiencia docente en escuelas asociadas del distrito de General Alvarado en dos instancias anuales en dos colegios y cursos diferentes; una en cada cuatrimestre previa presentación de planificación o proyecto áulico.

La Práctica de 2º año se organiza en dos ejes:

- ✓ Análisis de proyectos curriculares, institucionales, áulicos y de diferentes propuestas educativas
- ✓ Observación de instituciones escolares asociadas en el nivel Secundario Básico. Durante dos semanas, los estudiantes realizan registros de observación a través de descripciones densas y diagnóstico grupal. Luego, en el mismo curso observado, realizan una práctica aislada que consiste en la preparación de una clase como integrante de una pareja pedagógica y una clase evaluativa, en cada cuatrimestre.

El Proyecto de Cátedra del espacio B2 explicita los Propósitos de la misma; ellos son favorecer la integración de los diferentes actores que participan en el espacio de la Práctica, así como el sustento de sólidas relaciones inter-institucionales entre las escuelas asociadas y el instituto superior; y promover la participación de ayudantes graduados o estudiantes avanzados que acompañen la experiencia de los practicantes”.

En los Proyectos de cátedra de Práctica II de 2º año, tanto del Profesorado de Historia como del de Biología, se mencionan explícitamente como estrategias metodológicas docentes:

- ✓ Exposición dialogada

- ✓ Implementación de dinámicas grupales
- ✓ Resolución grupal de situaciones problemáticas
- ✓ Estimulación de la reflexión crítica
- ✓ Análisis e interpretación de contenidos a partir de medios audiovisuales
- ✓ Intercambio de experiencias grupales
- ✓ Coordinación entre docentes especialista y generalista
- ✓ Elaboración de propuestas didácticas, técnicas y estrategias
- ✓ Construcción y diseño de instrumentos de evaluación
- ✓ Análisis de experiencias a través de narrativas
- ✓ Socialización de producciones
- ✓ Interpretaciones de concepciones educativas que subyacen en las prácticas áulicas
- ✓ Aplicación de estrategias para orientación y coordinación de procesos de aprendizaje y auto-aprendizaje
- ✓ Empleo del curriculum como marco prescriptivo y orientador de la práctica de enseñanza
- ✓ Análisis y aplicación de los componentes involucrados en la elaboración de proyectos curriculares institucionales y áulicos.

En 3º año el estudiante realiza otras dos experiencias de Práctica Docente con la misma metodología que en 4º año pero en el nivel Secundario Básico. Durante cuatro semanas, el estudiante realiza observaciones en el grupo asignado, alternándolas con la elaboración del proyecto áulico. Luego, seis semanas de Residencia en parejas pedagógicas, seguidas de otras dos semanas dedicadas al análisis y reflexión sobre la práctica, autoevaluación, co-evaluación y evaluación por parte del equipo docente.

Las actividades propuestas en los Proyectos de las cátedras Práctica III de 3º año de ambos Profesorados objeto de nuestra investigación, son:

- ✓ Planteo de situaciones problemáticas
- ✓ Exposición dialogada
- ✓ Análisis de diseños curriculares y planificaciones
- ✓ Críticas de textos y análisis de posturas teóricas”.

Por otro lado, como Propósitos de la cátedra se explicitan:

- ✓ Fortalecer de la actividad académica y de formación
- ✓ Propiciar una cultura institucional que posibilite el continuo desarrollo profesional del docente, una formación técnica no alejada de situaciones prácticas y un aprendizaje basado en normas y rutinas con fundamentación teórica
- ✓ Generar espacios de discusión y análisis
- ✓ Establecer y seleccionar estrategias para la atención de dificultades y aprendizajes
- ✓ Atender a la diversidad socio cultural y personal de sus alumnos mediante la elaboración de propuestas didácticas flexibles
- ✓ Reflexionar sobre las competencias requeridas para el desempeño del rol profesional docente.

Podemos advertir que, si bien no se explicitan estrategias docentes, éstas aparecen incluídas entre los Propósitos de la Cátedra sin distinción entre ambos.

En 4º año los estudiantes realizan su Residencia Docente según establece la Resolución 3124/04 y el Reglamento Institucional de la Práctica. Cuatro semanas de Pre-residencia, tiempo durante el cual el estudiante realiza observación e intervención en el grupo asignado, escribe narrativas que permitirán reflexionar sobre la propia práctica. Se le dedican cuatro semanas a la escritura de una planificación de práctica, a la corrección de planes, reflexión, al autodiagnóstico revisando las propias experiencias, saberes, concepciones, miedos, representaciones, etc. La etapa de observación de clase implica la incorporación a una cátedra del nivel Secundario donde se realiza un registro de observación etnográfica y la aplicación del DAC (dispositivo de análisis de clases) para identificar posibles problemáticas en el curso asignado. La etapa de Pre-residencia incluye cuatro semanas de observación y descripción de la institución asociada y diagnóstico áulico, tres semanas durante las cuales se desarrolla un espacio de ateneo disciplinario en el que se trabaja en formato taller sobre herramientas que permiten enriquecer las planificaciones y la incorporación del estudiante como auxiliar docente en el curso asignado tanto del Profesor titular del curso asignado durante el período de observación como de su pareja pedagógica durante la Residencia. Por tal motivo, puede decirse, tal

como se expresa en el Proyecto del espacio de Práctica B4 que la Residencia “comienza con una etapa de participación activa del docente en formación con la figura del auxiliar docente en todas las clases de la asignatura y curso asignado”.

Luego, seis semanas de Residencia en parejas pedagógicas en el nivel Secundario Superior y dos semanas posteriores de análisis y reflexión sobre la práctica, autoevaluación, co-evaluación y evaluación por parte del equipo docente. Se propone un trabajo de análisis, síntesis e interpretación crítica del proceso, definir el sentido de los registros y narrativas que permiten reflexionar sobre la propia práctica,

El informe final que el residente presenta incluye un diagnóstico áulico, fundamentación, planificación, reflexión final y matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades, amenazas).

Las características del trayecto de formación docente que estructura el Reglamento institucional de Prácticas quedan manifestadas en el Proyecto de 4° año del espacio de Práctica H4. El Profesor a cargo escribe: “El trabajo docente en este espacio curricular tiene como principal finalidad articular los conocimientos teóricos adquiridos en los tres primeros años de la carrera sin perder de vista la práctica de la labor docente que desempeñarán en el futuro. Todos los contenidos abordados, expectativas, estrategias y actividades; se encuentran diseñados a fin de ofrecer a los alumnos herramientas conceptuales que colaboren a fortalecer su idoneidad en el trabajo áulico, ya poseen la experiencia de la Residencia de 3° año”.

En el Proyecto de Cátedra del espacio Práctica IV del Profesorado de Historia, se mencionan como Acciones de la cátedra:

- ✓ Fortalecimiento de la apertura democrática en las instituciones formadoras con el objeto de trasladar esas concepciones al nivel medio
- ✓ Incorporar a los estudiantes en las propuestas de formación docentes y técnicas
- ✓ Establecer lineamientos claros de trabajo interdisciplinar
- ✓ Fortalecer la actividad académica, investigativa y de extensión de la institución
- ✓ Proponer formas alternativas de modelos de enseñanza aprendizaje
- ✓ Propiciar una cultura participativa
- ✓ Abrir un espacio institucional que posibilite el continuo desarrollo profesional

- ✓ Optimización de los tiempos reales de enseñanza y su proyección en el aprendizaje
- ✓ Enriquecimiento de la formación de grado, su aporte al Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional

En este mismo Proyecto, como Propósitos del Docente se mencionan:

- ✓ Reflexionar sobre las competencias requeridas para el desempeño de su rol
- ✓ Orientar a los alumnos en su experiencia de práctica docente, aportando herramientas técnicas y metodológicas para la atención de dificultades de aprendizaje
- ✓ Integrar equipos de trabajo para la elaboración del PEI y otras acciones de gestión institucional
- ✓ Establecer y seleccionar estrategias para la atención de dificultades de aprendizaje
- ✓ Integrar los conocimientos adquiridos en los Espacios y Perspectivas en la elaboración, ejecución y evaluación de Proyectos Pedagógico-didácticos y en la resolución de situaciones problemáticas
- ✓ Atender a la diversidad socio-cultural y personal de sus alumnos mediante la elaboración de propuestas didácticas flexibles que promueven la calidad y equidad educativa
- ✓ Elaborar propuestas didácticas que tengan en cuenta los aprendizajes que realizan los estudiantes en ámbitos extraescolares promoviendo la interacción con la comunidad.

2-4 Estrategias que emplean los Profesores a cargo de la asignatura de Práctica de la carrera del Profesorado de Filosofía de la UNMDP

Comenzaremos ahora con el análisis de los ya mencionados PTD (Proyecto de trabajo docente) de la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Filosofía de la UNMDP. Nos referimos concretamente al currículum real y al oculto. El PTD real no hace referencia al proyecto de Residencia ni a instancias de reflexión sobre la

experiencia docente en el aula. Tampoco se encuentran explícitamente escritas ni las actividades ni estrategias docentes.

Entre los objetivos que se mencionan textualmente, pueden destacarse:

- ✓ Que los alumnos conozcan los conceptos relevantes de la enseñanza de la Filosofía; como ser prácticas teóricas, aproximaciones a qué es pensar, planificación educativa, filosofía y diseño curricular, evaluación cognitiva y procedimental, esquemas conceptuales, políticas sobre enseñanza de la filosofía.
- ✓ Que comprendan la articulación de estos conceptos en los procesos enseñanza aprendizaje, educación filosófica, política educativa como intervención filosófica.
- ✓ Que apliquen estos conceptos en la práctica teórica de la enseñanza de la filosofía, que implica los procesos de planificación, organización de los esquemas conceptuales, técnicas de enseñanza individual y grupal, de evaluación y del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Que se capaciten en el rol profesional docente
- ✓ Que desarrollen una actitud reflexiva y crítica situando la enseñanza de la Filosofía en el mundo histórico social y la dinámica instituido instituyente de la organización escolar.

Dada la circunstancia particular de divorcio entre el PTD real o formal y las Prácticas que realizan los estudiantes, el Profesor Jefe de Trabajos Prácticos entrevistado nos comenta los criterios según los cuales se organizan las clases prácticas: “Tengo un PTD paralelo, un currículo oculto. El PTD del titular no les sirve a los estudiantes para dar clase por eso lo ignoro. El criterio de diseño del PTD con que trabajamos en las clases prácticas es en función, siempre, de cómo un futuro profesor de filosofía va a enseñar en la escuela media. (...) La formación de esta didáctica especial apunta a la enseñanza en la escuela media. Vemos las técnicas y las tácticas que debe identificar un docente. Lo primero que apunto es a explicar que comprendan bien que es un adolescente porque van a trabajar con ellos. Esta es la base del PTD, como es un adolescente en la actualidad. Desde lo psicológico, porque la enseñanza es un proceso psicológico y después vemos lo cultural y lo social. Dentro de lo cultural y lo social nosotros estamos insertos en Mar del Plata en la provincia de Bs. As. No nos interesa lo que hacen en Francia, en Alemania sino que

debemos ver nuestra diversidad cultural. Después, cómo superar esos inconvenientes.” Cabe destacar aquí que el Profesor entrevistado hace alusión a Francia y Alemania porque los autores citados en la bibliografía del PTD real o formal son de ambas nacionalidades y por tanto, sus trabajos de investigación educativa están enfocados a realidades propias de esos contextos europeos.

Tras la lectura de los PTD y Proyectos de Cátedra tomándolos como documentos, tal como se mencionó al comienzo del capítulo, hemos sacado algunas conclusiones.

Primero diremos que en el ISFDyT 81 existe en general una coherencia entre las estrategias, actividades y propósitos docentes con los fundamentos de los espacios de Práctica de cada año. Sin embargo, como podemos deducir de las entrevistas a los Profesores de las cátedras, existe distancia entre la propuesta escrita y la realidad de aula y de los espacios de residencia. Es decir, entre el curriculum real formal y el oculto. Además, diremos que si bien descubrimos que los Proyectos de cátedra son pertinentes con los propósitos del Reglamento de Prácticas, son copia fiel de éste y no siempre reales ni posibles.

Acerca de los PTD de la carrera del Profesorado de Filosofía diremos que, en el caso del paralelo no puede analizarse su coherencia ni pertinencia ya que surge de modificaciones anuales sobre la marcha de la cátedra y de reuniones semanales entre los docentes que forman el equipo de Trabajos Prácticos. En cuanto al PTD formal real, consideramos que, si bien es pertinente respecto del perfil de egresado propio de la UNMDP que se orienta más a la investigación y no tanto a la formación docente, es un Proyecto de Cátedra muy recortado en el que se evidencia la desvinculación total entre teoría y práctica.

Desde una matriz tecnocrática, el curriculum es un instrumento de evaluación, un camino a seguir. En cambio, desde la matriz reproduccionista el docente lo copia olvidando que un proyecto de cátedra no puede ser pensado como ajeno a nuestro contexto educativo y que no sólo debe ser construido ajustado a las limitaciones y realidad del aula donde la práctica se llevará a cabo, sino además, que la propia práctica que llevan adelante los estudiantes es una situación ficcional, compleja, fragmentaria, singular, que genera

incertidumbre, conflictos de valores y toma de decisiones para los cuales el practicante debe poseer herramientas para adecuar sus conocimientos a cada situación.

2-5 Categorías que surgen del análisis curricular: la formación de docentes reflexivos y la relación dialéctica teoría-práctica

Tras el análisis de los Proyectos de Cátedra y con el aporte de la información recabada en las entrevistas a Profesores de ambas instituciones de nivel Superior, puede deducirse que surgen dos temáticas intrínsecamente vinculadas a la práctica docente, a saber: la relación teoría-práctica y la necesidad de formar docentes críticos. Ambas temáticas se abordarán en este capítulo, pero se profundizarán en el capítulo siguiente.

En el Proyecto del espacio H1 se explicita el criterio que sigue el trayecto formativo de la Práctica en el ISFDyT 81, el cual es relevante para la formación inicial de los estudiantes. En él puede leerse: “La articulación entre teoría y práctica aparece como una premisa fundamental que permite al futuro docente elaborar diagnósticos acertados de la situación que debe transformar, así como diseñar y poner en práctica estrategias para llevar adelante esa transformación y poseer herramientas para elaborar planes y proyectos (...) y para elaborar juicios críticos (...) y para encarar las prácticas docentes analizando el marco normativo vigente, la estructura curricular de la escuela secundaria, la programación de la práctica áulica y la evaluación de los aprendizajes”.

En esta línea de pensamiento, la Profesora a cargo del espacio de Práctica B4, escribe en su Proyecto que el eje central para la formación de profesionales es el de buscar estrategias docentes que le permitan ser “capaces de comprender los nexos existentes entre el conocimiento, el poder y la subjetividad, que tengan las herramientas para establecer juicios críticos que les permitan satisfacer las demandas de los estudiantes y contribuir a lograr la inclusión. (...) La articulación entre teoría y práctica aparece como premisa fundamental que permiten al futuro docente elaborar diagnósticos acertados de la situación que debe transformar, así como diseñar y poner en práctica estrategias para llevar adelante

esa transformación”. (...) Es la reflexión sobre la propia práctica la que posibilita la construcción de prácticas transformadoras del sujeto y de la sociedad. Es una práctica docente formadora de sujetos reflexivos y críticos, implicados en su realidad socio-cultural, críticos de sus propios comportamientos y respetuosos de la diversidad”.

El sustento conceptual de dicho Proyecto parece estar en concordancia con lo afirmado por Sacristán G, (1998). Este autor propone que hoy vivimos un momento privilegiado para la comunicación entre el pensamiento y la teoría con la acción. El programa de formación de profesores debe incluir el desarrollo de competencias pedagógicas y estratégicas para poder desenvolverse en situaciones concretas, junto a los contenidos teóricos. Puesto que es un desafío para los docentes a cargo de las asignaturas de Práctica Docente construir una mayor interacción entre teoría y práctica y su coherencia interna.

Por otro lado, entre las varias tensiones que desarrolla Davini (2010), explicita que abordar la teoría y la práctica, implica reconocer a la práctica educativa como un objeto de conocimiento. En la tensión llamada entre el pensamiento y la acción, la autora recupera la noción de Schön (1992) de conocimiento reflexivo y emisión del juicio crítico. Afirma que la educación debe favorecer la profundización y diálogo plural que se compromete a desarrollar en el futuro docente el pensamiento crítico sobre la práctica a partir de la relación dialéctica entre una y otra dimensión.

En consonancia con esta conceptualización, en el Proyecto de Cátedra del espacio de Práctica B2 se explicita la línea de pensamiento definida por el Reglamento de Práctica del ISFyT 81. Nos referimos a “Entender la Práctica Docente como praxis, es decir como relación dialéctica entre teoría y práctica, la cual supone brindar a los alumnos del profesorado la posibilidad de practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en un proceso de constante interacción entre la reflexión y la acción.”.

En esta misma línea de pensamiento, el Profesor a cargo del espacio de Práctica H3 agrega: “La articulación dialéctica entre teoría y práctica, reflexión y acción, se orientan a comprender la situación social educativa para transformarla (...) articulación entre la reflexión teórica, los abordajes empíricos y las propuestas concretas que recuperan la complejidad de enseñar hoy. El estudiante tiene que ser capaz de entender la realidad

educativa y escolar, elaborar planes y proyectos de acción en el aula y elaborar recursos prácticos para la acción en situaciones concretas”.

Profundizando aún más en esta idea, la Profesora a cargo del espacio de Práctica de B1, al ser entrevistada nos explica que en su cátedra “se recurre a la teoría permanentemente, no para ser aplicada sino para ser contrastada, discutida e analizada, interpretada”.

En consonancia con lo sostenido por los Profesores a cargo de los espacios de Práctica del ISFDyT 81, Ferry (1997) vincula la teoría con la práctica, y nos comenta que para comprender el proceso que la práctica lleva, necesitamos de un corpus teórico, es así que siempre se trata de un juego de alternancia entre ambas, las dos partes son fundamentales, pues sin la comprensión y aplicación de una de ellas, al “todo” le faltaría una parte. Al referirnos al “todo” hacemos alusión a la enseñanza aprendizaje en su conjunto. Sobre esta cuestión podemos agregar que la práctica nos plantea todo un grupo de problemas, los cuales requieren acción y decisión in situ, de hecho, para poder resolverlas se hace necesaria la reflexión sobre las mismas y es ahí en donde hace su aparición la teoría para fundamentarlas y orientarlas para la más adecuada resolución. Si entendemos de este modo la práctica profesional estamos concibiendo una forma distinta de la tradicional en lo relacionado a la construcción del conocimiento profesional. Lo óptimo deseable es un saber que integre la teoría y la experiencia práctica, un saber con varios componentes que se nutren de la teoría y de la experiencia.

Cabe reflexionar respecto a que enseñar y aprender a reflexionar sobre la práctica es una tarea muy compleja, pero imprescindible en el recorrido de la formación docente. La práctica no es una instancia en la que se aplique la teoría; sino que la primera debe integrar la segunda a modo de soporte. Partiendo del análisis de casos áulicos, luego se trasladan las reflexiones al aula, se aplican las propuestas innovadoras que surgen del diálogo reflexivo. De este modo podemos hablar de una articulación dialéctica entre la teoría y la práctica.

Los Profesores a cargo de los espacios de Práctica de B1 y H4, respectivamente, nos explican en qué sentido en el proyecto institucional de formación docente institucional se considera relevante la formación de docentes críticos: “En el ISFDyT 81 se busca formar docentes (...) Se hace incapié en la formación pedagógico didáctica de los estudiantes y en

la práctica docente como eje de la formación. Las propuestas de cátedra se elaboran sin perder de vista este fin y se reajustan con el fin de reorientarlas hacia la formación de docentes críticos. Se considera relevante formar docentes críticos ya que las demandas de los estudiantes del nivel secundario y las condiciones socio-económicas que enmarcan el sistema educativo y las consecuencias que tienen sobre éste, así lo requieren, (...) ayudarlos a interpretar claramente los acontecimientos internos y externos simultáneamente ligados a la complejidad de la realidad áulica permitiendo reinterpretarlos, dotarlos y explicarlos”.

La misma Profesora agrega en su entrevista que, para alcanzar estas metas es imprescindible que desde los primeros años de la formación inicial de grado todas las estrategias docentes estén enfocadas a formar docentes críticos; y los define como “aquellos que puede reflexionar acerca de su lugar dentro del sistema y las posibilidades de acción que tiene dentro del mismo. Debe estar actualizado académicamente y desnaturalizar siempre sus prácticas cotidianas. Considero que es fundamental formar docentes críticos y creo que el plan de trabajo institucional de la práctica docente tiende a eso”.

Al definir qué se entiende por docente reflexivo, crítico, sostiene Davini (2010) que se trata de aquel docente capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias que no respondan a las situaciones particulares mecánicamente desde la teoría, y también debe poder reflexionar sobre sus prácticas.

La Profesora del espacio de Práctica B4, agrega en su entrevista que “un docente crítico es capaz de: integrar sus saberes con sus prácticas, trabajar en forma colaborativa, reflexionar sobre sus prácticas para poder mejorarlas superando sus dificultades y así diseñar propuestas más creativas, adaptarse a los cambios, considerar a sus planificaciones como hipótesis de trabajo lo que les permitirá volver sobre ellas para modificarlas y participar de formación docente continua”. Es decir, la reflexión es el proceso de mirar retrospectivamente lo que ha ocurrido y reconstruir los significados de los acontecimientos, logros. Tomar decisiones curriculares en las situaciones concretas y reflexionar como conocimiento teórico, como proceso de elección y como reconstrucción de la experiencia.

Es aquí de relevante importancia mencionar el análisis que realiza Davini, C. (2010) sobre el concepto de pensamiento reflexivo, definiéndolo como una operación de

pensamiento que implica dos fases: un estado de duda, es decir, perplejidad en la que se origina dicho pensamiento y un acto de búsqueda e investigación que permita encontrar un material que esclarezca la duda. La solución de este estado original de perplejidad es un factor orientador del proceso de reflexión que indague, analice y revise. En este sentido, la formación de los futuros docentes debe asentarse sobre dos pilares; por un lado, el aprendizaje de la construcción del conocimiento didáctico del contenido ³⁵ propio de la disciplina y con su correspondiente transposición didáctica de los contenidos académicos; y por el otro la formación de profesionales docentes reflexivos a partir de la creación de sus hábitos de pensamiento reflexivo. Este implica el desarrollo personal, la capacidad de reflexividad, emprendimiento, creatividad y autodirección.

La ya varias veces mencionada Profesora del espacio de Práctica B1 nos aporta en su entrevista una reflexión sobre esta temática, sosteniendo que “La reflexión sobre la práctica se ejercita antes, durante y después de la misma, intentando que el practicante identifique acciones que puso en marcha, sus fundamentos, resultados y posibles alternativas. Entiendo que la práctica se aprende en forma permanente, es un ir y venir con la teoría y la reflexión”.

A partir de estas concepciones de profesor reflexivo de las que nos habla la docente entrevistada, se hace necesario entonces profundizar en dicha idea. En este contexto, adherimos a los conceptos desarrollados por Schön D (1992), aunque como ya hemos mencionado nos referimos más profundamente en el siguiente capítulo de nuestro proyecto de investigación.

Por lo pronto, diremos que dicho autor comprende la práctica reflexiva como una síntesis de un conocimiento en la acción, una reflexión en “la acción” y una reflexión sobre “la reflexión en la acción”. El autor define el “conocimiento en acción” como aquellos que revelamos en nuestras acciones espontáneas y que no podemos hacer explícitas pero que podemos describir verbalmente mediante observación y reflexión. Reflexionar en “la

³⁵ Según Schulman, implica la capacidad de un docente para encontrar y recrear representaciones del contenido y tomar acciones pedagógicas que los hagan accesibles a los alumnos. Estudia el conocimiento que los profesores tienen de la materia que enseñan y cómo lo transforman en representaciones escolares comprensibles.

acción” posee una función crítica e implica reconocimiento del problema, toma de decisión y ajustes. Reflexionar “sobre la acción” implica retomar nuestro pensamiento sobre lo actuado para descubrir su contribución al resultado deseado. Reflexionar sobre nuestra reflexión en “la acción” implica poder describir verbalmente la propia acción. En palabras del autor, “La reflexión en la acción es una ardua tarea de ajuste que nos permite relacionar el curriculum, los materiales mediadores, las condiciones específicas de nuestro contexto educativo y la singularidad de nuestro propio conocimiento y habilidad profesional. En este marco, la planificación se instala como una actividad profesional capaz de construir puentes de unión entre todas estas realidades. (...) Desde esta perspectiva, la planificación viene a ser un discurso reflexivo y discursivo sobre la acción que vamos a emprender.” (Schön D 1992: p. 51)

Retomando las dos temáticas que descubrimos como relevantes en las Propuestas de Cátedra de ambas instituciones de Nivel Superior, nos referimos concretamente a la relación teoría práctica y la necesidad de formar docentes reflexivos; analizaremos ahora en qué sentido se pueden identificar dichas temáticas presentes en los PTD de la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Filosofía.

El Profesor Jefe de Trabajos Prácticos ya anteriormente mencionado, nos comenta en su entrevista que “El nivel de consecución de los objetivos que son planteados en el PTD se realiza del siguiente modo: en la primera parte es más bien teórico y en la segunda parte comenzamos con las prácticas. Las prácticas consisten en hacer actividades por ejemplo con respecto a la planificación anual, mensual, cuatrimestral, la planificación por tema y la última etapa que es la más importante es la planificación áulica. También enseñarles a los estudiantes a evaluar en la escuela media. Y después otros contenidos que vemos que son importantes, por eso les dedicamos dos clases enteras que es a la motivación. Porque es fundamental que el estudiante esté motivado”. Esta fragmentación se evidencia ya en el estilo de cursada de la asignatura, concretamente en el 2° cuatrimestre los estudiantes cursan la teoría en el 1° cuatrimestre del año siguiente la Práctica que incluye la Residencia.

Siguiendo lo planteado por el docente entrevistado respecto de la consecución de los objetivos del PTD paralelo y, a su vez teniendo presente el PTD real o formal de Didáctica

Especial del Profesorado de Filosofía, podemos afirmar que en la cátedra se propone a los estudiantes aprender a aplicar conceptos a las prácticas. Esta fragmentación responde a una concepción según la cual primero se adquiere la teoría y luego se vuelca en la práctica.

Respecto de la relevancia de formar docentes críticos, el Profesor de la UNMDP entrevistado plantea que “para que sea un docente crítico lo primero que tiene que hacer es ser abierto no tiene que ser dogmático. Yo he encontrado acá, que me extraña en una carrera de Filosofía el fanatismo por ciertas teorías o ciertas corrientes filosóficas. Ese dogmatismo a ultranza no ayuda a ser un docente crítico. Es fundamental que sean docentes críticos en el amplio sentido. El docente debe transmitir a los estudiantes el ser crítico pero siempre con algún fundamento. No puede haber una crítica si no hay un fundamento atrás, una demostración del porqué yo critico eso. Tiene que haber un discurso cabal de esto, si es cerrado y no es crítico no sirve. Desde el punto de vista de mi materia queremos que sea crítico reflexivo. (...) Para que puedan aplicar la reflexión en la práctica, nosotros utilizamos como técnica el trabajo en contexto, analizarlos, desmenuzarlos, y trabajar en forma analítica. Si uno no trabaja analíticamente no puede desarrollar un estudio crítico de fondo. Dejar de lado la obsecuencia con cada autor. Primero hay que conocerlo a fondo a cada autor, y luego cuando uno ya lo conoce puede hacer un análisis crítico. Y siempre desde la problemática contextual.”

Siguiendo los planteos del entrevistado, deducimos que el paradigma de racionalidad técnica imperante en la UNMDP supone un perfil de docente dogmático donde la concepción de docente crítico se entiende desde la capacidad de analizar críticamente textos, cuestionándolos e interpretándolos. Sin embargo, aunque se habla de contextualizar la teoría en el contexto histórico-social en que los estudiantes desarrollan su Residencia, no se evidencia ninguna referencia al vínculo de integración entre teoría y práctica.

Al respecto, Montero, C. sostiene que “la racionalidad técnica que caracteriza a nuestras Universidades descansa sobre un perfil de profesional como técnico especialista que aplica con rigor las reglas que se derivan del conocimiento científico. Al técnico especialista se le suponen unos componentes formativos que van a definir a lo largo de su profesión, su status académico: ciencia básica o disciplina, ciencia aplicada a la solución de

problemas y un componente de competencias y habilidades profesionales. (...) El modelo de racionalidad contempla la práctica como algo guiado y pautado por una forma de naturaleza científica. (...) Resulta externo e independiente del propio profesionales que habrá de utilizarlo para resolver los problemas de su práctica.” (Montero, C. 2001: p. 44, 46)

Pérez Gómez A. (1997) agrega que “En las investigaciones recientes (Hoy, 1990; Pérez Gómez y G. Sacristán, 1992) aparece con bastante constancia que el conocimiento académico que se promueve en la Universidad es efímero y poco consistente y se desvanece ante los intercambios de la experiencia y ante los influjos de la práctica en los primeros años de vida profesional.” (1997: p. 4). Y ello porque se considera de escasa relevancia contribuir a formar el pensamiento práctico del profesional de la docencia. Estos modos de concebir y desarrollar las prácticas es regresiva y contraproducentes porque restringen, en lugar de potenciar, las posibilidades de comprensión situación y actuación creativa. El autor agrega que las Prácticas que se convierten en instancia de reproducción, por sí mismas tampoco sirven como espacio de experimentación y reflexión. La inmersión acrítica del futuro docente en el clima profesional de la escuela potencia el desarrollo y reproducción de prácticas uniformes, rutinarias y estereotipadas.

Pérez Gómez A. (1997) comenta además que la formación teórica recibida en la institución universitaria, por lo general, se encuentra demasiado lejana en el tiempo y el interés, y por tanto resulta insuficiente para comprender la realidad presente y orientar la adopción de decisiones actuales. Ello se manifiesta en que “la interacción de formación, práctica y reflexión tutorizada durante el período de prácticas es prácticamente inexistente” (Pérez Gómez A. 1997: p. 12). Incluso, la irrelevante intervención del Profesor de Prácticas y las propuestas acríticas, poco interesantes y burocráticas, convierten al espacio de Residencia en un poderoso factor de socialización en el sentido de abandono a las tendencias que favorecen la reproducción de las pautas convencionales asentadas en el medio escolar. Por tanto, puede decirse que la intervención del Profesor a cargo de las asignaturas de Práctica docente no logra contrarrestar el poderoso influjo socializador de la experiencia.

El autor agrega que, en la institución Universitaria dicho período de Prácticas se encuentra menospreciado en cuanto a su valor educativo y académicamente devaluado. Cuando éstas son concebidas exclusivamente como la oposición de la teoría, se basan en la adquisición imitativa de costumbres, técnicas y rutinas convencionales, y se componen fundamentalmente de rutinas convencionales y reiteraciones lineales de comportamientos; la consecuencia no podrá ser que el cansancio y aburrimiento.

Por los motivos mencionados, la tarea del Profesor tutor en el espacio de las Prácticas es fundamental. Como afirma Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005) la tutorización es un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y seguimiento reflexivo, constructivo, crítico; que debe buscar favorecer tanto la interacción entre teoría y práctica como la evolución del pensamiento pedagógico del practicante. La autora agrega que la tutorización se trata de un proceso complejo fruto de la interacción de tutor universitario, tutor de la escuela asociada donde se realiza la Residencia y estudiante en prácticas, los cuales se hace necesario buscar unificar criterios y trabajar coordinadamente para que el proceso de las prácticas sea un proceso continuo y evolutivo. El tutor universitario desarrolla su tarea en el momento de la reflexión, la autorreflexión, la exploración en la situación de enseñanza y la investigación activa en profundidad que supone el contacto con la realidad; en cambio el co-formador o tutor de la escuela asociada se encarga del asesoramiento en momento de la acción acompañando más directamente la evolución del estudiante en el aula y conduciendo al estudiante hacia la investigación activa en el aula. Es deseable que el tutor universitario genere un diálogo con el estudiante, mediante el cual éste aprenda a ir de la teoría a la práctica y volver a la teoría. Ambos Profesores tutores deben estar de acuerdo con el plan de prácticas.

Sin embargo, tal como ya hemos mencionado en el capítulo I de este trabajo de investigación, el perfil de graduado de la UNMDP hace foco en los Licenciados y no en los Profesores. Pero se hace imprescindible aggiornarse un poco, adaptarse a lo nuevo. Los institutos terciarios hoy también forman profesores para el nivel secundario, pero con una sólida preparación en cuanto al trayecto pedagógico y, como hemos analizado con prácticas docentes e inclusión en las escuelas desde 1º año. Si la universidad quiere competir con los institutos terciarios va a tener que formar profesores con una sólida preparación

pedagógica, ya que el egresado de la Universidad posee un bagaje de conocimiento de su especialidad pero no ocurre lo mismo con la profesión docente, es decir no tenes las herramientas para poder desempeñarte en el nivel secundario cuando tu título universitario sí lo habilita.

En cambio, el Profesor a cargo del espacio de la Práctica H4 del ISFDyT 81 nos comenta que “nuestros alumnos se encuentran sólidamente formados para ejercer la docencia en el nivel secundario y tratamos de reforzarlo con el fin de superar esos estereotipos del imaginario colectivo y el sentimiento de inferioridad que suelen tener nuestros docentes en formación en comparación con la formación universitaria.

De acuerdo al análisis que venimos realizando, comenzaremos refiriéndonos a la curricula integrada entre formación y ejercicio profesional, la que debe reemplazar a una curricula fragmentada en la que se pueden detectar fracturas entre teoría y práctica, espacios de formación académica y profesional.

Según Araujo (2006) pueden mencionarse tres alternativas de resolución. La primera prioriza la subordinación de la teoría sobre la práctica; la segunda propone una primacía de la práctica en desmedro de la teoría, y la tercera propone la relación praxis-reflexión-dialéctica según el modelo de Curriculum espiralado de Bruner, al cual ya hemos hecho referencia, que significa problematizar la acción y releerla desde la teoría.

Concluimos a partir del análisis realizado en este capítulo de las entrevistas y Proyectos de Cátedra que, en el ISFDyT 81 se busca permanentemente, según los términos a los que hace referencia Araujo (2006), centrar la formación pedagógica de los futuros docentes en la relación dialéctica entre teoría y práctica. En Cambio, en la UNMDP parece imperar la primera, es decir la subordinación de la teoría sobre la práctica, aunque lentamente se van gestando vientos de cambio.

Dentro de las mínimas transformaciones que se vienen gestando en la UNMDP, el Jefe de Trabajos Prácticos entrevistado afirma: “no creo en la división de teóricos y prácticos, es una barbaridad que en pleno siglo XXI con todos los conocimientos de la pedagogía como ciencia se va contra eso no puede haber esa división todas las clases tienen que ser teórico prácticas.”

En la entrevista ya varias veces mencionada al Profesor Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial y Práctica Docente del Profesorado de Filosofía, este nos habla de los intentos de mejora a los que aquí nos referimos. El primero paso va en la línea de una interesantísima autocrítica a nivel interior de la cátedra y a nivel institucional. Luego, nos comenta los intentos realizados para poder hacer una modificación de la estructura de dicha cátedra, y al final de la entrevista nos anticipa los cambios que efectivamente tienen planificado comenzar a implementar en el ciclo lectivo 2017. Transcribimos a continuación un fragmento de dicha entrevista que, aunque es extenso, consideramos es imprescindible leer en forma íntegra.

“Las escuelas, en general no quieren a practicantes de universidades. En las escuelas privadas prefieren estudiantes terciarios que universitarios. Es muy difícil que las escuelas nos dejen articular, la mayoría no quieren practicantes, ni quieren articular sobre todo si vienen de universidades, de terciarios sí. La explicación que te dan es porque los universitarios no tienen formación pedagógica ni didáctica. No la tienen como la tienen los institutos. En la facultad de humanidades no hay consciencia de lo que es enseñar en la escuela secundaria.

Deberíamos tener el doble de carga en Didáctica Especial. Para mí el contenido de las otras materias de didáctica no tienen sentido y faltan las que sí lo tendrían. El ciclo pedagógico está mal armado. La carrera de filosofía va a la licenciatura y los profesores somos unos bichos raros

Es fundamental la implementación de la asignatura práctica docente desde los primeros años de la formación inicial de la carrera de grado. Sí, ya lo hemos tratado con la profesora anterior antes de que se jubilara, (2002 más o menos) nosotros insistimos en acá en la universidad con la pareja pedagógica y por otro lado en el caso de la didáctica especial hacer pequeños seminarios a partir del segundo año de la carrera donde se vayan formando las distintas disciplinas que después el futuro docente tiene que dar en la escuela media. Estos seminarios les acreditarían puntos para que después cuando vayan a la didáctica puedan ejercer tranquilamente. Nosotros habíamos pensado que un alumno que ya tiene el final de lógica hiciera una práctica de lógica con alumnos en la escuela media y a medida

que va avanzando en la carrera va haciendo lo mismo. Pero no se hace porque los estudiantes no quisieron hacer una votación. .

En todo el mundo y en algunos lugares de argentina se hacen prácticas. Algún día lo vamos a lograr acá. Él lo había pensado como un seminario obligatorio para que vaya sumando Uvacs. En esta facultad lo tiene sistematizado Lenguas Modernas. Yo creo que debería formar parte de la carrera en la cátedra de Didáctica, porque con las dedicaciones nuestras podemos hacerlo.

Hasta habíamos pensado con la otra profesora poner un seminario de teatro, porque el docente tiene que actuar la clase, no solo hablar transmitir para aburrir. El año que viene se va a tratar de abrir una cátedra para la ayudante para poder dar más temas sino actuar”.

Es de destacar que se hace imprescindible generar nuevos espacios de prácticas para los estudiantes, incluso una reforma del plan de estudio con la modificación del ciclo pedagógico y la incorporación a dicho plan de una Perspectiva Pedagógico Filosófica o Filosofía de la Educación.

En la otra institución analizada, el ISFDyT 81 el equipo de Profesores de Práctica comenzó en el año 2016 la reforma del Reglamento Institucional de Práctica Docente, llamado a partir de ahora Plan o Proyecto, coincidentemente con el momento de elaboración del presente trabajo profesional; motivo por el cual no se incluirán las reformas concluidas, sino solo los lineamientos sobre los cuales se iniciará el proceso de reforma.

Nos referimos concretamente, en primer lugar, a la constitución de un Equipo de Práctica que establezca acuerdos concretos a partir de reuniones periódicas. Esta es una debilidad institucional que podemos descubrir recurrentemente tras leer las autoevaluaciones y propuestas de mejora que nos aportaron los entrevistados. En una de ellas leemos: “No tenemos mucha vinculación de la formación pedagógica con la residencia, ya que he intentado realizar reuniones con los docentes de materias pedagógicas y las diferentes prácticas sin éxito. (...) Con los estudiantes hacemos reuniones todas las semanas pero no se han logrado con otros docentes. (...) Sería interesante poder concretar reuniones con otros docentes del equipo de práctica. Que los docentes co-formadores

puedan participar. El inconveniente es que no tenemos horas TAIN (trayectos académicos institucionales) para ello.”

Otra Profesora nos comenta: “Sería interesante contar con la jefatura de Departamento de Práctica para poder optimizar el avance epistemológico del conocimiento durante los distintos años. El Equipo de Práctica debe conformarse durante el 1º año de la carrera porque esto le otorga una mirada y un acompañamiento más sólido del principiante”.

Otra reforma que se hace necesaria en dicho instituto terciario es lograr una verdadera integración entre todos los espacios del campo de la Prácticas. Estas se encuentran desconectadas en distintos años en un ciclo fragmentado, en el que la falta de diálogo entre docentes genera la el desarrollo de técnicas didáctico-pedagógicas aisladas. Si bien el Profesor a cargo del espacio de la Práctica H4 afirma que: “existe conexión con otras asignaturas tales como Didáctica General y Especial como con las materias específicas de la carrera, siempre pensando en la formación de docentes del nivel secundario con solidez académica pero también con una fuerte impronta desde lo pedagógico-didáctico”. A su vez, la Profesora B1 nos comenta que se hace difícil en lo cotidiano una concreta integración entre los espacios de la Práctica y las Perspectivas Pedagógico Didáctica: “ si bien la práctica docente aparece como eje vertebrador de la carrera desde 1º año. La articulación teoría práctica se realiza intracátedra mediante el conocimiento de los programas de cátedra de las asignaturas del espacio de la Fundamentación.(...) La interrelación con otras cátedras es esperada”. Y agrega: “Para ejercitar la reflexión es necesario proponer un contacto permanente con el ejercicio de la docencia. (...) Los docentes críticos reflexivos sólo pueden ser tales si logran comprender la teoría que se trabaja en todas las materias de la formación a partir de la experiencia, para la cual la práctica debe ser simultánea desde 1º año, y no solamente en los años posteriores”.

Una tercera autocrítica que reclama ser mejorada es la que nos menciona la docente del espacio de Práctica B1. Ella nos dice en su entrevista que. “quizás en la formación inicial (profesorado) mantenemos a los practicantes demasiado atentos a aspectos como planificación en determinados formatos y otras cuestiones bien técnicas, dejando en segundo plano la puesta en escena en el aula. (...) Debemos evitar formar docentes

reproductores y poner todo nuestro empeño en formar profesores crítico reflexivos”. Aunque como nos comenta al ser entrevistado el Profesor a cargo del espacio de la Práctica H2: “el peso de las propias biografías escolares, la persistencia de tradiciones residuales, cierta rutinización de las prácticas que se percibe en las instituciones, sumado al poco tiempo que implica la realización de las prácticas aisladas; puede llevar a que el docente en formación termine muchas veces simplemente ‘replicando’ lo que ve en las clases. Para evitar esto, será importante el trabajo reflexivo en el espacio de taller, así como el conocimiento de variadas estrategias de intervención didáctica.”

La articulación de la formación pedagógica con la residencia es un trabajo que tenemos pendiente. Por ello se hace necesario favorecer la integración de los diferentes actores que participan en el espacio de la Práctica, entablando sólidas relaciones inter-institucionales entre las escuelas asociadas y el instituto superior.

El Reglamento de Práctica establece la conformación de Equipos de Práctica integrados por el Profesor a cargo del espacio de Práctica y de las Perspectivas Pedagógico Didácticas, junto a los Profesores co-formadores titulares de los cursos asignados en las escuelas asociadas.

Una problemática que reclama reformulación en ambas instituciones de nivel superior, es la búsqueda de espacios para profundizar la práctica de auto-reflexión revisando las propias experiencias, saberes, concepciones, miedos y representaciones; co-reflexión entre parejas pedagógicas y reflexión sobre la práctica que le permitan al futuro docente elaborar diagnósticos acertados de la situación que debe transformar, así como diseñar y poner en práctica estrategias para llevar adelante esa transformación. Estos espacios podrían organizarse con formato de Ateneo, tal como ya se han implementado en algunas cátedras del ISFDyT81. La Profesora a cargo del espacio de la Práctica B4 nos comenta su propia experiencia: “Se diseña el Proyecto de Cátedra según los criterios provistos por el Régimen de Práctica del Instituto.(...) Mi materia (Práctica 4º año) no tiene contenidos propios. Trabajo sobre las prácticas emergentes de los docentes en formación.(...) El trabajo es muy personalizado por lo que las adopto a cada estudiante. Tengo previsto la realización de ateneos con un especialista (...) y en conexión con otras asignaturas”.

El Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica Especial del Profesorado de Filosofía nos comenta que “implementaría dispositivos didácticos como parejas pedagógicas más seminarios temáticos con mucha carga didáctica, a partir del segundo año de la carrera. Una cosa que empecé a introducir el año pasado en esta cátedra es el aula taller (...) Yo soy defensor acérrimo de que se aplique en la universidad la pareja pedagógica. Lo mejor que hay son las parejas pedagógicas, con las clases preparadas y actuadas. Tendrían que ser obligatorias las técnicas de enseñanza”. Además sería conveniente multiplicar las instancias de prácticas aisladas, tal como se ha detallado que se realizan en el ISFDyT 81.

También consideramos de vital importancia para la Práctica la incorporación de los estudiantes como auxiliares docentes, dispositivo que ya se implementa de modo incipiente en el ISFDyT 81; pero nunca se han realizado experiencias de acompañante pedagógico en la Facultad de Humanidades.

Dadas las numerosas dificultades que se les presentan a los estudiantes residentes y graduados en sus primeros años de ejercicio profesional, es imprescindible que las instituciones de formación terciaria y universitaria generen espacios de reflexión durante todas las etapas de sus trayectos formativos e incluso incorporen situaciones ficticias de lo que sucede en el aula desde la formación inicial. Acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar, debe inspirar estrategias y promover la creatividad de los equipos de docentes formadores, sea que se trate del ámbito de Institutos Terciarios o de la Universidad. De lo contrario, sucede como sostiene Marcelo García (1999), que los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez y dice: “Aterriza como puedas: los primeros años como profesor”.

Si bien en lo concreto, las Prácticas son construcciones a-históricas, un recorte, un reduccionismo sólo a lo didáctico, un como sí falso y artificial ficticio, un no-lugar, espacio de tránsito ya que el residente no es ni profesor ni estudiante; sería conveniente reformular las Prácticas replanteando las relaciones que el alumno en período de formación inicial tiene con la realidad favoreciendo una visión integral de estas relaciones y analizando la estrecha relación dialéctica entre teoría y práctica educativa. Las Prácticas han de ser el eje central sobre el que gire toda la formación del conocimiento profesional de grado. Habría que

renunciar a las prácticas docentes del alumnado de formación inicial que supongan simplemente un proceso acrítico. Añade Sepúlveda Ruiz, M.P. en lo referente al período de Práctica docente que éste es “un período crucial para que los estudiantes elaboren el conocimiento profesional. Para ello, en este espacio formativo, el alumnado debe comprender lo que acontece en la realidad que está viviendo, implicándose en ella. (...) El conocimiento de la realidad exige un proceso de investigación, análisis, reflexión y contrastación de las teorías implícitas, de las creencias, de los planteamientos pedagógicos y curriculares. (...) Esta investigación se apoya en la experimentación reflexiva y en los conocimientos teóricos utilizados como herramientas de trabajo. (...) Este saber profesional es fruto de la síntesis entre teoría y práctica” (Sepúlveda Ruiz, M.P. 2005: p. 74). La autora continua agregando que “Es un proceso complejo que requiere apoyo, orientación y asesoramiento de profesionales y en el cual el alumnado tiene que enfrentarse a los problemas cotidianos de las aulas partiendo de las reflexiones en y sobre la propia práctica, a partir de las cuales adquirirá un conocimiento pedagógico, conocimiento de sí mismo y desarrollo cognitivo” (Sepúlveda Ruiz, M.P. 2005: p. 75). Se hace necesario que el período de Prácticas esté cuidadosamente diseñado y planificado a fin de que los contextos y las situaciones sean relevantes y significativos para favorecer la transición de estudiante a profesor a fin de que aprendan a pensar como docentes, se conciencien de los problemas reales propios de la profesión. Agrega Bedacarrats, V. (2012) que es imprescindible preparar a los profesores principiantes para que desarrollen las capacidades que les permiten actuar y afrontar las situaciones que se le presentan en el aula tales como multiplicidad de problemáticas sociales, conflictos de diversas índole, violencia, drogas, etc.

El practicante incorpora los modelos de enseñanza que han empleado sus profesores en el aula durante su formación inicial tanto en el Instituto Terciario o en la Universidad.

Concluyamos sosteniendo que se hace imprescindible pensar la formación inicial como un trayecto oportuno para crear docentes apasionados por la enseñanza, reflexivos y críticos, evitando que los futuros profesores confirmen las creencias traen consigo, reproduzcan miméticamente sin más comportamientos convencionales y la enseñanza que ellos recibieron como estudiantes. En cambio, es de desear que cuestionen lo que sus

profesores hacen, cómo y por qué lo hacen. Los estudiantes en formación aprenden a manejarse y desenvolverse en los ambientes complejos e inciertos de las escuelas y de las aulas donde realicen sus Prácticas docentes. Es por ello que necesitan aprender todo tipo de tareas que realizan los profesores, no solamente las pedagógicas; aprender a desarrollar la capacidad reflexiva, cuestionadora, e investigativa autónoma y en equipo, así como capacidades y herramientas que luego pueda emplear en situaciones diversas y en la resolución de multiplicidad de problemáticas sociales y pedagógicas. Es entonces cuando las Prácticas aparecen en toda su fortaleza favoreciendo la formación reflexiva del docente como intelectual que investiga, evalúa, reformula y debate sobre las condiciones del escenario escolar donde tiene que intervenir, que a su vez se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad que experimenta.

Destacamos negativamente que, según afirman Marcelo. C y Vaillant, D. “Los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales.” (Marcelo. C y Vaillant, D 2009: p. 28) Por este motivo se hace necesario entonces replantearse tanto los contenidos de la formación como la metodología de las Prácticas, partiendo de las ideas previas del futuro profesor y prácticas vividas como alumno, período que Imbernon F. (2001) denomina socialización vulgar. El autor agrega que hay que reformularlas a partir del replanteamiento de las relaciones que el futuro profesor tiene con la realidad de la institución escolar en la que realizará su residencia, y de la estrecha relación dialéctica entre teoría y práctica educativa de manera que permitan a los estudiantes ir interpretando teóricamente, reinterpretando y sistematizando su experiencia pasada y presente, intuitiva y empírica. Las prácticas deberían aparecer convertidas en aprendizajes prácticos, ya que se va aprendiendo a lo largo del proceso.

Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005) sostiene que es necesario que este período de Prácticas esté cuidadosamente diseñado y planificado como actividad intencional a fin de favorecer la transición de estudiante a profesor, para que los primeros aprendan a pensar como docentes, se concienzien de los problemas reales propios de la profesión y tomen las decisiones oportunas. Es de desear que se busquen generar acciones a fin de superar el

academicismo teórico de las instituciones universitarias, evitando la socialización acrítica y generando la transición del pensamiento pedagógico a la práctica profesional.

La formación inicial del profesorado debería ser una ocasión propicia de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que construyan su conocimiento profesional de modo que supere el saber rutinario y meramente técnica; un tiempo para investigar, adentrarse en la complejidad del aula buscando comprenderla, implicándose en los intercambios inciertos y conflictivos propios de cada situación, experimentando alternativas e intentando construir la realidad del aula a partir de la creación de estrategias y métodos de intervención. El Profesor a cargo de los espacios de Práctica Docente debe ser quien se ocupe de acompañar a los futuros profesores en este tránsito; y a la vez capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente y siendo capaz de realizar un análisis global de situación educativa compleja y en constante transformación. Para alcanzar tal fin, los Profesores a cargo de los espacios de Práctica debe seleccionar aquellas estrategias que favorezcan la construcción del conocimiento profesional.

Todas estas propuestas de mejora de los proyectos de formación docente son un desafío tanto para los docentes a cargo de las asignaturas de Práctica Docente como para las decisiones institucionales.

Capítulo III

Teoría y Práctica.

3-1- Articulación entre Teoría-Práctica; Praxis

El concepto clásico de práctica proviene de Aristóteles, pues fue él quien realizó una indagación sobre las formas del conocimiento y de la racionalidad apropiada para la acción práctica. La descripción práctica realizada por dicho filósofo nos permite comprender por qué hoy la educación muchas veces es pensada de forma reduccionista solo como una mera práctica.

Aunque el concepto griego de “praxis” se corresponde, en sentido amplio, con el de nuestro término “práctica”, las estructuras conceptuales son muy diferentes de las nuestras; en el sentido de que “práctica” en su contexto clásico, representa una forma de vida dedicada a la búsqueda del bien humano: “la bios praktikos”; la cual se distinguía de la vida dedicada a la theoria: “bios theoretikos”, la forma de vida contemplativa propia del filósofo y del científico.

Tal como se desprende de lo anteriormente dicho, la distinción griega entre teoría y práctica es un modo de articular dos formas distintas de actividad humana. No se trata tal como lo entendemos hoy de una distinción entre conocimiento y acción, pensar y hacer, “saber qué” y “saber cómo”. Por tanto, entre los griegos carecía de sentido referirse a la relación entre la theoria y praxis, sino a dos formas de acción humana tales como la praxis y la poiesis, que de modo impreciso podrían traducirse como la idea de “hacer algo” y “construir algo”. La poiesis es una “acción material” cuyo fin es la construcción de algún producto específico, conocido antes de la acción. La poiesis es regida por la techne aristotélica, que hoy denominamos “conocimiento técnico”. Por tanto, la poiesis es una especie de acción regida por reglas.

Aunque la “práctica” (praxis) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, el cual sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en dicha acción, difiere de la poiesis en varios sentidos. En primer lugar, el fin de una práctica consiste en realizar algún “bien” moralmente valioso y no en producir un objeto. En segundo término, el “bien” que busca la práctica no puede “materializarse”, solo puede “hacerse”. Porque el juicio prudente sobre dicho bien es inseparable del discernimiento sobre el modo de ser. Por lo cual los fines a los que aspira no pueden especificarse con antelación a la práctica misma. La práctica es una acción moralmente comprometida. Según Aristóteles, la educación es una actividad práctica.

En virtud de que los fines de una práctica permanecen siempre indeterminados y no pueden fijarse de antemano, es imprescindible una forma de razonamiento basado en la elección, la deliberación, el juicio práctico y en un proceder deliberativo y prudente. Por lo tanto, el razonamiento práctico no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse.

El conocimiento práctico es continuamente reinterpretado a través del diálogo y la discusión sobre el modo de conseguir los bienes prácticos. Para ello es necesario contar con una buena deliberación, lo que Aristóteles denomina *phrónesis* o “sabiduría práctica”. Ésta es la virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación.

El *phronimos*, es el hombre que ve las particularidades de su situación práctica a la luz de su significación ética y actúa en consecuencia como sujeto moralmente responsable.

Por tanto, la “sabiduría práctica” se manifiesta en el saber lo que hace falta en una situación moral concreta y en la disposición a actuar concretamente. La buena deliberación es una señal de la *phrónesis*, esta es la unión del buen juicio y la acción. Lo característico del *phronimos* es que su deliberación conduce, por medio del juicio, a la práctica. Es posible pensar al *phronimos* como el Docente Crítico Reflexivo, concepto desarrollado por diferentes autores como, Schön, Perrenoud, Dewey, los cuales serán analizados en el siguiente apartado de este capítulo.

Sostenemos como Carr, (2002) que: “la historia del concepto pone de manifiesto que las distinciones conceptuales importantes no se establecen entre la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción o el “saber cómo” y el “saber qué”, sino que son distinciones entre diferentes clases de acciones (*poiesis* y *praxis*, acción éticamente iluminada y acción técnica eficaz) y las formas de conocimiento apropiadas para cada una (*techne* y *phrónesis*, conocimiento técnico y conocimiento práctico)” (Carr. 2002: p.101).

La práctica educativa se rige por una teoría práctica general y por las exigencias de la situación práctica en la que dicha teoría se aplica. La orientación que aporta la teoría debe estar siempre moderada por la *phrónesis*, es decir, por el juicio sabio y prudente acerca del hecho educativo concreto, y en qué medida se debe recurrir a la teoría para el mismo.

El concepto actual de la *praxis* hace referencia a una forma de acción reflexiva que puede transformar la “teoría” que la rige. En cambio, la *poiesis* aristotélica es una forma de “saber cómo”, mecánica y artesanal, no reflexiva, porque, su hacer no modifica la *techne* que la rige. En la *praxis* la teoría cambia con cada práctica, debido a que en cada situación concreta el hombre prudente reflexiona, delibera sobre cómo realizar la acción moralmente

correcta. Es por esto que en la reflexión moral, ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente a la otra.

Según Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, el razonamiento “científico” (*theoria*) se ocupa en exclusiva de cuestiones intelectuales. La teorización se centra en la relación entre pensamiento y acción. Se considera que el teórico hace sus aportaciones desde la biblioteca, el laboratorio, la mesa de trabajo o el estrado, mientras que el práctico las hace en la interacción directa con los alumnos. Las personas no desempeñan siempre un único papel: a veces, el teórico de la educación, dejando de lado el papel de teorizador, es un práctico de la educación (un profesor); a veces, el profesor (como práctico de la educación) es un teórico.

Los conceptos griegos descriptos anteriormente, se han ido diluyendo para dar paso a las nuevas nociones de práctica educativa.

Tanto en la definición de práctica que se encuentra en el diccionario de la Real Academia Española, como en el lenguaje común de la vida cotidiana, se alude a la práctica como una dimensión en la cual se aplican mecanismos repetitivos, cuyas funciones son la de lograr el dominio, es decir, adquirir en base a la aplicación continua la suficiente eficiencia y eficacia en el hacer. Desde este punto de vista se plantea un Dualismo ontológico, distintas calidades de ser entre la teoría y la práctica, asumiendo la teoría el grado más alto.

Tal como se desprende de la reflexión anterior, la teoría entendida como un saber científico-técnico-estructurado y sistematizado cuyo conocimiento es de validez universal, se diferencia con toda evidencia de un saber práctico-técnico-artesanal y particular sumamente contingente, escasamente estructurado y no generalizable.

En sentido muy general, el significado que le conferimos al concepto teoría sería según Sierra Bravo (1984) el de: “Toda concepción racional que intenta dar una visión o explicación de cualquier asunto o realidad”³⁶ (Sierra Bravo. 1984: p. 138)

La conceptualización de la relación teoría-práctica, en la cual la primera guía a la segunda, ha dominado el pensamiento occidental desde el surgimiento de la ciencia en el

³⁶ Citado en Montero, Lourdes. 2001: p 57.

siglo XVII. Se ha producido una distancia endémica entre la teoría y la práctica en el ámbito de formación de profesores, es decir que la teorización ha presidido la enseñanza y el aprendizaje de la profesión docente.

En la modernidad la relación entre la teoría y la práctica solía ser entendida, como una correspondencia entre dos polos opuestos. Por un lado la teoría trabaja con generalizaciones universales y desvinculadas del contexto, con ideas abstractas ya que su actividad es teorizar. Por otro lado, la práctica hacía referencia a los casos particulares y dependientes del contexto, basándose en realidades concretas contingentes, a las cuales buscaba dar respuesta. Así entendida dicha relación se pensaba a la práctica desde una perspectiva atórica y a la teoría desde una visión no práctica, minimizando tanto la reflexión sobre las prácticas educativas como la teorización sobre ellas.

Muy al contrario, en la actualidad, el sentido y la significación de las prácticas se construyen teniendo en cuenta que quien realiza las prácticas es un sujeto que vive en sociedad, inmerso en un determinado contexto histórico-político y por lo tanto le aplica a ellas sus intenciones y además recibe las influencias provenientes de las tradiciones educativas. Es por ello que, al analizar las actitudes de los docentes no podemos afirmar que se trate de sujetos neutros que solamente se reducen a ser ejecutores de técnicas, sino que traen consigo supuestos, creencias, valores e ideas fruto de sus experiencias escolares tanto como alumnos o docentes, las cuales influyen su forma de ejercer el rol profesional. De lo dicho se deduce que, como afirma Davini, teoría y práctica son dos caras de la misma moneda.

En este contexto de reflexiones, asumimos plenamente las palabras aludidas por Shulman (1992) en alusión a la recuperación de la sabiduría práctica que servirá para dotar de contenido científico a la formación y para dar respuesta a una percepción práctica del proceso de enseñar a aprender y aprender a enseñar.

De lo investigado por nosotras a través de las entrevistas y las fuentes analizadas sobre los futuros profesores, se percibe una fuerte crítica por la frustración que se produce en los estudiantes luego que han adquirido los conocimientos teóricos y llega el momento de hacer uso de ellos en las aulas. Este desengaño hace alusión a la discrepancia existente entre la teoría y la práctica. Pues, la primera es vista por los estudiantes como un contenido

abstracto, alejado de la realidad, y la segunda, por su parte es clara, específica y concreta. Esta concepción implica dos realidades muy distantes.

A lo anterior, hay que añadirle la reflexión de Celman, quien sostiene que: “En el campo semántico de la práctica, encontramos concepciones diversas y antagónicas, que van desde las definiciones dualistas que consideran la práctica como la aplicación y verificación empírica de la teoría, hasta las que estudian el aprendizaje generado en la acción social como algo imposible de ser comprendido fuera del sistema de actividad que les otorga significados” (Celman, Susana. P. 11)

En base a esta línea de pensamiento, Carr, (2002) analiza cuatro formas en que puede comprenderse la relación teoría-práctica y la teorización de las prácticas.

En primer lugar, según el enfoque de “sentido Común” la práctica es quien establece el rigor de verdad de la teoría, y no a la inversa. En tal caso, son las consecuencias prácticas quienes nos permiten probar y corregir las teorías. El análisis y la observación de la práctica nos aportan los principios prácticos generalizadores desde los cuales abordarla. Los mismos nos llevan a pensar y actuar de acuerdo con los conceptos, conocimientos y destrezas de una determinada tradición.

Por otra parte, el enfoque de la “ciencia aplicada”, el cual, es axiomático, dado que, los problemas educativos y la orientación de la práctica son abordados a partir de generalizaciones empíricas, desde una visión de la razón instrumental “medios-fines” de la educación. La teoría no se relaciona con la práctica, debido a que este enfoque interpreta la práctica educativa como una actividad técnica, donde los fenómenos educativos se rigen por las normas y criterios lógicos de los métodos científicos de investigación.

Luego, el enfoque “práctico” supone comprender la práctica como una acción abierta e indeterminada sin regirse por principios teóricos. Éstos, son solo fundamentos para que los profesionales puedan aportar juicios coherentes y prudentes para construir una práctica comprometida en sentido moral. La práctica, entonces se rige por valores educativos y no por la razón instrumental.

Por último, el enfoque “crítico”, recupera la reflexión como categoría del conocimiento, interpretando la teoría y la práctica como campos que se relacionan dialécticamente. Su objetivo es lograr la autonomía de pensamiento de los profesionales

poniendo en crisis sus preconcepciones y creencias heredadas en lo concerniente a las prácticas educativas. Estas deben ser interpretadas desde una mirada problematizadora, no sólo desde el punto de vista moral, sino también social, históricamente situadas y culturalmente implantadas, debido a la vulnerabilidad de las mismas a la deformación ideológica. Es decir, las prácticas educativas no son determinadas dogmáticamente, sino a través de un pensamiento crítico-reflexivo.

Se hace necesario aunque no suficiente direccionar la mirada para lograr otras perspectivas de las tradiciones y costumbres, basándose en distintos marcos conceptuales y metodológicos, para de ese modo construir nuevos significados no visibilizados en la experiencia y en los contextos sociales educativos. Sería esperable reflexionar sobre dichas cuestiones para poder enfocarnos en el progresivo debilitamiento de la racionalidad instrumental, en la cual la tradición Normalizadora se sustentaba, y poder interpelar un fuerte impulso al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo.

Sostenemos que entre la teoría y la práctica, se efectiviza una distancia que podría ser salvada mediante la introducción de estrategias que posibiliten el traslado de las teorías relevantes a los profesores y que los mismos logren visualizar el valor práctico de éstas para instaurar su implementación en el diario transcurrir de las aulas.

La distancia mencionada anteriormente, nos interpela a reflexionar que medidas podrían efectuarse o que acciones coherentes con los principios básicos de procedimiento incorporados al marco teórico que, son los que guían la actividad práctica, deberían desarrollarse. Profundizando en esta idea, cabe reconocer que, la educación es una actividad altamente práctica, pero, sin lugar a dudas siempre, se reconozca o no, está relacionada con un contenido teórico que debe ser aplicado para el desarrollo de las mentes de los alumnos mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, la educación es una práctica-teórica, dado que, es una actividad intencional que se desarrolla de forma consciente. Puesto que, los practicantes desenvuelven su pensamiento dándole sentido a sus prácticas, a lo que hacen y a lo que desean conseguir.

Carr (2002) sostiene que, obedece a una concepción de ruptura epistemológica, el considerar que ya no son las prácticas el lugar de aplicación de las teorías; sino que se pretende que ambas interactúen y demanden mutuamente, a fin de aportar al diseño y

construcción de las acciones educativas singulares que se gestan en situaciones específicas. Y es a partir de la lectura de esas acciones, que los futuros profesionales van y vuelven hacia y desde los cuerpos teóricos de conocimiento disciplinar para que los ayuden a pensar, comprender y diseñar estrategias de intervención.

El acortamiento de la brecha que dista entre la teoría y práctica, nos lleva a reflexionar que no tendría demasiada importancia el focalizar la mirada en la mejora de la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino, lo fundamental sería posicionarnos en lograr el perfeccionamiento de la eficacia práctica de las teorías que emplean los profesores para conceptualizar sus propias actividades. Es por ello que, es posible pensar conjuntamente con Carr, (2002) que: “la meta fundamental de la teoría de la educación consiste en reducir las distancias entre teoría y práctica y no en algo que hay que hacer después de elaborada la teoría y antes de que se aplique eficazmente” (Carr. 2002. P. 59).

Se requiere una buena base para poder construir un edificio y que este no se derrumbe, pues lo mismo ocurre con la educación, es decir, se debe apuntar a la instalación de medidas que estimulen a los profesores para que reflexionen sobre sus prácticas y las de sus colegas, para lograr dimensionar y comprender las cuestiones problemáticas que en ellas se viven cotidianamente. Es así que, esta deliberación sobre las propias prácticas nos haría reconocer, siempre que seamos abiertos de mente, el carácter fundamental de la participación de los profesores en la tarea teórica.

Lo mencionado anteriormente nos hace ver que no existen los problemas educativos con independencia de los que surgen a partir de esas prácticas. Posicionándonos en este sentido, vislumbramos que la tarea más importante por emprender reside en desarrollar teorías de la práctica educativa de incumbencia básica con las argumentaciones que los profesionales dan de lo que están haciendo, mejorando enormemente la calidad y eficacia de sus prácticas.

La educación necesita de una actividad teórica, pero esta no es suficiente para el desarrollo de las mentes de los alumnos. Para que esto sea posible, a la educación debe vérsela como una práctica teórica, es decir, como una actividad intencional desarrollada de

forma consciente a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es esta práctica teórica la que aporta sentido a lo que los docentes-practicantes hacen y tratan de conseguir. La formación implica trabajo de reflexión sobre sí mismo y sobre los otros. Acudiendo a los legados de Heidegger y Bachelard, podemos afirmar que en su raíz ontológica toda formación es siempre proyecto, porque el Sujeto ex – siste siempre formándose, haciéndose en un trascender hacia su mundo, junto a otros sujetos, en instituciones y desde una determinada situación, a la vez conflictiva y abierta. (Souto, M. y otros: 1999).

En este punto consideramos necesario hacer referencia a la distinción entre práctica docente y práctica educativa que proponen Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A. (1992). Por la primera se entienden aquellas prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas a partir de la enseñanza, como por ejemplo en la universidad. Las mismas, organizan la escena en la que se vinculan los sujetos a través del conocimiento. La segunda, se refiere a aquellos aspectos de la práctica docente que se vinculan con la configuración del sujeto pedagogo. Es una práctica social, situada al interior de un contexto, que puede ser el áulico o institucional. Práctica en la cual y por la cual un sujeto deviene o está siendo pedagogo/profesor; siempre formándose y creciendo para poder formar al sujeto-alumno a través de la relación mediada por el conocimiento.

Si se logra estimular/motivar a los profesores para que conozcan y comprendan sus propios problemas y prácticas, tendríamos un gran paso dado hacia el éxito de la teoría de la educación³⁷. Cuya tarea principal sería desarrollar teorías de la práctica educativa, las cuales deben partir de las experiencias de lo que hacen los profesionales en la dimensión áulica, para mejorar la calidad de las mismas. En función de lo dicho anteriormente, podemos afirmar que en la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica.

En el sistema educativo, como señala Gimeno “...unos estudian la educación, otros deciden la educación y otros la realizan” (Gimeno. 1983: 176. Citado en Montero, Lourdes. 2001: p 64.)

Para lograr acortar la brecha entre teóricos y prácticos, se debería realizar un trabajo colaborativo y bidireccional, para acortar el distanciamiento de la comunicación existente

³⁷ El análisis de las Teorías de la Educación no será abordado en esta investigación.

entre ambos. El mismo podría establecer una relación de integración que, con el tiempo, se iría afianzando cada vez más. Cerrar ese hiato, no necesariamente se lograría con mejorar la eficacia práctica de los productos de las actividades teóricas, sino que se hace necesario mejorar la eficacia práctica de las teorías que los estudiantes utilizan para conceptualizar sus propias actividades.

La cita siguiente nos parece una magnífica expresión de lo que acabamos de decir: “La teoría no es sino una práctica a la que se impone una nueva forma de auto reflexividad...La teoría es precisamente una actividad humana que se flexiona sobre sí misma, limitada a una nueva clase de auto reflexividad. Y, al absorber esta auto reflexividad, la misma actividad se transforma”. (Eagleton. 1990: 26-27. Citado en Montero, Lourdes. 2001: p 65.)

3-2- Formación del Docente Reflexivo.

Los enseñantes de futuros profesionales docentes tienen que asumir riesgos construyendo y actualizando las competencias necesarias para el ejercicio personal y colectivo de la profesión, tanto de la autonomía como de la responsabilidad. “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexión en la acción y sobre la acción”. (Perrenoud P. 2004. Introducción. p 11.) Formar docentes reflexivos implica brindarles a los estudiantes herramientas de reflexión de la realidad, desarrollar la capacidad de observación y análisis, crear lugares para el análisis de la práctica y reflexión sobre la forma de cómo pensamos en una clase. En palabras del autor: “El análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus (entendido como el conjunto de esquemas de que dispone un individuo en un momento determinado) y por situaciones problemas, son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva” (Perrenoud P. 2004. p 23.). La práctica reflexiva implica prudencia pero también la toma de decisiones rápidas.

Según Anijovich R. y Cappelletti G. (2007), comentan que cuando hablan de formar Docentes Profesionales Reflexivos se referimos a una valoración de la práctica docente

como espacio de producción de saberes y experiencias que puedan contribuir a la conformación de una base sistematizada de conocimientos sobre la enseñanza. El docente reflexivo tiene un rol activo en la formulación de objetivos y estrategias de enseñanza, no se limita a administrar y ejecutar propuestas técnicas diseñadas por otros.

Uno de los iniciadores del movimiento de Profesionales reflexivos fue en el siglo pasado John Dewey, (1998) ³⁸ quien diferenció la acción reflexiva de la rutinaria. Definiendo a la primera como la acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica, a la luz de los fundamentos que la sostienen y las consecuencias que genera. A su vez, analiza el concepto de pensamiento reflexivo, definiéndolo como una operación de pensamiento que implica dos fases: un estado de duda, perplejidad en la que se origina dicho pensamiento y un acto de búsqueda e investigación que permita encontrar un material que esclarezca la duda. La solución de este estado original de perplejidad es un factor orientador del proceso de reflexión que indague, analice y revise.

En palabras de Dewey (1998):

“Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fenómenos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. (...) El pensamiento reflexivo implica 1) un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento, 2) uno de búsqueda, de caza, de indagación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad (...) La exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión”.

Dada una dificultad, el paso siguiente es la elaboración de algún plan provisional o proyecto, la adopción de alguna teoría que explique la cuestión o que dé alguna solución al problema. Dado que, para ser seres pensantes debemos estar dispuestos a mantener y

³⁸ Material facilitado vía mail por el Seminario “Áreas Curriculares” de la Especialización en Docencia Universitaria, dictado por la docente Violeta Guyot, en marzo de 2014. El mismo no presenta numeración de páginas.

prolongar un estado de duda que constituye el estímulo de la investigación rigurosa, así como a no aceptar ninguna idea ni realizar ninguna afirmación positiva de una creencia hasta que no se hayan encontrado razones que la justifiquen³⁹.

La formación de los futuros docentes debe asentarse sobre dos pilares; por un lado, el aprendizaje de la construcción del conocimiento didáctico del contenido ⁴⁰ propio de la disciplina y con su correspondiente transposición didáctica de los contenidos académicos; y por el otro la formación de profesionales docentes reflexivos a partir de la construcción de sus hábitos de pensamiento reflexivo.

Según Dewey (1998), el pensamiento reflexivo consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa. Una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, y a su vez éste apunta y remite a lo precedente. En todo pensamiento reflexivo se produce un movimiento sostenido y dirigido hacia un fin común; una meta que se debe conseguir, y ésta impone una tarea que controla la secuencia de ideas. El pensamiento reflexivo se produce sólo cuando la asociación de ideas está controlada de tal manera que forma una secuencia ordenada de juicios que conduce a una conclusión que contiene la fuerza intelectual de las ideas precedentes.

Pensamos que la educación debe asegurar el desarrollo del pensamiento reflexivo. Dewey (1998) agrega que “No podemos aprender ni enseñar cómo pensar; pero podemos aprender cómo adquirir el hábito de reflexión. (...) El aprendizaje es algo que el estudiante debe hacer por sí mismo; tiene la iniciativa. El maestro es un guía, un director, lleva el timón del barco y emplea los mejores métodos para el desarrollo de buenos hábitos del pensamiento. (...) En lo que concierne a su aspecto intelectual, la educación consiste en la formación de hábitos de pensamiento vigilantes, cuidadosos y rigurosos.”

Según el autor mencionado, el conocimiento reflexivo implica comprender el material, captando las diversas partes de la información adquirida en sus relaciones recíprocas, mediante una constante reflexión sobre el significado de lo que se estudia.

De acuerdo a las nociones trabajadas, Dewey (1998) nos comenta:

³⁹ Esta es la actitud del Filósofo, el pensamiento crítico.

⁴⁰ Según Schulman, (1992) implica la capacidad de un docente para encontrar y recrear representaciones del contenido y tomar acciones pedagógicas que los hagan accesibles a los alumnos. Ver desarrollo del capítulo II de este trabajo, Conocimiento Didáctico del Contenido.

“En todos los casos de actividad reflexiva, una persona está ante una situación dada actual; a partir de la cual tiene que llegar o concluir algo que no está presente. Este proceso es la inferencia o deducción. (...) El pensamiento surge de una situación directamente vivida. No es que la reflexión nazca de ella, pero a ello se refiere retrospectivamente. Su objetivo y su resultado son decididos por la situación de la cual surgió. Se necesita una situación auténtica a fin de conducir y orientar el pensamiento. (...) La función del pensamiento reflexivo⁴¹ es la de transformar toda situación en la que se experimenta oscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación en una situación clara, coherente y estable”

Profundizando en estas ideas, Davini, M. C. (1992) retoma el concepto de pensamiento reflexivo tal como lo desarrolla Dewey. Pero, agrega que el docente reflexivo-crítico, debe ser capaz de descentrarse del lugar del poder instituido, de revisar sus propias creencias. No debe responder con construcciones mecánicamente construidas desde la teoría a las situaciones particulares nuevas, sino que debe ser capaz de reflexionar sobre sus prácticas. De lo que se trata es de conducir a los alumnos futuros docentes, hacia su emancipación.

Retomando a Dewey (1998), el pensamiento reflexivo implica una transferencia, dado que trasciende los hechos investigados y conocidos, dando un salto a lo desconocido. Lo cual implica un ir más allá de lo dado y de lo preestablecido. Para desarrollar el hábito de pensar se requiere un método y actitudes tales como mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo. El pensamiento reflexivo nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines a la vista u objetivos para actuar deliberada e intencionalmente; para conseguir objetivos futuros que nos lleven a lograr el dominio de lo ausente.

Stenhouse (1987) señala como características del profesor como investigador de la práctica docente, el desarrollo de la capacidad reflexiva de poner sistemáticamente en

⁴¹ La función del pensamiento reflexivo la podemos nombrar con un término griego, el Kairos. Los antiguos utilizaban dicha palabra para denotar el momento favorable o la oportunidad idónea para la decisión, para la acción. Se relaciona con la vida práctica, ya que hay que saber aprovechar el momento y no dejar pasar la ocasión, ni actuar a destiempo, para alcanzar el objetivo perseguido.

cuestión la enseñanza que imparten y analizar su propio modo de enseñar; el interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica; discutir y debatir con otros colegas sobre su propia labor. Es posible pensar como lo hace Stenhouse, y permitirnos direccionar la mirada a nuestras propias prácticas docente en la tarea de formadores.

En este punto podemos hacer alusión a la necesidad de la realización de grupos reducidos de reflexión y auto-reflexión sobre las prácticas propias y ajenas, en búsqueda de un reconocimiento de positivities y negatividades⁴².

En este contexto de las prácticas reflexivas, se hace necesario profundizar en los conceptos de pensar en la acción y pensar fuera de la acción que son desarrollados por Schön (1997). El autor plantea que el desafío en una enseñanza de práctica profesional consiste en proponerse que los estudiantes aprendan hechos y operaciones relevantes, así como las competencias que les permitan razonar y resolver situaciones problemáticas, evaluar las alternativas posibles y tomar decisiones creativas. El autor afirma, en la misma línea de pensamiento que Dewey, que se aprende a reflexionar en la acción con una secuenciación tal que, en la cual primero se reconocen y se aplican reglas y operaciones estándar, luego se razona sobre casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y al final se desarrollan nuevas formas de conocimiento y acción.

En consecuencia en la enseñanza se hace necesario poner énfasis en las zonas indeterminadas de la práctica, es decir en aquello no previsto, no anticipado que surge de las interacciones que se producen al interior de una clase. Para poder llevar a cabo lo imprevisto, sin acudir a la prueba –error, el autor propone el concepto de prácticum reflexivo como dispositivo que permite aprender haciendo y a su vez el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

Schön(1992) define el prácticum como “Una situación pensada y dispuesta para aprender en la práctica en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Debe aprender a evaluar la práctica competente y construir una imagen de ella” (Schön: 1992. p. 45-46).

⁴² La realización de grupos será tratado en el apartado siguiente, “Dispositivos Pedagógicos”.

Sobre la misma cuestión, Schön D (1992) comprende la práctica reflexiva como una síntesis de un conocimiento en la acción, una reflexión en “la acción” y una reflexión sobre “la reflexión en la acción”. El autor define el conocimiento en acción como aquellos que revelamos en nuestras acciones espontáneas y que no podemos hacer explícitas pero que podemos describir verbalmente mediante observación y reflexión. Pues, reflexionar en “la acción” posee una función crítica e implica reconocimiento del problema, la toma de decisión y hacer ajustes. Puesto que reflexionar sobre la acción implica retomar nuestro pensamiento sobre lo actuado, para con ello descubrir la contribución de nuestro conocimiento en la acción al resultado deseado e inesperado. Así, podemos hacerlo una vez que el hecho se ha producido o realizar una pausa en el medio de la acción para hacer lo que H. Arendt llama “pararse a pensar”. Debemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. Reflexionar sobre nuestra reflexión en “la acción” implica poder describir verbalmente la propia acción.

Más que oponer pensamiento y reflexión, la corriente desarrollada por Schön (1992: p 29) distingue la reflexión en la acción y sobre la acción, aunque según afirma Perrenoud esta distinción no es tan clara, ya que hay más continuidad que contraste entre ambas facetas complementarias. Según este último autor, la “reflexión en la acción” provoca una posterior reflexión sobre la acción, y a la vez ésta permite preparar al practicante para reflexionar más rápido en la acción. Es decir que, “reflexionar en la acción” es reflexionar sobre la “acción en curso”, aunque sea fugazmente debido a que en plena acción pedagógica hay poco tiempo para reflexionar. Una reflexión sobre una acción singular o sobre un conjunto de acciones parecidas, puede darse a priori o a posteriori.

Reflexionar “durante la acción” se relaciona con la prudencia de quien medita antes de hablar, piensa en silencio lo que pasa o puede llegar a acontecer. Este movimiento de la mente nos permite anticipar y preparar al practicante para formarlo en un pensamiento crítico cada vez más fluido. Por otro lado, reflexionar sobre la acción singular es posicionarse en la acción para hacer de ella un objeto de reflexión; ésta siempre se da en una dimensión temporal a posteriori que la acción ha acontecido. Este análisis, crítica, es muy interesante de realizar pues nos da la posibilidad de comprender y aprender sobre lo que hemos realizado. La reflexión se realiza sobre las estructuras que se utilizaron en la

acción. Esta reflexión a posteriori tiene sus raíces en un trabajo de reflexión regular y precisa sobre la mayor parte de las acciones singulares acontecidas con anterioridad.

Continuando con el mismo enfoque, Perrenoud, (1992) pone el acento en el hecho de que “Acción es una expresión ambigua. A veces designa un acto preciso, a veces se refiere a la acción humana” (Perrenoud. 1992. p. 37). Dicho autor sostiene que, para eliminar esta ambigüedad es mejor hablar de “reflexión sobre el sistema de la acción”.

Para una pensadora contemporánea como Hannah Arendt, (2005) la acción hace aparecer “lo que somos”. Al actuar y hablar los hombres revelan su identidad. La acción sin el agente “el quién” carece de significado. Las historias, resultados de la acción y el discurso revelan un agente. El hecho de que el hombre sea capaz de acción, significa que cabe esperarse de él lo inesperado. En el contexto de la pluralidad de la condición humana, actuamos como seres únicos pero distintos entre iguales. “La acción y el discurso necesitan de la presencia de los otros, de la trama de los asuntos humanos. La acción nunca es posible en aislamiento. La acción del discurso necesitan de la presencia de otros” (Arendt H. 2005. P. 210-211)

Afirma la autora, que acto y discurso les permite a los seres humanos diferenciarse de otros como medio de iniciativa a partir de la cual hacemos manifiesta nuestra libertad, ella es la máxima expresión de la condición humana. Actuar y hablar son manifestaciones exteriores de la vida humana que sólo conoce una actividad: la del Pensamiento.

Con lo expresado anteriormente podemos afirmar en consonancia con la pensadora que, la acción nos identifica como humanos. Nos permite empezar siempre algo nuevo. Su fin es impredecible e irreversible. Para poder cumplirla dependemos de los demás; dado que, somos únicos entre todos, singulares dentro de la pluralidad. Así, afirma la pensadora, la “Libertad” es la capacidad de trascender lo dado (lo tradicional) y empezar algo nuevo y sólo trasciende la naturaleza cuando se actúa.

Siguiendo el hilo de nuestra reflexión, la acción le permite al hombre sentar un nuevo comienzo en una cadena de acontecimientos, al permitir la irrupción de lo nuevo que es irreversible, produce efectos permanentes. Entonces, puede crear nuevos sentidos a partir del relato de la acción, pero también implica la responsabilidad de representar ese comienzo

para transmitirlo a las futuras generaciones y preservarlo del olvido. Pues, la responsabilidad implica hacerse cargo de las acciones que no hemos iniciado.

En cuanto a la relación entre reflexión y acción, Perrenoud (2004) desarrolla tres conceptos: reflexionar en la acción, reflexión fuera del impulso de la acción y reflexión sobre el sistema de la acción. En el presente trabajo serán desarrollados sólo los primeros dos conceptos.

Continuando con el pensamiento del autor, éste nos comenta que se hace necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar en plena acción. Pues, define el concepto de “la reflexión en plena acción”, como rápida, la cual sirve de guía al proceso de decisión. Se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes y los incidentes críticos en la clase que se caracterizan por ser efímeros; por tal motivo es imprescindible que el estudiante desde la formación reflexione a partir de problemas profesionales.

Cabe reflexionar también sobre que “La noción de práctica reflexiva nos remite a dos procesos mentales que debemos distinguir: no existe acción compleja sin reflexión durante el proceso. La práctica reflexiva puede entenderse como la reflexión sobre la situación, objetivos, medios, recursos, evolución previsible del sistema de acción. **Reflexionar durante la acción** consiste en preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos y lo que hay que hacer, cuál es la mejor técnica, qué orientaciones y precauciones, hay que tomar riesgos, etc. Reflexionar **sobre la acción** es tomar la propia acción como objeto de reflexión” (Perrenoud. 2004. p 30. La negrita es nuestra)

De lo que se trata no es de aplicar simplemente los conocimientos adquiridos, sino de trabajar los conceptos y saberes teóricos aplicándolos en situaciones problemáticas y la integración de los recursos obtenidos. Es decir, aplicar la reflexión en la acción y sobre la acción. Para ello se hace necesario conectar las teorías académicas y saberes profesionales con el desarrollo de saberes previamente situados y contextualizados. Pero también es fundamental el desarrollo de capacidades de aprendizaje, de auto-observación, de auto-diagnostico y de transformación.

Para lograr proceder de este modo se hace necesario, lo que los griegos llamaban *asquesis*, *ἀσκησις*, adiestramiento, ejercicio, practica, en el análisis de situaciones

educativas complejas. Para poder llevar a cabo dicho entrenamiento se necesitan los saberes intelectuales pero a su vez mezclados con las capacidades que posee cada practicante y además lograr una mirada perspectivista sobre uno mismo y los propios implícitos, la cultura, las teorías subjetivistas, los contextos, las relaciones con los otros y las formas de actuar y reaccionar.

En este marco de reflexiones, la teoría se desarrolla a partir de la acción, la cual suministra un marco de interpretación de lo que sucede o ha sucedido. En este modelo la realidad enriquece la formación del profesional, es por ello que se lo puede pensar como un modelo de formación de apropiación activa de los saberes según su confrontación con la realidad (Perrenoud. 2004. p. 107)

La práctica reflexiva ayuda a analizar dilemas y a su vez, debe favorecer la acumulación de saberes de experiencia que permita hacer frente a la creciente complejidad de la tarea profesional; y también aumentar en el practicante la capacidad de innovación.

La formación de práctica reflexiva incluye saberes metodológicos y teóricos, actitudinales y de relación con el oficio real y competencias que se apoyan en estos saberes y actitudes, que se puedan aplicar en situaciones de la práctica pedagógica como aliadas a una parte de la intuición e improvisación.

En cuanto a la capacidad propia del ser humano de modificar lo dado, Arendt (2005) desarrolla su concepto de libertad de la mano del concepto de acción. Como se ha dicho anteriormente, la acción es el momento en el que el hombre desarrolla la capacidad que le es propia, ser libre. La libertad no es mera capacidad de elección, sino capacidad para trascender lo dado y empezar algo nuevo". (Arendt H. 2005. Introducción. P. 8). Actuar significa tomar la iniciativa, poner algo en movimiento.

Retomando el pensamiento de Perrenoud (2004) acerca de la reflexión después de la acción, nos permite transformar la experiencia en conocimiento para que pueda ser nuevamente utilizado en situaciones inéditas.

Otro de los conceptos que el mencionado autor pone en relación entre reflexión y acción, es la reflexión fuera del impulso de la acción, el cual implica reflexionar sobre lo que hicimos o sobre el resultado de nuestra acción, cómo continuar, afrontar o resolver un

problema. El autor nos comenta que: “La reflexión fuera del impulso de la acción es retrospectiva o prospectiva y conecta el pasado y el futuro” (Perrenoud. 2004. p. 35.)

A esta reflexión, la podemos visualizar desde el pensamiento arendtiano, es decir como lo que Arendt, llama instante presente, brecha. Pues, “La brecha es la pequeña senda del no tiempo que la actividad del pensar traza en el tiempo y en la que los hilos del pensamiento del recuerdo y de la anticipación salvan todo lo que tocan de la rutina del tiempo histórico y biográfico. Este pequeño espacio atemporal sólo puede ser señalado pero no transmitido desde el pasado; cada nueva generación e incluso cada nuevo ser humano debe descubrirlo” (Arendt H. 1995. p. 86.) En el instante del presente es donde se produce la ruptura, la brecha, el momento de gran inestabilidad, un tiempo que está en medio de lo que ya está y lo que todavía no está.

La autora nos introduce en el ejercicio de pensar sin barandillas, es decir que se trata de pensar los hechos sin tener categorías que me obliguen a pensarlos de una determinada manera, sin ideologías, prejuicios ni preconceptos.

A partir de Perrenoud y Arendt debemos replantearnos nuestra identidad como profesionales docentes formadores de futuros colegas en sus primeros años de estudio superior. En primer lugar, repensar si nos podemos definir a nosotros mismos como profesionales reflexivos, es decir si somos capaces de detenernos a pensar reflexivamente nuestras propias prácticas, nuestras acciones antes, durante y después del tiempo transcurrido en el aula.

En segundo lugar, cuestionarnos sobre las estrategias, recursos didácticos, dinámicas que favorecerían el acercamiento virtual de los recién iniciados estudiantes al ámbito escolar. Preguntarnos cómo potenciar el desarrollo de sus capacidades críticas para que puedan por sí mismos pararse en la brecha entre su biografía escolar que constituye su pasado inmodificable y su futuro trabajo docente. Es imprescindible que los docentes formadores creen condiciones que ayuden a sus estudiantes desde 1º año a formar hábitos de pensamiento reflexivo secuenciado y a partir de un cuestionamiento o situación de duda inicial. También deben generar espacios de análisis y discusión y estrategias diversas para ayudarlos a cuestionarse y reflexionar en el instante presente; en el aquí y ahora fuera de la acción, momento en que se conectan pasado y futuro, momento de reflexionar a través de

procesos de inferencia y deducción hasta qué punto la propia biografía escolar nos condiciona, interpela o determina nuestras acciones futuras.

Schön (1992) llama *prácticum* a esta situación pensada y preparada para aprender en la práctica en un contexto que se aproxima al mundo de la práctica en la que los estudiantes aprenden haciendo aunque su hacer se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. A la vez, es el momento de aprehender herramientas que les permiten afrontar y resolver futuros problemas propios del desempeño profesional docente

Cuando comiencen sus prácticas en el aula escolar será entonces el momento de ejercer la reflexión en plena acción; inmersos en el devenir y fugacidad del presente del aula. Para entonces es imprescindible que hayan desarrollado la capacidad de reflexionar y nuevamente deberán pararse en la brecha para pensar también ahora después de la acción y ser capaz de transformar esas experiencias docentes en conocimientos que puedan emplear en nuevas circunstancias; pasar, en palabras de Dewey (1998), de una situación dada actual a partir de la cual llegar a concluir algo no presente aún. Es el momento en que aparecen las situaciones críticas, el emergente en el aula que reclama pensar y actuar en un mismo instante, en palabras de Arendt (1995), el instante de la brecha. Somos responsables del pensamiento que construimos a través de la reflexión. Pues, es el momento en que siendo responsables de nuestras acciones, debemos hacernos cargo de sus impredecibles consecuencias; y a la vez, ser capaces de innovar y modificar ejerciendo la propia libertad. Libertad entendida según Arendt como la capacidad de elegir algo nuevo que de otro modo no existiría. Libertad es la pura capacidad de comenzar que anima e inspira todas las actividades humanas. Ser responsable es hacerse cargo del mundo, de lo que sucede bien o mal. No es sinónimo de culpa. Somos capaces de transformar el mundo; el gran desafío de transformar lo dado: este es el ámbito del educador. Hoy se necesitan nuevas categorías de pensamiento que permitan dar cuenta del presente, y a la vez ser conscientes de que nuestra acción es continuada por otros, por eso debemos aprender a pensar con otros.

Dewey (1998) agrega que la libertad ha de conseguirse a través de la superación por medio de la reflexión personal. La auténtica libertad es intelectual; ya que si las acciones de un hombre no se guían por conclusiones reflexivas, las guían impulsos precipitados y las circunstancias del momento.

Por ello, los docentes formadores deben proponerse desde la formación inicial asegurar el desarrollo del pensamiento reflexivo en sus estudiantes. Enseñar a reflexionar sobre el significado de lo que se estudia de manera secuenciada a fin de que puedan hacer un proceso mental de transferencia a lo desconocido a través de una operación que implique dos fases. Un estado de duda y cuestionamiento inicial y una acción de indagación, análisis, búsqueda e investigación que permita encontrar material para solucionar la duda.

Tal como se ha dicho anteriormente, Schön plantea que el desafío en una enseñanza de práctica profesional consiste en proponerse que los estudiantes aprendan hechos y operaciones relevantes, así como las competencias que les permitan razonar y resolver situaciones problemáticas, evaluar las alternativas posibles y tomar decisiones creativas, a razonar sobre casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y al final se desarrollan nuevas formas de conocimiento y acción. La actividad investigadora, propia del docente reflexivo, implica una disposición para examinar con sentido crítico y sistemáticamente la propia actividad práctica. La investigación y el desarrollo del hábito de pensar de manera reflexiva requieren un método y actitudes tales como mentalidad abierta, responsabilidad y entusiasmo.

En una formación reflexiva, se deben mezclar diferentes variables, tales como: lo cognitivo, lo afectivo, lo psicológico, lo sociológico, lo didáctico, los hechos, los valores, las prácticas y las representaciones. Viéndolo desde este punto, lo real posee una gran complejidad. Es por ello que para poder desandarla debemos ir y venir entre lo real y la teorización. Esta capacidad de moverse entre lo particular y lo general, así como la posibilidad de interpretar lo teórico para dar cuenta de una situación individual, son componentes centrales de una práctica reflexiva.

El pensamiento reflexivo nos capacita para dirigir nuestras actividades con previsión y para planificar de acuerdo con fines a la vista u objetivos; para actuar deliberada e intencionalmente; para conseguir objetivos futuros.

Formar docentes reflexivos significa ayudar y acompañar a los estudiantes de profesorado para que desarrollen su capacidad de independizarse de su propia biografía escolar a fin de convertirse en actores protagonistas de su formación que sean capaces de

innovar en sus futuras prácticas con nuevas miradas de análisis de la acción educativa, pudiendo reflexionar sobre ella, y a la vez a partir de ella definir su identidad docente.

Resulta interesante señalar que, formar principiantes reflexivos, implica brindarles herramientas para que adquieran la capacidad de analizar sus prácticas, reflexionando sobre la forma de cómo pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en clase; sin dejar de lado el trabajo sobre uno mismo a fin de ir definiendo su identidad profesional. Ahora bien, no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa, ni tampoco solo necesita la articulación entre teoría y práctica. No basta una buena formación universitaria, ni poseer el conocimiento didáctico del contenido, sino que se hace indispensable pensar a la dimensión reflexiva como el centro de todas las competencias profesionales. A su vez, nunca debe convertirse en una especialización, es decir debe ser desarrollada permanentemente en todas y cada una de las instancias de aprendizaje del estudiante. Dado que formar a un profesional reflexivo es formar a un sujeto que posea la actitud de auto-reflexionar, de ser creativo construyendo sus propias competencias y saberes, a partir de los que ya han adquirido. Pues el saber analizar es una condición necesaria pero no suficiente para producir una práctica reflexiva. Entre otros aspectos debe ser tomada como un método y como un objetivo de formación. Dado que por un lado, el método es importante para poder luego realizar la auto-reflexión, pero a su vez es inseparable de la articulación entre teoría y práctica y por otro lado el objetivo forma parte del camino que se debe recorrer hacia la autonomía y hacia la ética profesional. La práctica reflexiva se inicia en la práctica misma y siempre retorna a un momento reflexivo. Realizando de este modo un método o camino de formación del análisis de la práctica.

Cabe reflexionar que adquirir la actitud crítico-reflexiva, lleva consigo un trabajo en donde se debe aprender a confrontar los casos complejos, adquiriendo la capacidad de resolver las cuestiones previsibles o imprevisibles con el desarrollo de competencias que movilicen los conocimientos adquiridos y transitar así un puente entre la formación teórica y la práctica.

Cuando se desarrolla una práctica reflexiva, la misma es utilizada como un bagaje para futuras intervenciones, favoreciendo el ajuste en los esquemas de acción. Quienes no

reflexionan de este modo, generan un aprendizaje automático, quedándole solo la alternativa de aprender su oficio sobre el terreno.

3-2-1. Aprehensión de Conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones para formar docentes reflexivos.

En este marco de reflexiones que venimos desarrollando, asumimos plenamente las palabras de Perrenoud (2004): “Lo importante es construir una trayectoria de varios años que permita la creación de las competencias profesionales esenciales. Los cursos de formación no tienen sentido, a menos que se enmarquen y desarrollen en un modelo reflexivo. (...) Una paradoja, la profesionalización, entendida no en sentido estatutario, sino como capacidad de construir su propia práctica y sus propios métodos, en el marco de una ética y de objetivos generales, únicamente se podría desarrollar sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos y los enseñantes más experimentados. (...) La institución universitaria no puede delegar en la profesión y en los cursos de formación el asegurar la formación de un practicante reflexivo.” (Perrenoud. 2004. p.102.).

La práctica pedagógica es compleja, pero el ser humano tiene la capacidad para realizar improvisaciones en los momentos pertinentes. Pero para poder desarrollar con profundidad dicha capacidad el sujeto debe realizar un entrenamiento continuo y ubicarse en una actitud crítica permanente como si optase por la reflexión como su actitud de vida. Este punto ya fue desarrollado cuando nos remitimos al término griego de “asquesis”

El análisis de la práctica ayuda a cada participante, fundamentalmente en lo relacionado a sus sentimientos y a darle sentido a sus conductas. Dado que es tal el grado de inseguridad, de impresión que van a fracasar, que el diálogo con otros pares en su misma situación le ayuda a desvanecer esos sentimientos y fortalecer su autoestima profesional.

Una práctica pedagógica moviliza los sentimientos humanos. Permite la expresión de los valores que cada uno lleva consigo. Confronta siempre al otro. Sólo puede conseguir su objetivo asegurándose la cooperación activa con el otro.

Se debe aprender a vivir con las contradicciones. Los formadores deben hacer tomar compromisos éticos a sus enseñantes en formación enseñándoles a reflexionar sobre su profesión con los dilemas que surgen al realizar las prácticas. En los cuales su puede tener la intención de cambiar al otro por su bien o que vean que se corre el riesgo de desposeerlo de su identidad y de su libertad. Es decir, hacerlos tomar conciencia sobre la distancia que existe entre las intenciones y los actos. Pues, trabajar desarrollando una reflexión ética basada en casos concretos y dilemas vividos por los practicantes, es interpelarlos para que desarrollen destrezas y virtudes relacionadas con el pensamiento crítico, tomando una postura de vida crítica.

Estas últimas acciones docentes son estrategias de pensamiento que favorecen la reflexión crítica. Estas representan el conjunto de operaciones que se efectúan en secuencia y que demandan más coordinación que las operaciones básicas del entendimiento. El pensamiento crítico, requiere varias operaciones coordinadas; a este lo podemos ver cómo una investigación que nos conduce hacia una conclusión justificada, por lo general en forma de argumentación, pues siempre, desemboca en la acción. La reflexión espontanea no nos convierte en un practicante reflexivo. Por el contrario el poder ejercerlo, exige una preparación y disposición absoluta de carácter activo, la toma de una actitud reflexiva frente a las problemáticas de la vida cotidiana.

Es por ello que se necesita formar a los futuros profesores en la búsqueda de la actitud apropiada como puede ser la amplitud de mente y la honestidad intelectual, pero a su vez en las capacidades de razonamiento, argumentos lógicos, para poder arribar a la resolución de problemas. Se debe aprender a organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación. Implicar a los alumnos en los aprendizajes y en sus trabajos, trabajar en equipo, utilizar nuevas tecnologías, Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y gestionar la propia formación continua

Toda práctica presupone un conjunto más o menos coherente de supuestos y creencias, en esa misma medida, siempre está orientada por un marco teórico. Por tanto, según este punto de vista, toda práctica, como toda observación, está cargada de teoría. La

práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas.

Las prácticas cobran un significado cuando se teoriza sobre ellas y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican. La teoría no es sólo palabras ni la práctica es una mera conducta muda; la teoría y la práctica son aspectos mutuamente constitutivos. Desde este punto de vista, no puede haber ninguna “distancia” entre la teoría y la práctica, sino sólo mayores o menores grados de desajuste, elisión e ilusión en la relación entre ellas.

En resumen, los individuos pueden reflexionar y actuar de forma privada sobre sus modos de ver la teoría y la práctica, pero el desarrollo de la teoría y la práctica depende de la participación consciente de los individuos en un proceso público. El desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos pero, al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente.

La formación profesional en el profesorado de Filosofía en la universidad, pone a disposición de los futuros profesores, a través de la oferta formativa, un saber, entendido como un conjunto de recursos simbólicos para que puedan operar en prácticas reales de enseñanza. Este saber, puesto a disposición de los estudiantes, se encuentra objetivado en los planes de estudio, en los programas de enseñanza, en la bibliografía, en los medios y decisiones que adopta la transmisión, etc. En términos de Bourdieu (1983), los planes de estudio representan el capital cultural que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia.

Los planes de estudio representan la concreción de la política curricular y el producto histórico de las relaciones de poder dadas en cada momento o contexto histórico. Los planes son un listado de disciplinas o áreas de conocimiento que definen el conjunto del saber que las instituciones deberán inculcar a los alumnos para lograr lo que se podría denominar el ideal de docente, definen los parámetros de ese saber y las relaciones de importancia entre ellos (saber teórico y práctico); están organizados en un determinado orden, secuencia y en un determinado período de tiempo-ritmo (Bernstein, 1993; Davini,

1998). Por su parte, la formación profesional práctica es abordada de manera similar en los profesorados de las diferentes carreras, en general el espacio está destinado en el último año de la carrera; siendo requisito, casi por unanimidad, que sea la última materia pedagógica a cursarse de manera que los estudiantes ya hayan recibido la formación disciplinar teórica adecuada.

Pues bien, Didáctica especial y Práctica docentes, es la última asignatura que corresponde al ciclo pedagógico-didáctico. Cada universidad denomina a esta materia de modos diferentes pero la metodología de trabajo es similar. Los espacios destinados a la práctica, en general, se llevan a cabo en las escuelas donde los estudiantes realizaron sus observaciones institucionales y áulicas. En primera instancia los estudiantes se encuentran con una materia donde tienen que tomar la palabra y posicionarse en primera persona, cuestión que no les ha sucedido durante el cursado de las materias anteriores. Es el momento de pasaje del lugar de alumno al lugar de profesor y es donde aparecen las mayores dificultades y temores: cómo posicionarse y pararse frente a un grupo de alumnos que son distintos a lo que ellos fueron; la incertidumbre a lo desconocido; la disciplina, el interés, la participación, los grupos numerosos; el temor a desarrollar un tema en su totalidad, el manejo fluido de contenidos, no tener respuesta a posibles preguntas de los alumnos; no poder controlar los nervios, no contar con estrategias suficientes para hacer comprensibles los contenidos; no mostrarse como una figura respetable y no poder tomar decisiones.

Para comenzar a darles el lugar correspondiente a la toma de la palabra, esta materia lleva a cabo estrategias que bajo la forma de micro clases o experiencias de laboratorio permitan a los estudiantes desarrollar una propuesta de trabajo con sus compañeros de cursada para, posteriormente, realizar una devolución y evaluación entre todos, de lo realizado. La dificultad que impera es que, a veces por cuestiones de tiempo, no pueden participar todos los estudiantes de esta experiencia y si lo hacen lo que pueden demostrar es muy poco ya que tienen que dar lugar para que todos pasen por esa instancia.

La realidad demuestra que los profesores a cargo de la materia no siempre pueden realizar un acompañamiento apropiado a los estudiantes. Los docentes formadores se sienten interpelados por los estudiantes con cuestiones para las que muchas veces no tienen

respuesta, las cuestiones que se repiten en la mayoría de los casos son las mencionados anteriormente y otras problemáticas pueden ser: cómo ofrecer una propuesta atractiva para los adolescentes de hoy y cómo llevar a cabo un trabajo colectivo con otros pares docentes. Los estudiantes expresan que la experiencia es insuficiente, dado que el día de mañana ellos se encontrarán solos frente a un grupo lo que redundará, además, en un trabajo más individual. Además se sienten frustrados cuando no reciben aportes de los docentes orientadores del curso, cuando van a dar una práctica y en el aula hay ausentismo o existe algún nivel de tensión en términos de cómo circula el conocimiento entre los alumnos, cuestión que es menor durante el período de práctica pero que se acentúa durante sus primeras experiencias como docentes.

La formación profesional pedagógica, en relación a la formación disciplinar y general ocupa menos de un cuarto del total del plan de estudios, la mayor carga horaria queda contemplada en la formación disciplinar demostrando la existencia de un modelo de formación teórico que permita dar respuestas desde lo académico. La incidencia de la formación profesional, en el perfil de los futuros profesores, es débil ya que ocupa menor cantidad de unidades curriculares y de carga horaria.

Perrenoud (2004) al hacer referencia al enseñante reflexivo nos argumenta que: “El instrumento principal de la práctica pedagógica no son los manuales, el programa o las tecnologías; sino el propio enseñante, su capacidad de comunicar, de dar sentido, de hacer trabajar, de relacionar conocimientos o regular aprendizajes. Todo ello lo cuestiona como persona que tiene saberes y competencias, voluntad, estados anímicos, experiencia vital, cultura, temores.” (Perrenoud. 2004. p. 109).

Los espacios destinados a la práctica están pensados para el último trayecto de la carrera e insumen una carga horaria menor en proporción con la formación profesional teórica. Por otra parte la formación para la práctica es objeto de preocupación reservado en las materias de formación profesional, en las materias disciplinares no existe un abordaje acerca de la práctica profesional sino que prima un interés por cuestiones académicas y de manejo del conocimiento; esto se acentúa en los profesorados que se desprenden de licenciaturas como sucede en las universidades más tradicionales.

Si la universidad pretende formar profesionales reflexivos debe acabar con la fascinación de que los saberes son por sí mismos un medio de acción. Aunque su vocación primera es producirlos y transmitirlos, ello no es razón suficiente para pensar la formación únicamente en términos de saberes, ni para resistirse a incluir los saberes prácticos en su Curriculum.

Mientras en la universidad se sigan formando profesionales, entendidos en saberes teóricos y en investigación, se va a continuar dejando de lado una parte fundamental de la formación de futuros profesores. De seguir así, la formación de un practicante reflexivo solo se va a dar como un hecho aislado que por capacidades individuales puede llegar a lograrse.

Esto lo pudimos visualizar en el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente. De ellas se desprende que el practicante es un intelectual y un investigador, pero le falta mucho para ser reflexivo y pragmático, pues, han adquirido el derecho a no agregar nada a lo ya fijado, su proceder es automático y deben evitar la acción espontánea.

En este marco y siguiendo a Shön (1991) es posible pensar que, existen en la universidad dos ámbitos opuestos, el académico y el reflexivo. Es por ello que sería una cuestión urgente de resolver para que la formación de practicantes reflexivos se convierta en un objeto prioritario, y dejar de ser solo una práctica sin más fin que graduarse para obtener la titulación universitaria y de ahí arreglárselas cada uno como pueda en su labor profesional.

Como plantea Terigi (2009) va ganando espacio la convicción de que la enseñanza en la escuela secundaria requiere un manejo experto de los conocimientos disciplinares, pero también de una formación pedagógica que permita incidir en el mejoramiento de la labor profesional y elevar la calidad de la educación. Se sabe que las universidades, generalmente fuertes en lo disciplinar, no siempre muestran las mismas fortalezas en cuanto a la formación pedagógica y la investigación didáctica. Por este motivo es importante pensar en una formación, desde los profesorados, que favorezcan la reflexión crítica sobre el contexto real y complejo por el que atraviesa la educación, donde los estudiantes valoren

su propia práctica y establezcan una conexión entre su formación y la realidad sociopolítica exterior, con la aspiración de mejorar el mundo a través de la educación.

Los graduados, por lo general se insertan en escuelas urbanas-marginales de alta complejidad. Además, rescatamos de las entrevistas que los reemplazos (suplencias) de corta duración y también sólo a horas cátedras correspondientes a su materia, dificultan la toma de decisiones autónomas, puesto que existe el sentimiento de “ajeneidad” en relación a la institución, con lo cual se dificulta el sentido de pertenencia e incrementa en los principiantes los temores e inseguridades. A su vez, estos reemplazos esporádicos, sin previo aviso, aumentan la incertidumbre, aunque en algunos casos genera un cierto manejo y construcción de herramientas propias.

A su vez, se desprende del análisis de las entrevistas realizadas a los graduados, los cuales son muy críticos, la falta de relación entre la teoría y la práctica, reclamando una articulación más temprana y la necesidad de incorporar algún tipo de herramienta, no contemplado en los planes de estudio de la carrera. Algunos de los graduados hablaron de una formación sistemática y acompañamiento docente y reuniones en donde poder socializar los proyectos, experiencias áulicas, en las que se construye un saber acerca de incidentes, de clases complejas y de alumnos que muestran alguna dificultad. Es decir que valoran la incorporación de un dispositivo para el desarrollo profesional.

Desde nuestro punto de vista y habiéndonos introducido en las lecturas pertinente, se hace necesario profundizar, tal como lo hacen varios autores, entre ellos Sanjurjo, Caporossi, Souto, en la construcción de dispositivos que posibiliten a las instituciones educativas, en nuestro caso la universidad, implementar espacios para el aprendizaje de una práctica profesional comprometida, promoviendo una práctica reflexiva y profesionalizada, conformando nuevas subjetividades para los escenarios actuales, es decir, las escuelas donde se realizaran las primeras experiencias de socialización profesional los futuros docentes.

Destacamos la importancia del papel formativo, la adquisición de las herramientas necesarias para poder enfrentar la práctica cotidiana de manera innovadora y sólida. Dado que, los primeros procesos de socialización se constituyen en momentos claves y de alto impacto en la forma de asumir la práctica. Es por ello que, se hace necesario la toma de

consciencia de la problemática y de la posibilidad de la mejora de las prácticas a partir de acciones sistemáticas y de dispositivos especiales.

Según se desprende de la lectura del trabajo de investigación cuya responsable del proyecto es Liliana Sanjurjo⁴³, el dispositivo de acompañamiento y el de Ateneos⁴⁴, en la inserción profesional, puede ser de gran ayuda, tomándolos como estrategias para instalar, acompañar e inducir innovaciones pedagógicas. La creación de estas dos figuras, tienen que ser visibilizadas con reconocimiento tanto académico como económico. Podría ser una forma de hacer carrera en la docencia, como alternativa a los cargos de gestión. (Sanjurjo: 2011.p. 69).

Consideramos significativos los aportes de Shculman, (2001) cuando dice que: “para que los alumnos aprendan, el acto educativo del docente debe fundarse en siete clases de conocimientos⁴⁵.”(Shculman.2001.p.9-10) El conocimiento sobre el contenido de una disciplina es necesario pero insuficiente para una enseñanza que busque que los estudiantes comprendan, asimilen y elaboren. Efectivamente, estas clases de conocimiento, a los que hace referencia Shulman, entran en escena antes, durante y después del acto educativo, por momentos de modo simultáneo y en otros separadamente. Pues, se espera del docente la aplicación no de un solo conocimiento como si fuera un experto, sino que también tenga en cuenta cómo debe enseñarlo y cómo se puede aprender ese contenido de forma efectiva y significativa. En consecuencia se espera que sepa transformar el conocimiento que posee de la asignatura. En este punto se vislumbra al profesional reflexivo, quien le otorga al comprender o entender el carácter de experiencia. Cuya aplicación da nuevos sentidos a las problemáticas, es decir que las revitaliza con nuevas miradas y nuevos sentidos, haciendo de cada una de ellas un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada. El manejo de estos tipos de conocimientos, es el que permite a los

⁴³ La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción laboral de los graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, argentina. (2011) Investigación realizada en el marco de la convocatoria PICTO 2005.

⁴⁴ Ateneos sobre distintas temáticas curriculares o de necesidades transversales, tales como problemáticas sociales, estrategias de gestión de aulas, entre otras y en el seguimiento de las prácticas.

⁴⁵ Ya hemos hecho referencia a estas siete clases de conocimiento en el capítulo 2 de esta tesis, pero igual los recordamos: del contenido; didáctico general; didáctico del contenido; del Currículum; sobre los alumnos y sus características; de los contextos educativos y finalmente de los objetivos, finalidades y los valores educativos.

profesores utilizar diferentes modos de enseñanza para los diversos contenidos “abstractos” de filosofía. Pues del buen uso de ellos se desprende un gran potencial, el cual al ser enseñado a los futuros profesores, da una gran cuota de posibilidades de que la esencia de la educación pueda concretarse. Es decir formar personas, preparar nuevos ciudadanos, creativos, abiertos al mundo, participativos, responsables, reflexivos y críticos. Asumiendo de este modo la acción de educar como un acto moral, por el carácter de perfectibilidad del ser humano y sobre todo que la tarea de educar atiende a la capacidad intelectual y volitiva que le permite al hombre formar su autonomía.

Los saberes en el ámbito universitario son transmitidos fuera de todo contexto de acción y de toda implicación del individuo en una práctica. Sostenemos como lo hace Perrenoud (2004) que todo conocimiento teórico se realiza sin una formación práctica adecuada a cada carrera, dejando a esta sección última solo para ser realizada con la mínima conexión con los saberes por los espacios de la asignatura de la práctica docente. Perdiendo de esta manera un capital de suma importancia para el futuro profesor.

La práctica reflexiva debe situarse en el centro del programa de formación, dado que está relacionada con las competencias profesionales y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica. No se trata sólo de modificar la orientación de los trayectos de formación, sino de edificar nuevos.

A partir de las reflexiones trabajadas es posible dimensionar que la formación de practicantes reflexivos solo se puede llevar a cabo a través de un programa global. La realización del mismo no deja de lado la teoría, la adquisición de saberes constituidos, los cuales son necesarios para el futuro profesor pero no son suficientes para su aplicación en el aula. Es por ello que pensamos en la intervención de dispositivos en dicha formación. Lo mejor es proponer seminarios de análisis de las prácticas o grupos de discusión de problemas y/o acompañamiento pedagógico.

Al tiempo que, reflexionar es pensar por sí mismo. Pero para entrenarse en ella, se hace necesario formar parte de grupos o talleres de reflexión, estudios de casos, seminarios, es decir aprender a reflexionar con los otros.

3-3- Dispositivos pedagógicos de la residencia docente.

Como investigadoras debemos poner en cuestión nuestras propias prácticas, nuestras concepciones y los procesos que la generan y de los que somos partícipes. Hacer esto sería instalarnos bajo una actitud problematizadora⁴⁶ de los saberes que son vistos como incuestionables y que se instalan en los sujetos y en las instituciones. Es por ello, que la falencia de prácticas áulicas nos interpela a investigar y a la búsqueda de algún tipo de solución racional y de fundamentos teórico-prácticos orientados a la realización de las prácticas cotidianas de la enseñanza.

Los dispositivos de formación para la práctica reflexiva que nos movilizan a partir del análisis de las entrevistas realizadas para esta investigación son el acompañamiento a estudiantes durante su período de residentes, el “profesor coformador”⁴⁷, y los Ateneos para ir conformando la identidad profesional, es decir, para ir construyendo el conocimiento Docente.

La función que cumple el profesor coformador, a quien de aquí en adelante nombraremos como “acompañante pedagógico”, es fundamental en el marco de los dispositivos para enseñar y aprender las prácticas docentes en Filosofía, como en los trayectos de Práctica de los Profesorados de Historia y Biología del ISFDyT 81.

Al mismo tiempo que sabemos de la complejidad de los contenidos filosóficos-pedagógicos, debemos asumir la complejidad del acto de enseñar. Puesto que, la práctica

⁴⁶Concepto Problema: προβλημα; προ - βαλλειν. El “Pro”, preposición, hacia delante, indica el posicionamiento hacia delante. El “Balein”, es el verbo griego “arrojar”. De modo tal que el problema (el sustantivo) es algo arrojado hacia delante. De allí que la traducción Griega de la palabra problema, más allá de problema, escollo, promontorio, aparece como algo que interpela. Un problema es algo del orden de un nudo intelectual, existencial, que desde este posicionamiento que enfrenta al tiempo que interpela a alguna resolución posible.

⁴⁷ Con el término “profesor coformador” se designa al docente que recibe practicantes y residentes, en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. La bibliografía menciona está en función de diferentes maneras, como profesor tutor, profesor mentor, profesor asociado, profesor adscripto, profesor orientador o formador en terreno. Citado en “Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”. Liliana Sanjurjo(2009) coordinadora. Capítulo VII. El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? María Fernanda Foresi.

se desarrolla en un espacio complejo, requiere un pensamiento complejo⁴⁸ y es por ello que necesitamos dispositivos de comprensión, de formación y de mejora de las prácticas.

En este contexto se hace necesario partir de la concepción etimológica del término “dispositivo”, el cual proviene del latín “dispositus”, dispuesto. El concepto disposición trae la idea de “acción y efecto de disponer o disponerse”. Se plantea un sentido de ordenar, mandar, de ejercer un poder; pero también se plantea como una disposición con aptitud para algún fin.

En filosofía, se la asocia a los sentidos de los vocablos potencia y posibilidad. A su vez, dispositivo lo podemos comprender como aquello que se pone a disposición para provocar en otros la disposición a, aptitud para..., como lo que abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. Complementariamente el dispositivo puede ser un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, al desarrollo de la educabilidad del sujeto, de la grupalidad y de lo instituyente; pues, incluye en sí mismo la diversidad de dimensiones que lo atraviesan. En él está presente lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, lo imaginario, el deseo, etcétera. Es, en este sentido, un conjunto heterogéneo. (Marta Souto y otros: 1999).

Profundizando en la idea de pensamiento complejo, anteriormente mencionada, E. Morin (1996) sostiene que pensar desde lo complejo, es pasar de un pensamiento programático a uno estratégico. Es decir, un pensamiento que incluya la diversidad, la heterogeneidad, la temporalidad, reconociendo la multiplicidad de dimensiones y de cruces entre ellas, característico de la dimensión problemática del campo pedagógico.

Se hace necesario aclarar el significado del concepto de pensamiento estratégico, para ello abordamos a Morin, E. (1996) quien define que “una estrategia elabora uno o varios escenarios posibles. Desde el comienzo se prepara, si sucede algo nuevo o inesperado, a integrarlo para modificar o enriquecer su acción” (Morin, E. 1996. p. 127.). Es decir, trabaja con lo aleatorio, lo incierto y está pensada con posibilidad de modificación continua, trabaja y se construye desde el análisis de las situaciones complejas y cambiantes.

⁴⁸ De acuerdo a las palabras de García, (García, R. (2006) *Sistemas Complejos*. Gedisa España. Pdf Web.) los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos en interacción. Son elementos de análisis heterogéneos, pero que por su mutua dependencia se hace necesaria su unión en un todo complejo. Se busca leer la realidad entendiendo que no hay fenómenos simples.

Retomando el concepto de dispositivo, Souto (1999), sostiene que constituye una forma de pensar los modos de acción, pues, es una forma de responder a los problemas de la acción. Visto desde la perspectiva de la complejidad, el dispositivo es producto de quienes realizan un análisis de la situación, contemplando las complejidades que atraviesa al campo de la acción ejercitando un pensamiento estratégico. Por otro lado el dispositivo posee un componente normativo, pensado como producto de los atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, filosóficos, técnicos, sociales, pedagógicos, etcétera.

La mencionada autora, amplía su conceptualización, comentando que, el dispositivo debe generar condiciones para que los significados aparezcan, siendo un revelador de los mismos conscientes e inconscientes y a la vez un analizador tanto de esos significados como de las acciones y relaciones que en el dispositivo se producen. A su vez es un organizador y provocador de reflexión y transformación. Dado que tiene la posibilidad de ser modificado, es flexible, permeable al afuera y dinámico, ya que se va construyendo en las interacciones, relaciones y procesos que se dan en su interior. Es una invención en tanto creación en función de las demandas.

Por otra parte Liliana Sanjurjo (2011) describe a los dispositivos en el mismo sentido en que lo hacen Morin (1994), Souto (1993, 1999), Perrenoud (2005), como una astucia compleja pensada para posibilitar alternativas para la acción. Es el pensamiento que realiza innumerables giros cuando se moviliza frente a un desafío, especialmente antes de evaluar y tomar una decisión. En un sentido muy general el pensamiento al ser creativo despliega una capacidad compleja en la cual participan por igual factores meta cognitivos, cognitivos, interpersonales, y disposiciones hacia la experiencia, verificable tanto en individuos particulares y como en grupos.

Souto (1993, 1999) analiza al dispositivo desde distintos puntos de vista. Tanto como un “instrumento” dado que tiene en esencia la potencialidad de ser utilizado para la resolución de problemas previstos o imprevistos, por su maleabilidad que le permite ser adecuado a diferentes contextos. Y desde el lado “conceptual” porque favorece la comprensión de las situaciones de cambio para la intervención, dado que, abre el juego de potencialidades creativas. Es por ello que, al tomar conciencia de la intencionalidad de los

dispositivos, la mente se libera y surge la astucia en el pensamiento creativo, crítico y reflexivo.

El dispositivo al ser creado para cualquier campo de acción, siempre produce efectos y por lo general en relación con valores y fines. Es decir que el dispositivo puede ser visto en el nivel axiológico de la acción en términos de propósitos y de objetivos. La intencionalidad de la enseñanza efectúa cambios en los sujetos permitiendo su incorporación a la vida cultural y social.

Por otra parte España, A. afirma que: “Entendemos por dispositivo ciertos mecanismos pensados y utilizados para recrear y analizar situaciones contextualizadamente, favoreciendo la comprensión y el planteo de alternativas de acción. No son estrictamente ni un método ni una técnica.” (Citado en Sanjurjo y otros. 2011. p 110)

Según Edelstein (1999), los dispositivos son construcciones metodológicas pensadas para funcionar en cada contexto en particular y surgen de los aportes que cada docente brinda. Pues, son un acto creativo que busca articular la lógica del contenido a enseñar con las posibilidades de apropiación de los alumnos en ese contexto puntual donde son llevadas a cabo las prácticas de enseñanza.

Es por ello que los mecanismos o estrategias que utiliza el pensamiento para provocar transformaciones en la acción, pueden ser llamados dispositivos. Algunos de ellos según Liliana Sanjurjo (2011) pueden ser, las entrevistas, el diario de clase, la narración, los Ateneos, el estudio de casos, el acompañamiento, las dramatizaciones, la escritura auto biográfica y todo aquello que supere el simple análisis, pero que sí provoque significados relevantes para la acción.

En el proceso de formación se pueden utilizar diversos dispositivos, dado que uno no interfiere con el otro, al contrario potencian la formación. Dado que usados en la práctica son como una semilla que posee en su seno todo lo necesario para que nazca una planta, siempre que se den las condiciones para ello, es decir, es una fuente inagotable de nueva formación siempre que se utilice la reflexión como actitud de vida.

Entre los dispositivos mencionados anteriormente por Sanjurjo (2011), enfocaremos nuestra atención en el análisis del proceso de construcción del acompañamiento pedagógico y de los Ateneos, pues ellos, surgen de las entrevistas realizadas como base del

desarrollo de esta investigación. Coinciden todos los entrevistados en la necesidad de implementar ambos dispositivos para cubrir una falencia existente en el espacio de las prácticas profesionales docentes.

Para Souto, (1999) los dispositivos son un desarrollo de enfoques variados y miradas múltiples, pues: “Constituyen una opción que podrían situarse en una zona de confluencia entre capacitaciones organizadas en cursos con prevalencia de orientaciones teóricas; y propuestas situadas en las instituciones en las cuales se priorizan las singularidades de cada experiencia.”(Souto, 1999: p.112)

El acompañamiento lo podemos visibilizar como un dispositivo de análisis y reflexión entre la articulación de los contenidos teóricos y la acción práctica y a su vez los procesos de aprendizajes y de gestión institucional. Es de señalar como lo hacen Alen, B., Alliaud, A. Hevia Rivas, R. & Ramírez, J. (s/f) (2012), que el accionar de este acompañamiento debe ser desarrollado en tres planos, en lo personal, en lo profesional y en lo institucional.

Es por ello que, los practicantes son aquellos sujetos que llevan a cabo una práctica relacionada con el trabajo para el cual se están formando, con el objeto de organizar la formación en torno a la misma, por lo cual, estas se desarrollan durante todo el proceso formativo. En cambio, cuando hacemos referencia a las residencias, estamos aludiendo específicamente al período de prácticas intensivas en las que el practicante asume las actividades del trabajo para el cual se ha preparado, lo cual corresponde a los últimos años de la formación docente. Las Prácticas se desarrollan durante todo el proceso formativo; en cambio, la Residencia refiere al período de Prácticas intensivas.

Con relación a la formación de profesores Díaz Barriga (1988) analiza las prácticas como “un proceso más amplio que debe insertarse en lo reflexivo, en el conocimiento de campos del saber que dan cuenta de lo educativo: la filosofía, psicología, pedagogía”. (Díaz Barriga.1988: p. 176). En este contexto, se hace necesario pensar en crear un espacio de apoyo para los futuros docentes, es decir implementar un tiempo de acompañamiento formal para la realización de la experiencia para obtener las capacidades y habilidades necesarias que favorezcan de forma eficaz el aprendizaje.

En consonancia con lo mencionado, consideramos que el acompañamiento pedagógico efectuado desde la formación en Educación Superior mejoraría profundamente el perfil del profesor. Es por ello que creemos fundamental incentivar desde las carreras de grado una perspectiva compartida entre profesor/futuro profesor, orientando desde esta postura los procesos y acciones formativas en pos de un mejoramiento de la calidad educativa.

Sería esperable para lograr un buen programa de acompañamiento tener en cuenta los temas de profesionalización y la vinculación con las problemáticas instaladas en la realidad social. Para ello habría que re definir el perfil que se otorga en los profesorados, pues la tarea docente necesita aprehender las herramientas y habilidades necesarias para hacer frente a su tarea cotidiana.

El rol del acompañante y la función de acompañar son claves tanto para el logro del objetivo como para traducir en prácticas profesionales estas innovadoras maneras de concretar la formación continua y permanente de los docentes.

El acompañamiento a los futuros profesores en el tránsito de su carrera de grado les brindará las herramientas para lograr una más amena inmersión en la práctica, lo cual redundará en un beneficio para su inserción laboral.

En cambio, el ateneo es una estrategia de desarrollo profesional centrada en el análisis de la Práctica de la enseñanza que permite acrecentar el saber práctico así como facilitar el desarrollo profesional de los docentes noveles a partir del abordaje, análisis y resolución de situaciones singulares que la desafían permanentemente. Es decir, el Ateneo consiste en una instancia de debate, discusión y análisis colaborativo de casos a partir de cuestiones particulares propios de la práctica docente entre pares, guiados por un experto coordinador en base al aporte teórico y al de la práctica. Pero además, es por medio de este ámbito de experiencias compartidas de diálogo, intercambio, comunicación, debate y reflexión que se permite acompañar al estudiante en su período de Práctica con el objetivo de conducirlo en su búsqueda de apropiación de autonomía profesional, así como, en el proceso de construcción del conocimiento práctico. Esta última es la propuesta que nos interesa en este trabajo de investigación profesional.

Lo ideal es que se logre trasladar dichas reflexiones al aula, se aplique y se vuelven a retomar en el ateneo, pretendiendo trabajar desde el aula y desde el grupo de expertos favoreciendo la reflexión desde y sobre la práctica, así como, la dialéctica entre ésta y la teoría. Por tal motivo, los objetivos de un ateneo didáctico son: sistematizar la experiencia, trascender la anécdota, formular interrogantes genuinos, consultar bibliografía especializada y elaborar propuestas de enseñanza.

El Ateneo es un espacio en el que estudiantes de profesorado, Profesores formadores a cargo de la cátedra de Práctica docente y el Profesor co-formador o acompañante pedagógico asumen el desafío de articular con la acción, la reflexión y la búsqueda de conceptos teóricos en la propia Práctica, enriqueciendo con esta última el campo de la teoría. La problematización de las Prácticas permite resignificarlas analizando logros y dificultades y, a su vez, contrastarlas con diversas posturas epistemológicas y teóricas. La Práctica se convierte en fuente y fin de la reflexión.

En efecto, Alen (2009), nos introduce en la indagación sobre estos nuevos roles. Pues, para los formadores que acompañan a los futuros profesores, resulta fundamental tomar consciencia del nuevo espacio-temporal, pues se están insertando en una nueva dimensión funcional, es decir, se están introduciendo en un nuevo campo de conocimientos de incipiente desarrollo.

En estos dispositivos comienzan a surgir nuevas problemáticas del accionar cotidiano que no pueden ser abordados con las mismas herramientas con que se trabaja en la formación de grado. Puesto que, el acompañamiento construye un nuevo contexto de prácticas al abordar la articulaciones entre formación y la práctica del trabajo docente.

Complementariamente, el Ateneo didáctico es una instancia que posibilite pensar espacios de formación docente y promuevan la investigación educativa a partir de la detección de problemas en el aula, ya que las temáticas que se abordan surgen a partir de los problemas cotidianos en las instituciones educativas. A fin de convertirse en ámbitos de investigación es conveniente desarrollar en los estudiantes la capacidad de problematizar y generar interrogantes, formular hipótesis, construir nuevas categorías

El acompañamiento nos vincula con un sujeto, con un futuro colega docente que como estudiante transita su período de práctica y residencia. Las prácticas de

acompañamiento a los futuros profesores aportan nuevos interrogantes y construcciones conceptuales a la pedagogía de la formación.

Con respecto al Ateneo, Gallardo S. (2011) nos dice con sus palabras que: “Pensar el Ateneo como parte del recorrido de la formación implica un giro que se aleja de concebirla reducida a la instrumentalización de técnicas y metodologías de enseñanza para llegar a ser el lugar de la experiencia y la construcción de saberes con otros”.

Agrega Alen, B. (2008) que el Ateneo es un espacio de reflexión y de socialización. Es decir, se trata de una práctica reflexiva social que debe pensársela como un espacio reflexivo sobre las Prácticas de los estudiantes en formación, un espacio de proyección de acciones colectivas, y a su vez, de producción, y socialización de saberes e información; así como el intercambio de las experiencias innovadoras que realizan los estudiantes en el aula. En el espacio del Ateneo el conocimiento se construye colectivamente mediante la circulación de la palabra y la discusión e intercambio dialógico crítico- colectivo.

El estudiante debe ser capaz de criticar su Práctica a través de la reflexión, buscar alternativas de resolución de problemáticas específicas, situaciones que desafían la tarea docente, problemas didácticos, institucionales, áulicos y de convivencia escolar. Se pretende que el ateneo permita favorecer en los estudiantes la capacidad de elaborar propuestas de acción, prácticas transformadoras de la escuela y propuestas innovadoras ante las diversas, cambiantes, impredecibles y muchas veces conflictivas situaciones de las Práctica. Los fenómenos educativos que se estudian son dinámicos, nunca se repiten. Por tal motivo, el trabajo de comprensión, intervención y reflexión en y sobre la Práctica docente implica un trabajo de construcción de conceptos y saberes teóricos nuevos a partir de las situaciones concretas de la acción

Retomando el dispositivo de acompañamiento pedagógico, podemos afirmar que éste amplía el territorio práctico y conceptual de la formación dado que retoma, y renueva el tema central de la pedagogía de la formación que nos plantea Davini M. C. (1995) la construcción colectiva de un proyecto para la profesión docente y para la escuela.

En este marco, el acompañamiento trata de fortalecer el vínculo del docente con el conocimiento implicado en su práctica, lo que hace necesario el estudio de los problemas de las prácticas y también el desarrollo de diálogos con los diversos marcos conceptuales

para comprender y explicar las problemáticas y actuar en consecuencia. Todas estas cuestiones se enriquecen cuando los dispositivos de desarrollo profesional se adecuan a las necesidades de los futuros profesores. Así, la coobservación, los seminarios pedagógicos, los grupos de análisis de práctica, los talleres de educadores y los ateneos han demostrado una gran productividad para el apoyo de quienes se encaminan a transitar por las aulas como formadores de sujetos reflexivos.

Es por ello que los ateneos didácticos, son una estrategia de acompañamiento centrada en el análisis de las prácticas. Según Sanjurjo (2009) se trata de un dispositivo cuya función es recrear, exxaminar situaciones contextualizadas de la práctica docente a partir del análisis de situaciones problemáticas, de ese modo se puede llegar a una comprensión que dé espacio a la posibilidad del planteo de nuevas alternativas de acción.

Para Moraes (2013) el punto de partida es la reflexión sobre las Prácticas y su enriquecimiento constituye el punto de llegada.

Los Ateneos didácticos según España, A (2009).: “Constituyen una opción que podrían situarse en una zona de confluencia entre capacitaciones organizadas en cursos con prevalencia de orientaciones teóricas; y propuestas situadas en las instituciones en las cuales se priorizan las singularidades de cada experiencia.” (Ver Sanjurjo, L.2009. Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales. Cap. V. p 112)

A su vez Alen (2008) se refiere a ellos como: “El Ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que redundo en el incremento del saber implicado en la Práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante.” (Alen 2008 citado en España, A.: p 110)

En síntesis, para todos los autores analizados, el Ateneo es considerado como un dispositivo de desarrollo y formación profesional continua, un lugar para la investigación educativa y la socialización de saberes y de análisis de la práctica a partir del análisis de situaciones singulares que la desafían. Un análisis en profundidad de situaciones dilemaicas y problemáticas que los propios docentes registren en sus propias Prácticas, pudiendo analizarse posibilidades y dificultades.

El acompañamiento pedagógico es de vital importancia en los primeros acercamientos a las instituciones educativas como parte de la socialización profesional.

Puesto que su función es la de enseñar y aprender todo lo relacionado a las prácticas docentes. Sin embargo, en nuestro país, dicha actividad no es reconocida como tal pues no tiene aceptación ni material, ni simbólica, solo es aplicada en aquellos casos puntuales en donde se realiza un proyecto porque se ha detectado alguna problemática de gran incidencia en el buen funcionamiento de una institución, tanto universidad como institutos de formación docente. Desde nuestro punto de vista, el acompañante pedagógico debería formar parte necesariamente de los equipos de cátedra de las prácticas.

Sin duda alguna, se produce un juego de múltiples relaciones en los primeros acercamientos a las prácticas docentes. Por un lado, se produce la vinculación de las universidades o institutos de formación docente con las escuelas asociadas, quienes son las encargadas de recibir a los practicantes y residentes. Cada una de ellas posee su propia cultura, su empoderamiento contextual la hace verse diferente a otras, pues cada una ha adquirido una lógica funcional propia. Y por otro lado, existe un maridaje intersubjetivo entre todos los sujetos participantes del proceso. Es decir que interactúan los practicantes con los profesores formadores y los tutores en dos dimensiones diametralmente opuestas, las aulas de los institutos o de la universidad y las aulas de las escuelas asociadas.

Es por ello que, el practicante, necesita de una buena guía que le ayude a creer en sí mismo, a potenciar sus posibilidades como profesor eficaz para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente. Es de considerar que en algunos casos, las instituciones educativas asociadas, los hace sentir parte de un colectivo, y les otorga cierta seguridad, pero en la mayoría de los casos eso no sucede. A pesar de ello, las prácticas generan cierto sentido de pertenencia, pues, forman un vínculo que se desarrolla con los pares, lo cual, es un aspecto importante a tener en cuenta en el dispositivo formativo.

Para potenciar más este dispositivo, podemos considerar la opción de incluir practicantes en parejas pedagógicas, compuestas por alumnos en formación correspondientes a distintos años de cursada de la carrera, especialmente los dos últimos. De esta forma, compartiendo los cursos de las escuelas asociadas, esta modalidad generaría una relación más profunda pudiendo intercambiar y colaborar cada uno con el otro, y permitiendo a su vez la co-observación y la co-evaluación. Esta modalidad es más fecunda

que la inserción individual, o sea un practicante por grupo-clase, aún teniendo el compromiso de observar y socializar el proceso de prácticas con un compañero. Las apreciaciones que realizan los profesores formadores sobre la modalidad de parejas pedagógicas, es que, son más valoradas cuando se hacen las prácticas entre pares, pues su fundamentación es que en este momento la situación de práctica está fuertemente atravesada por la acreditación.

De ello nos habla el profesor a cargo de la práctica docente de la UNMDP: "... ya lo hemos tratado con la profesora anterior antes de que se jubilara, (2002 más o menos) nosotros insistimos acá en la universidad con la pareja pedagógica y por otro lado en el caso de la didáctica especial hacer pequeños seminarios a partir del segundo año de la carrera donde se vayan formando las distintas disciplinas que después el futuro docente tiene que dar en la escuela media. Estos seminarios les acreditarían puntos para que después cuando vayan a la didáctica puedan ejercer tranquilamente. Nosotros habíamos pensado que un alumno que ya tiene el final de lógica hiciera una práctica de lógica con alumnos en la escuela media y a medida que va avanzando en la carrera va haciendo lo mismo. Pero no se hace porque los estudiantes no quisieron hacer una votación. Los estudiantes de Filosofía de la Facultad de Humanidades de Mar del Plata se quejan de un nivel, pero cuando se quiere hacer algo para exigir más nivel se borran. En todo el mundo y en algunos lugares de Argentina se hacen prácticas. Algún día lo vamos a lograr acá. Lo había pensado como un seminario obligatorio para que vaya sumando Uvacs. En esta facultad lo tienen sistematizado en Lenguas Modernas. Yo creo que debería formar parte de la carrera en la cátedra de Didáctica, porque con las dedicaciones nuestras podemos hacerlo. Hasta habíamos pensado con la otra profesora poner un seminario de teatro, porque el docente tiene que actuar la clase, no solo hablar transmitir para aburrir sino actuar."

En este contexto se hace necesario considerar que, la tarea de practicantes consiste en observar e indagar sistemáticamente prácticas educativas concretas. Pero, para comenzar a hacerlo se debe adquirir ciertas capacidades y la seguridad sobre qué aspectos se han de considerar para poder "leer" la clase, lo cual implica desentrañar el sentido de cada una de las decisiones que se adoptaron para la enseñanza.

Consideramos significativos en este punto los aportes de Perrenoud (2007) cuando comenta sobre que la inserción en las escuelas asociadas es una instancia de formación muy significativa y no se trata simplemente de “un baño de realidad”. Muy por el contrario, el practicante debe saber manejar bien los instrumentos de indagación y conocer sus posibilidades para que esta experiencia no sea un aterrizaje como puedas, ya que con ausencia de la teoría correspondiente carezca de impacto formativo. Pues si no existe articulación entre la teoría y la práctica, el sujeto practicante no logra constituir la experiencia práctica en propia, pues ésta, no alcanza a interpelar al sujeto que la transita.

La experiencia formativa, según Larrosa (2000), es un concepto que nos direcciona a todo aquello que aprendemos mientras la estamos viviendo, es decir, lo aprendido mientras “nos pasa” como sujetos practicantes al formar parte de una institución educativa.

Vale la pena mencionar que para poder vivenciar y obtener el mayor rédito de las experiencias, los dispositivos de acompañante pedagógico, son necesarios para el replanteo de los modelos y prejuicios que el estudiante como sujeto trae consigo y para efectuar una mejor socialización. Para estos fines es fundamental la figura del tutor dado que, va a prestar ayuda a los futuros docentes para que aprendan a reflexionar y a superar las dificultades que se les puedan llegar a aparecer realizando su nuevo rol. Puesto que, es en sus primeras prácticas donde se presentan las dificultades, fracasos y frustraciones. Es por ello que, se hace necesario capacitar a los estudiantes para que logren un cambio de mentalidad, lo cual debe hacerse desde la posición de estudiante futuro profesor a la de docente.

En el dispositivo de formación, la función que cumple el profesor acompañante pedagógico (co-formador), es fundamental, dado que prepara a los alumnos para lograr el entretendido de los conceptos teóricos con la experiencia práctica. Pero ese es sólo un tópico de trabajo, pues, la tarea más interesante es la de lograr la movilización interna de cada uno de los sujetos que se están formando para lograr una mente abierta, para que pueda visualizar lo efectivo de las tradiciones formadoras por las que ha transcurrido su biografía escolar y desechar lo negativo para el contexto real en el cual va a desarrollar sus futuras prácticas. En otros términos, lo que busca es alcanzar la formación de profesores reflexivos.

Las lecturas de diferentes autores ampliaron nuestras miradas y es por ello que podemos visualizar tres categorías de sujetos profesores que conforman la actividad docente para la aplicación del dispositivo de acompañante pedagógico. En primer lugar se encuentra el profesor formador, el cual desarrollaría el dictado de la asignatura parte teórica. En segundo lugar, ubicamos al profesor coformador, es decir aquel sujeto que forma en el terreno (Institución de nivel Superior y Escuela asociadas) al estudiante futuro profesor. Y en tercer lugar al docente de la escuela asociada o docente del centro, docente que es titular en el aula donde el estudiante futuro profesor hace sus prácticas.

Es necesario que se posibilite la toma de conciencia del compromiso individual y social, ético y político de toda práctica formativa y de la importancia de una actitud ante la propia formación. Es de destacar las palabras de Cifali, M. (2005) al respecto de que todo oficio comprometido fuertemente con lo humano debe ser realizado con un trabajo incesante de lucidez. (Cifali: 2005.p.173.)

El trabajo docente guarda un gran isomorfismo institucional. Es por ello que no debería encontrarse rupturas o distanciamientos en las maneras de enseñar y aprender en los tres ámbitos educativos. A saber cuando uno experimenta como alumno, cuando pasa por la formación de grado y cuando se continúa con la socialización profesional.

Sanjurjo (2008) entiende por isomorfismo “la escasa distancia entre la lógica de la institución formadora de docentes y las de las instituciones para las que se los forma, lo que impide también una visión crítica de la cultura escolar”. (Sanjurjo, 2008: p. 57) En todos los casos que son de nuestro conocimiento y con la corroboración de diferentes autores, la relación-vinculación institucional entre los institutos de Formación o la Universidad (mucho más en el caso de esta última), y las escuelas asociadas en las cuales se realizan las prácticas y residencias. En dichos ámbitos se visualiza un gran desaprovechamiento de intercambios, tutorías, investigación sobre problemáticas educativas de interés común y un asesoramiento situado, como por ejemplo: intercambio de asignaturas que se desarrollan en el Curriculum de sexto año, teniendo en cuenta su orientación, Sociales, Naturales o Económicas, para que las planificaciones que van a aprender a armar los futuros profesores de Filosofía estén interrelacionadas con las problemáticas de cada materia y poder plantear desde esa perspectiva visiones filosóficas desde la realidad actual no de antaño. De este

modo se evitaría, desde nuestra perspectiva, el vacío existente en la formación docente. Si se lograra una buena vinculación, ello aportaría experiencias consensuadas y de gran innovación para que todas las instituciones involucradas resulten beneficiadas y a su vez se lograría una profundización en la articulación teoría –práctica.

Viéndolo desde este punto, existe, una tarea y una responsabilidad compartida entre profesores formadores y coformadores, puesto que el trabajo de ambos es una actividad docente desarrollada por sujetos, cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos formativos de los futuros profesores-docentes. De ningún modo podemos atribuirle a la teoría el privilegio de la educación, le cabe lo mismo a la práctica, puesto que no se puede monopolizar los saberes contruidos a partir de la realidad empírica, ni los saberes referidos a las teorías. Puesto que en el proceso de la práctica se construyen habilidades y estrategias, y se toman decisiones, pero, también se debe desarrollar la capacidad de análisis de la propia práctica, la reflexión y la justificación desde marcos teóricos propios, para tomar conciencia de los propios esquemas profesionales. La metacognición resultaría un instrumento clave para la comprensión de este embrollado proceso.

Perrenoud (2001) denomina a los coformadores “formadores de terreno” y conceptualiza su papel desde la autonomía profesional. No los piensa como auxiliares dóciles de los formadores, sino que considera que deben encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez, tenga libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. (Sanjurjo, L. y otros. 2011. P. 166.)

El acompañante pedagógico, necesita aportar desde sus experiencias pedagógicas, las sugerencias pertinentes a la propuesta áulica diseñada por los futuros profesores, exponer la realidad de la dimensión áulica para que aprehenda a articular los conceptos teóricos con los prácticos para los contextos concretos en que debe intervenir.

Es por ello que pensamos que es fundamental su participación en el desarrollo de la enseñanza. Para ello, vemos necesario que desarrolle algunas actividades puntuales, tales como: Construir espacios de diálogo entre todos los integrantes de la formación; Facilitar la construcción de una propuesta pedagógica, enseñando a analizar el contenido del Curriculum que le va a corresponder realizar en su planificación; Aportar desde su

experiencia pedagógica, sugerir, orientar; Comprometerse con el proceso, iniciando al futuro profesor en todas las actividades inherentes a la tarea docente, tales como, presenciar sus clases, estar dispuesto a evaluar el proceso del practicante en interacción cooperativa con el profesor formador; Capitalizar los aportes para su propia práctica, aprendiendo de su propia práctica; Difundir los saberes construidos, socializar sus producciones, reflexiones sobre la práctica.

Desde nuestro posicionamiento, invitamos al profesor coformador a dejar atrás las clases eruditas, para ubicarse en otro registro, el de compartir una práctica reflexiva, para iniciar al principiante en “el razonamiento profesional que sin volver la espalda a los saberes y a los principios, toma y deja, arregla e improvisa para crear una pedagogía que corresponda a la persona del docente y a la realidad de su clase” (Perrenoud, 2007: 230)

Cabe reflexionar que se hace necesario que el profesor coformador pueda expresar sus propias formas de pensar y de decidir, expresar sus dudas, sus ambivalencias, sus temores y malestares. Para ello, debe formarse un clima de concertación y colaboración, pues, no deben existir diferencias de enfoques entre los distintos formadores pertenecientes a la misma institución, pues ello entorpecería el normal funcionamiento del proceso de práctica.

Para ello se debe optar por un modo de conocimiento cuyo objetivo central es la comprensión de una persona total en situación y en interacción, para de este modo asegurar la circulación de la palabra, la manifestación de la capacidad para pensar y construir significados desde la propia perspectiva. Al respecto, Ardoino, lo expresa claramente con la siguiente afirmación: se trata de tomar al conocimiento “como postura epistemológica, como postura de escucha del Otro, como inteligencia de la complejidad, de la temporalidad, de la opacidad, de la contradicción”. (Ardoino, 1993: 18) (1993) Fragmentos de textos, nociones y definiciones (J. Ardoino) grupos, organizaciones e instituciones, *Dictionnaire critique de la communication*, París, L. Sfez, P.U.F.

Es por ello que nosotras afirmamos que la construcción de conocimiento, es un gran desafío, dado que tomar en cuenta a la gran diversidad de sujetos que participan en el espacio áulico, implica una implícita incertidumbre por los contextos en que se produce la tarea docente, pero el diálogo, la reflexión y auto reflexión nos sirven, como los caballos

de un motor que impulsan la cimentación del conocimiento, porque los mismos son contruidos intersubjetivamente y de este modo se crean y recrean nuevas lecturas de la realidad escolar.

La reflexión es un puente entre teoría y práctica, pensamiento y acción, materiales curriculares y problemas que plantea la realidad. La reflexión es un dispositivo de formación y mejora.

Capítulo IV. Propuesta de Intervención.

“Aprender a enseñar a pensar la Filosofía” Una propuesta de intervención pedagógica.

4.1- Introducción/ Fundamentación

Como ya hemos hecho referencia oportunamente, la propuesta del presente trabajo investigativo surge del planteo de la problemática visibilizada en el proceso de estudio y reflexión que abordamos en torno a la carrera de Profesorado en Filosofía de la Universidad Nacional de Mar del Plata y de los Profesorados de Historia y Biología del ISFDyT 81,; la cual queda plasmada en la siguiente pregunta: ¿Qué modelo de profesional docente se busca en ambas instituciones educativas y cuáles son las decisiones y estrategias metodológicas que se implementan desde los diseños curriculares en la construcción de la formación pedagógica?

Es oportuno aclarar que nos ocuparemos en esta instancia sólo de la institución universitaria anteriormente mencionada, a fin de diseñar para ella una propuesta de intervención pedagógica. Tal decisión surge a partir del hecho que en el instituto terciario no se visibiliza una falencia en el ciclo pedagógico en la que sea imprescindible intervenir, ya que en la actualidad éste se encuentra en proceso de revisión, rediseño e implementación; tal como ha sido desarrollado en el capítulo II.

A lo largo de nuestra formación de grado hemos experimentado una fuerte fragmentación al interior de la carrera, y especialmente en lo referido al ciclo pedagógico, que repercute en ciertas dificultades al momento de iniciar el desempeño de la profesión. Es por ello que hemos visto la necesidad de problematizar esta cuestión y proponer algún tipo de intervención pedagógica que se oriente a mejorar la formación de los profesores en filosofía, apostando a brindar algunas herramientas que permitan un mejor abordaje de las prácticas docentes en el ejercicio de la profesión. Una de las dificultades más serias que detectamos es la falta de contacto con el aula, puesto que las prácticas docentes sólo tienen lugar en el último año de la carrera. Creemos que no se trata de un asunto menor, ya que la consecuencia directa es no sólo la falta de relación con lo que luego será el ámbito de trabajo, sino también la falta de seguridad y el incremento de ciertos temores que en muchos casos terminan limitando fuertemente el desarrollo personal y profesional de los graduados.

El objeto de estudio de esta investigación que realizamos fue indagar las decisiones y estrategias metodológicas que implementan los profesores desde los diseños curriculares en la construcción de la formación pedagógica.

Sobre la base de estas consideraciones hemos diseñado un plan de trabajo docente de un seminario bi anual orientado a complementar los contenidos de las materias correspondientes al ciclo pedagógico, priorizando aquellas cuestiones que consideramos relevantes para el mejor ejercicio de la práctica docente, y poniendo especial énfasis en la necesidad de un contacto más temprano con el aula.

Por razones de orden expositivo se presentaron dos ejes de análisis: en primer lugar se desarrollaron algunas categorías que sirven de marco conceptual y fundamentación, dando cuenta de los problemas que encontramos en la actual formación pedagógica en nuestra carrera; y en segundo lugar se presentará la propuesta de elaboración de un Plan de Trabajo Docente del Seminario denominado “Aprender a enseñar a pensar la Filosofía”.

Es pertinente aclarar que la propuesta de análisis no es exhaustiva, puesto que algunas cuestiones exceden el marco de este trabajo, pero apuntamos fundamentalmente a ser capaces de llevar a cabo una reflexión crítica de todo aquello que forma parte de las prácticas educativas en su interacción con el campo educativo universitario y el profesional,

y buscar posibles soluciones desde un aspecto general. En ningún momento se pretende que la solución propuesta sea definitiva. Pretender esto sería no sólo un acto de soberbia sino también una simplificación absurda de una cuestión absolutamente compleja. No es la solución definitiva lo que mueve la presente investigación sino, principalmente, el análisis de las limitaciones que hemos experimentado a la hora del desempeño profesional, y la urgencia de una intervención.

Una de las primeras cuestiones que creemos necesario considerar como punto de partida hacia la elaboración de una propuesta de intervención pedagógica es el hecho que, tal como señala Camilloni, (2001) un plan de estudios no es simplemente una secuencia organizada de asignaturas, sino que se trata de un objeto más complejo. Comprender esta complejidad nos permite reconocer que al ser llevado a la práctica genera en los estudiantes diversas experiencias, éstas dependen significativamente de la manera en que se enseña, de las modalidades con que se evalúan los aprendizajes, y de los ambientes institucionales donde se llevan a cabo. Desde esta perspectiva no podemos pensar que el currículo se define sencillamente por lo que está escrito en un papel, sino que más bien tiene que ver con lo que se denomina el “currículo en acción”, es decir, el currículo que efectivamente se lleva a la práctica.

Es necesario tener en cuenta la magnitud de esta complejidad al momento de pensar en una intervención, puesto que si planteamos la urgencia de un cambio curricular debemos identificar los problemas y preguntarnos qué es lo que pretendemos solucionar. Reflexionar acerca de la necesidad de un cambio no es un tema menor, puesto que un cambio curricular puede ser entendido como una forma de cambio sociocultural, es decir, un cambio institucional profundo que afecta, tal como afirma Camilloni, a los distintos aspectos de la vida institucional.

La segunda pregunta relevante que hemos considerado al momento de planear nuestra propuesta gira en torno al tipo de graduado que se pretende formar, más específicamente, el tipo de docente que imaginamos. A partir de nuestra propia experiencia en el ejercicio de la profesión detectamos la urgencia de plantear esta cuestión una vez más, y con la profundidad suficiente como para repensar las herramientas con que se equipa a los estudiantes en el ámbito de la docencia. Esto implica reflexionar nuevamente acerca de la

notoria diferencia que existe entre la formación propia de la disciplina (en nuestro caso las materias propias de la carrera Filosofía) y la formación pedagógica⁴⁹. Creemos que es interesante volver sobre este tema porque desde nuestro punto de vista no es una cuestión inocente, sino que más bien involucra decisiones fuertemente imbricadas con cuestiones de poder.

El tercer tema que nos interesa resaltar es que nuestro proyecto debe incluir a los sujetos de la práctica docente y sus modos de relación con el conocimiento y a través del conocimiento. Esta tarea exige un abordaje epistemológico, ya que de lo que se trata es de repensar un concepto, la práctica docente, ubicándola como objeto de conocimiento. Esta recuperación del interés por el sujeto responde fundamentalmente a una interpretación de la práctica docente como una herramienta constructora de subjetividades.

Por último, consideramos que es necesario, al momento de elaborar una propuesta de intervención, plantear una vez más la cuestión de las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje. Siguiendo las palabras de Camilloni, (2001), cada vez resulta más claro que no es posible hablar de “un proceso de enseñanza-aprendizaje”. La realidad muestra que se trata de dos procesos totalmente diferentes, y repensar esto es fundamental en la definición de un programa de formación.

De acuerdo a las palabras de Jean-Marie De Ketele, (2003), el conocimiento ha evolucionado a través de los siglos bajo la presión de diversos factores produciendo efectos en la manera de organizar los sistemas de formación y de enseñanza. En el caso de la formación del profesorado en Filosofía en la UNMDP reconocemos la subsistencia de un modo de concebir el conocimiento que lo asocia con el estudio de los textos de grandes autores clásicos y la capacidad de comentarlos. Esto genera algunas dificultades vinculadas a la fragmentación profunda que experimentamos, y la carencia de saberes que permitan al graduado desenvolverse en un mundo de permanente cambio. Sin lugar a dudas la cuestión subyacente aquí es qué se entiende por conocimiento y cuáles son los conocimientos relevantes y pertinentes que debe poseer un profesor en Filosofía al momento de ejercer su profesión. Desde nuestro punto de vista es muy interesante la mirada de De Ketele (2003)

⁴⁹ El Plan de Estudios de la carrera de profesorado en Filosofía está formado por: 22 asignaturas específicas de Filosofía y 6 asignaturas correspondientes al ciclo pedagógico.

en este sentido, al mencionar la existencia de algunos signos precursores de un enfoque del conocimiento vinculado con el “saber estar”. Se trataría de un enfoque más holístico donde la preocupación primera sería desarrollar saberes para vivir en este mundo de mutación permanente, sin ignorar la transmisión de saberes y aprendizajes relacionados con el “saber hacer”. Sería un enfoque integral en tanto el “saber estar” no es incompatible con la transmisión de saberes del “saber hacer”, sino todo lo contrario.⁵⁰

Volviendo a las dificultades que encontramos en la formación de nuestra carrera, coincidimos con el análisis que nos ofrece Edgar Morin (2002), al afirmar que una de las cuestiones más preocupantes es la falta de adecuación entre nuestros saberes disociados y compartimentados entre disciplinas y, por otro lado, realidades cada vez más pluridisciplinarias, transversales, multidimensionales y globales. Siguiendo las reflexiones del autor, esto hace que se vuelvan invisibles los conjuntos complejos, las interacciones y retroacciones entre partes y todo, las entidades multidimensionales, y los problemas esenciales. El fenómeno de la hiperespecialización⁵¹ impide ver el todo y lo sustancial. En nuestra formación, este problema subsiste a lo largo de la carrera, puesto que se pone especial énfasis en el estudio profundo de determinados autores y se destina muy poco espacio a la capacitación pedagógica; que en el caso de nuestra disciplina, repercute fuertemente en las dificultades que encontramos al momento de pasar de la teoría a la práctica. Compartimos la idea de Morin (2002) al señalar que un conocimiento pertinente es aquel que es capaz de situar toda información en su contexto, y que el conocimiento progresa principalmente por la capacidad de contextualizar y totalizar, y no por sofisticación, abstracción y formalización.

⁵⁰ El “saber estar” establece la manera de asentarse como persona, y por lo tanto, designa las actividades por las cuales se manifiesta, no sólo mediante la forma de aprender de la propia persona, de los otros, de las situaciones generales, sino también su manera de reaccionar y actuar ante la vida. El “saber estar” está ligado a un sistema de valores y de representaciones interiorizadas forjadas a lo largo del tiempo y a través de las experiencias vividas. Se manifiesta en tres niveles: a) el nivel de selección de los estímulos llegan a través de la conciencia; b) el nivel de representación, de opiniones y de juicios; c) el nivel de conducta, los comportamientos habituales adoptados en diferentes situaciones. De Ketele, Jean-Marie. *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*, p. 8.

⁵¹ Morin entiende por “hiperespecialización” la especialización que se encierra en ella misma sin permitir su integración en una problemática global o en una concepción de conjunto del objeto del que sólo considera un aspecto o una parte.

Es por ello que proponemos un giro que opere en relación a la producción del conocimiento, en torno a la práctica propia de la disciplina, con vistas a un mejoramiento de las condiciones de la enseñanza en el contexto de un cambio educativo. No debemos perder de vista que la formación profesional representa uno de los territorios estratégicos que ponen a la educación en clave de praxis resistencial. En este marco, revitalizamos una concepción foucaultiana de la filosofía, en tanto “conjunto de los principios y de las prácticas con los que uno cuenta y que se pueden poner a disposición de los demás para ocuparse adecuadamente del cuidado de uno mismo o del cuidado de los otros” (Foucault, M.:1992. p. 6).

4.2-El sentido de nuestra propuesta de intervención pedagógica

Los desarrollos de nuestro siglo nos conducen a que con mayor frecuencia nos replanteemos una reflexión más profunda, dado que las diferentes variables que se nos presentan no pueden, por sus problemáticas, ser abordadas aisladamente. Desde esta perspectiva, la idea rectora en nuestra propuesta es que no debemos romper, es decir fragmentar, sino multidimensionar para posibilitar la comprensión de los conocimientos filosóficos. Pues pensamos junto con Morin, (2002) que una inteligencia incapaz de encarar el contexto y el complejo global, se vuelve ciega, inconsciente e irresponsable. La filosofía debe contribuir al desarrollo del espíritu problematizador, puesto que ante todo es un poder de interrogación y de reflexión sobre los grandes problemas del conocimiento y de la condición humana. Hoy la filosofía debe renovar la misión que tuvo en la antigüedad. De este modo formar sujetos que, de acuerdo a las palabras de Morin, tengan una cabeza bien puesta, es decir apta para organizar los conocimientos y de este modo evitar una acumulación estéril.

En este sentido, consideramos que toda propuesta de intervención pedagógica debe apuntar al desarrollo de la actitud para contextualizar y totalizar los saberes. Lograr dicha actitud traería como consecuencia el surgimiento de un pensamiento “ecologizante”, es decir, un pensamiento que sitúa todo acontecimiento o conocimiento en relación directa con el medio cultural, social, económico, político, etc. Creemos que para alcanzar un

objetivo semejante debemos tener en cuenta el papel de la comprensión. Gadamer (1991) argumenta que “la comprensión es siempre una apropiación de lo dicho, tal que se convierte en cosa propia... Se habla de comprensión cuando uno ha logrado desplazarse por completo en su juicio a la plena concreción de la situación en la que tiene que actuar el otro...y comprender es aplicar”. (Gadamer .1991. pp. 380, 394, 407, 478.)

Nos parece interesante mencionar que sobre la misma cuestión Grundy (1998) analiza la teoría de los intereses cognitivos de Habermas, puesto que desde su punto de vista proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares.⁵² Habermas reconoce tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores.⁵³ Básicamente, el interés técnico se orienta al control, pero el interés práctico apunta a la comprensión. No se trata de una comprensión técnica que permite formular reglas para manipular y manejar el medio, sino más bien de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar en él. En este sentido, Habermas afirma que el vínculo existente entre comprensión y acción constituye el concepto hermenéutico de aplicación. Sobre el interés emancipador, el autor identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad. A tal efecto, el interés emancipador genera teorías críticas e intuiciones auténticas. Mientras los otros dos intereses se ocupan del control y de la comprensión, respectivamente, el emancipador se preocupa de la potenciación, es decir, la capacitación de individuos o grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. Así, un currículo emancipador tenderá a la libertad de la conciencia (cada individuo que participa de una experiencia educativa llegará a un saber teórico en términos de su propia experiencia). Esto supone una relación recíproca entre auto reflexión y acción. Grundy (1998), señala que aunque Habermas ponga el acento en el papel que estos intereses desempeñan en la construcción del conocimiento,

⁵² Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir el conocimiento. Grundy aclara que las investigaciones teoréticas sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica de Habermas no fueron escritas en el contexto de la teoría educativa, ni surgen directamente a partir de consideraciones pedagógicas. Sin embargo, tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas.

⁵³ Los intereses constitutivos del conocimiento no sólo representan una orientación de la especie humana hacia el conocimiento, sino que constituyen el conocimiento humano mismo. De acuerdo a las palabras de Bernstein, esos intereses son constitutivos del conocimiento porque configuran y determinan lo que se considera objeto y tipo de conocimiento.

pueden también denominarse intereses constitutivos de la acción. Esto tiene especial relevancia cuando se considera el currículo como una construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad.

Retomando el tema de nuestra propuesta de intervención, quisiéramos señalar que al pensar el modo en que se deben organizar los contenidos de la formación pedagógica en nuestra carrera hemos reflexionado sobre las tres alternativas básicas: programación lineal en la secuencia de contenidos, el currículo concéntrico y el currículo en espiral. Sobre la base de las consideraciones que venimos desarrollando nos inclinamos por esta última opción. De acuerdo a las palabras de Camilloni, el currículo en espiral intenta condensar las virtudes de los otros dos.⁵⁴ En el primer momento se enseña la visión más general de la estructura conceptual y teórica de la disciplina, en el segundo período se retoman esos conceptos fundamentales y se agregan nuevos campos mostrando cómo esos conceptos se aplican a los nuevos problemas o temas, y cada vez se van aplicando los conceptos fundamentales que se enriquecen por medio del trabajo con mayor profundidad empleándolos en el estudio de nuevos campos. Compartimos las afirmaciones de Camilloni al señalar que el currículo en espiral es la mejor forma de diseñar una secuencia, puesto que si bien se retoman conceptos fundamentales, se agregan nuevos campos de aplicación y nuevos problemas, reuniendo así algunas de las ventajas que tiene la secuencia lineal como también las de la secuencia concéntrica, evitando sus desventajas.⁵⁵

⁵⁴ De acuerdo a las reflexiones de Bruner, un plan de estudios ideal es aquel que ofrece materiales y contenidos de enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos, y al mismo tiempo, que se adapten a las posibilidades del alumno definidas por su desarrollo evolutivo. Por tanto, el currículum debe ser en espiral y no lineal, volviendo constantemente a retomar y a niveles cada vez más elevados los núcleos básicos o estructuras de cada materia. Esta organización de las materias de enseñanza refleja su opinión acerca de que el aprendizaje procede de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general, de forma inductiva. Por lo tanto, el aprendizaje debe ser descubierto activamente por el alumno más que pasivamente asimilado. Los alumnos deben ser estimulados a descubrir por cuenta propia, a formular conjeturas y a exponer sus propios puntos de vista.

⁵⁵ En la secuencia lineal de contenidos lo que el estudiante no aprendió en 1° año no vuelve a verlo en 2°, se da por cerrado. El currículo concéntrico apunta a repetir los conceptos fundamentales y a ir ampliando la profundidad con que se ven, esto produce una gran saturación y no promueve que se aprenda más por medio de esta repetición constante. Camilloni, A. (2001), *Modalidades y proyectos de cambio curricular*.

Desde nuestra perspectiva, diseñar propuestas de formación docente implica asumir el desafío de potenciar la capacidad de los estudiantes, futuros docentes, para la reflexión en la acción y sobre la acción.

Al sumergirnos en la propuesta de diferentes pensadores podremos vislumbrar su vigencia y dimensionar la emergencia de una ineludible necesidad de transformación educativa, con vistas a desempeñar las funciones que la sociedad contemporánea demanda. En este camino se nos impondrá la tarea de reflexionar una vez más acerca del rol de la institución educativa de nivel superior en el complejo escenario de la vida actual.

Nuestra propuesta de intervención, es la presentación de un Seminario denominado **“Aprender a enseñar a pensar la Filosofía”**. Puesto que en un seminario se trabaja con los intercambios que se producen entre sus integrantes, cada participante es un verdadero practicante con trayectoria profesional y estabilidad personal, el cual se encuentra en formación llevando a cabo sus prácticas sin tener la plena responsabilidad de la clase, pues es el docente del centro (ver desarrollo en Capítulo III), quien cumple con dicho compromiso. Esto hace referencia a la autonomía que todavía no posee el practicante, pues, hasta esta instancia no se encuentra solo en la puesta en práctica de su clase.

Por una parte, el seminario aporta la construcción de un grupo de análisis de la práctica generando intercambios en forma de preguntas. Al respecto Perrenoud, (2004), nos cometa que estos grupos: “tienen como objetivo la transformación libremente asumida de los practicante (...) El análisis de la práctica contribuye a construir o consolidar competencias, empezando por el saber analizar y las capacidades de comunicación. (...) Un seminario de análisis de la práctica puede inducir otros efectos de formación. (...) Reflexionar sobre los posibles nexos de unión entre el análisis de la práctica y la construcción de saberes en un trabajo por situaciones problemas.” (Perrenoud. 2004: p. 120.)

Por otra parte, el seminario expresa un método, puesto que, es necesario formar a los monitores⁵⁶ (coordinadores) de grupos de análisis de la práctica para tratar la diversidad de circunstancias. En efecto, la participación en un grupo o seminario de análisis de la

⁵⁶ Así mencionados por Perrenoud.

práctica, es un momento que desata un proceso de iniciación a un método, es decir a una práctica reflexiva autónoma. Que según Perrenoud, (2004) “Existen tres condiciones para que el análisis provoque cambios: tiene que ser pertinente, aceptado e integrado.” (Perrenoud. 2004: p. 123). Dado que es un método de formación, el seminario de análisis de las prácticas, pero no es sólo eso, pues, en el mismo, según nos comenta Perrenoud (2004) subsisten numerosas cuestiones apenas planteadas como: inserción en dispositivos de formación o de innovación, formación de los monitores, principios éticos, métodos, contratos, etc. Situarnos en dicho análisis, nos posiciona en una forma compleja de interacción social, la cual necesita contar con diversas variables tales como los registros teóricos, ideológicos, pragmáticos y metodológicos. Es por ello que entendemos que toda formación debe dar prioridad al desarrollo de una práctica reflexiva.

A su vez, pensamos que los seminarios y los ateneos, son aquellos dispositivos que favorecen el proceso de investigación. Dado que son espacios flexibles e idóneos para realizar el análisis de las prácticas de los distintos estudiantes futuros profesores. A través del diálogo, los estudiantes reflexionan sobre lo acontecido en cada una de sus prácticas, de este modo, se abre el debate. Es por ello que se lo concibe como un trabajo grupal. El cual posibilita e incentiva el desarrollo de cada estudiante – participante a través de la reflexión y observación de los aspectos acontecidos en el aula. Ello les brinda confianza, seguridad, fortaleza y la autoestima necesaria para ir fortaleciendo su identidad profesional. Dado que por la participación en los ateneos, los integrantes de los mismos van accediendo a la toma de conciencia de las decisiones que se deben tomar en el momento justo, y a su vez, van modificando valores y virtudes para lograr sus propias estrategias pedagógicas. Los ateneos son uno de los dispositivos más estimulantes para saber actuar, antes, durante y después de la acción didáctica.

Esperamos que nuestro aporte ayude a reflexionar en este sentido, dado que sostenemos que se hace imprescindible pensar la formación inicial como un trayecto oportuno para crear docentes apasionados por la enseñanza, reflexivos y críticos, evitando que los futuros profesores confirmen las creencias que traen consigo, y las reproduzcan miméticamente sin más. En cambio, es de desear que cuestionen lo que sus profesores hacen, cómo y por qué lo hacen. Pues, los estudiantes en formación aprenden a manejarse y

desenvolverse en los ambientes complejos e inciertos de las escuelas y de las aulas donde realicen sus Prácticas docentes. Es por ello que necesitan aprender todo tipo de tareas que realizan los profesores, no solamente las pedagógicas; aprender a desarrollar la capacidad reflexiva, cuestionadora, e investigativa autónoma y en equipo, así como capacidades y herramientas que luego pueda emplear en situaciones diversas y en la resolución de multiplicidad de problemáticas sociales y pedagógicas. Es entonces cuando las Prácticas aparecen en toda su fortaleza favoreciendo la formación reflexiva del docente como intelectual que investiga, evalúa, reformula y debate sobre las condiciones del escenario escolar donde tiene que intervenir, que a su vez se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad que experimenta.

Resulta interesante señalar lo que agrega Imbernon F. (2001) sobre esta misma cuestión, pues él afirma que: “En la formación inicial se debe dotar de un bagaje sólido en los ámbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando reflexivamente con la flexibilidad y rigurosidad necesaria., (...) debe posibilitar un análisis global de situación educativa. Una preparación que proporcione un conocimiento válido que conduzca a valorar la necesidad de una actualización permanente, a ser creadores de estrategias y métodos de intervención, análisis, reflexión”, (Imbernon F. 2001: p. 8) y nosotras podríamos añadir que se debe estar preparados para adecuar y configurar la propia opción pedagógica adaptándola a las necesidades de los alumnos de cada época y contexto.

Por otro lado, es de desear que en esta etapa se prepare al futuro profesor para que logre obtener confianza en sí mismo, y vaya desarrollando actitudes de tolerancia, entendimiento mutuo, pluralismo, empatía, compromiso, responsabilidad, etc. Además, como afirman Marcelo. C y Vaillant, D. 2009, “puesto que las creencias actúan como un filtro del conocimiento y orientan la conducta, el desarrollo profesional no puede dejar de abordar el análisis de las creencias, experiencias y hábitos de los docentes.” (Marcelo. C y Vaillant, D. 2009: p 112).

Pero siguiendo a Bedacarratx, V (2012), sostenemos que “el mejor aporte que la formación inicial puede hacer al futuro docente es: ser una mediación para tomar conciencia del poder que tiene sobre sus propios actos y asumiéndolos, tomar decisiones en

coherencia con el tipo de docente que desea ser, ejerciendo siempre la reflexión sobre el tipo de docente que está siempre en proceso de llegar a ser. (...) Asumir que como docentes es imposible el control total de todos los aspectos de la propia práctica, pues muchos de ellos los aprenderá a lo largo de toda su Socialización profesional, la cual continúa durante su formación y actualización permanente tanto por la propia experiencia como por el trabajo en equipos docentes y, de ser posible, de reflexión e investigación” (Bedacarratx, V. 2012: p. 923).

Coincidimos con Marcelo. C y Vaillant, D. (2009) en que “En la sociedad que nos toca vivir, los conocimientos que adquieren los docentes en su etapa de formación inicial tienen fecha de caducidad. No podemos seguir aspirando a que la formación profesional inicial nos dote de competencias para toda nuestra vida profesional activa” (Marcelo. C y Vaillant, D. 2009: p. 20). Dado que el exponencialmente rápido avance de los conocimientos, requiere de nosotros una actitud de permanente aprendizaje, permeabilidad, y capacidad de transformación.

A fin de que las Prácticas sean positivas para el estudiante de Profesorado se requieren escuelas y profesores comprometidos con el aprendizaje continuo, flexible y colaborativo; ya que como ya hemos afirmado este período es una tarea en equipo. Sobre esta misma cuestión afirma Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005) “En este acompañamiento es necesario disponer de la colaboración del profesorado que tutoriza en el centro escolar y en el centro universitario y que exista coordinación entre ambos. Los dos (...) despiertan en el alumnado el espíritu crítico, la reflexión, la autocrítica, ayudan en el proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción.” (Sepúlveda Ruiz, M.P. 2005: p. 73)

Destacamos negativamente que, según afirman Marcelo. C y Vaillant, D. (2009) “Los estudiantes en formación suelen percibir que tanto los conocimientos como las normas de actuación que se imparten en la institución de formación, poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales”. (Marcelo. C y Vaillant, D. 2009: p. 28). Es por ello que, se hace necesario entonces replantearse tanto los contenidos de la formación como la metodología de las Prácticas, partiendo de las ideas previas del futuro profesor y prácticas vividas como alumno, período que Imbernon F. (2001) denomina socialización vulgar. Dicho autor agrega que hay que reformularlas a partir del replanteamiento de las

relaciones que el futuro profesor tiene con la realidad de la institución escolar en la que realizará su residencia, y de la estrecha relación dialéctica entre teoría y práctica educativa de manera que permitan a los estudiantes ir interpretando teóricamente, reinterpretando y sistematizando su experiencia pasada y presente, intuitiva y empírica. Las prácticas deberían aparecer convertidas en aprendizajes prácticos, ya que se va aprendiendo a lo largo del proceso.

Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005) sostiene que es necesario que este período de Prácticas esté cuidadosamente diseñado y planificado como actividad intencional a fin de favorecer la transición de estudiante a profesor, para que los primeros aprendan a pensar como docentes y tomen conciencia de los problemas reales propios de la profesión y tomen las decisiones oportunas. Es de desear que se busquen generar acciones a fin de superar el academicismo teórico de las instituciones universitarias, evitando la socialización acrítica y generando la transición del pensamiento pedagógico a la práctica profesional.

Ya en el período de desempeño profesional docente, no sólo los encuentros ocasionales en la sala de profesores, sino también los encuentros profesionales, las jornadas e incluso las tareas de actualización y perfeccionamiento docente en ejercicio ofrecen un espacio fundamental para socializar experiencias, cuestionar, discutir y replantear las prácticas y saberes.

El seminario que nosotras proponemos como intervención, está pensado para el desarrollo de un espacio de diálogo-debate, comunicación, análisis de problemas, estimulación de interrogantes y recreación de prácticas pedagógicas alternativas o diferentes a las experimentadas como estudiante durante la formación de grado.

Construir un soporte institucional de acompañamiento en el campo de la formación profesional e incorporarlo al currículo es para nosotros el desafío ético-político de la rama de formación profesional, ya que constituye la red de contención mínima para devenir un sujeto capaz de situarse a la altura de la actual demanda político-educativa. Este constructo sería una forma de cuidar al otro, cuidado que retorna en el gesto mismo de fundar un albergue común, una red de contención, exactamente en el momento de mayor deterioro del imaginario-sentido del rol profesional.

Desde esta perspectiva, vemos que cuando las instituciones parecen haberse retirado del acompañamiento de los sujetos, a partir del fuerte nivel de vulnerabilidad social, es esperable que aparezcan los micro-espacios institucionales desde el juego resistencial. Desde ese lugar imaginamos la inclusión curricular de un espacio de acompañamiento, pues, da carácter dialógico y reflexivo. Pero la tarea es compartida; de lo contrario, puede resultar la fórmula de un verticalismo inoperante, que no haga más que aumentar la brecha y vulnerabilizar aún más la fragilidad del soporte.

Es posible vivenciar que la construcción de ese soporte institucional de acompañamiento en el campo de la formación profesional implica cuidar y cuidarse, como modo de fundar un albergue común, un "entre"; exactamente el lugar que desplaza un yo y otro yo hacia el punto de algún encuentro posible. En efecto, los jóvenes están allí, a diario, en las aulas, esperando un gesto, una palabra, una acción. Y nosotros también, desde la misma desnudez antropológica de un tiempo que nos ha dejado a la intemperie, esperamos un punto de cohesión. La tarea será pues propiciar el "entre", el lugar del mutuo cuidado, del sentido compartido, del *logos* que reúne y afilia, del *diá-logos*, donde la palabra deje de ser la palabra vana, que aumenta el aburrimiento colectivo, sino el instrumento que produzca algún cambio.

Según nos comenta, Garró, M- C y Strezza Tello, C. (2012), los equipos de cátedra de Práctica de los Profesorados de la Universidad de Córdoba en conjunto con los estudiantes y los docentes nóveles egresados, decidieron la confección de un Proyecto de Extensión Universitaria, el cual consistía en la realización de Ateneos, espacios didácticos con dos finalidades; por una partes posibilitar la reflexión crítica y reflexiva, por el otro, y construir bancos de recursos didácticos.

En la estructuración de un ateneo, Moraes, E. afirma que, es imprescindible establecer objetivos, ejes temáticos, seleccionar casos significativos y relevantes para su análisis, definir las actividades grupales que favorezcan la circulación de la palabra y la reflexión compartida. Es de suma relevancia delinear un programa que se redefine de común acuerdo a partir de los intereses de los docentes y estudiantes participantes y que, a su vez, se adecuen a sus necesidades. Llevar un diario de ateneo permite registrar

experiencias reflexivas para facilitar la elaboración de producciones educativas. Los mismos permiten llevar la Práctica a los procesos de formación.

Las temáticas más relevantes para ser tratadas en los ateneos podrían ser: convivencia, resolución de conflictos, planificación, atención a necesidades educativas especiales, roles de docentes y alumnos y relaciones vinculares, etc

Consideramos al igual que lo hace España, A, (2011) que es fundamental la inclusión de este dispositivo en conjunto con el de acompañamiento pedagógico, ya en la formación de estudiantes de carreras de grado, en los espacios del trayecto de Prácticas de los últimos años; y continuando luego durante el acompañamiento a docentes noveles y la capacitación docente en ejercicio. Es decir durante el trayecto de la formación de la identidad profesional.

Según Borel, C. y Malet, A, (2009), el ateneo siempre se centra en el desarrollo de un caso en profundidad y su finalidad es provocar cambios, dar lugar a lo nuevo y la transformación. “Es un dispositivo de enseñanza, aprendizaje y formación que promueve el desarrollo de competencias profesionales y permite intercambiar las prácticas profesionales. En ellos se pone en juego una epistemología de la práctica profesional. (...) Se promueve la confrontación de los saberes con la realidad. (...) La teoría se desarrolla a partir de la acción de una manera espiralada: una construcción conceptual da un nuevo marco de interpretación y al mismo tiempo la realidad singulariza y enriquece respecto de lo que la teoría ofrece.” Debe implementarse tanto durante la formación inicial como durante la formación permanente.

Al respecto es de suma importancia mencionar lo expresado por Carlos Marcel y Denise Vaillant (2009) sobre que “en los países con mayor rendimiento educativo se han identificado una serie de estrategias entre las que se destacan: la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio de la profesión, la existencia de tutores que acompañan a los docentes noveles, la selección y formación de docentes que apoyan a sus colegas, lo mismo que la promoción de instancias para que los docentes aprenden entre ellos, generando instancias de intercambio, planificación conjunta y entrenamiento entre pares. (Carlos Marcel y Denise Vaillant. 2009: p. 63.)

En consecuencia, podemos pensar que el alumno futuro profesor se convierte, gracias a su apertura de mente, en un trabajador Intelectual, y por ello posee la responsabilidad de que los saberes de los que dispone sean aprehendidos por sus futuros alumnos y es para ellos que debe construir un dispositivo tal que les otorgue igualdad y posibilidad de crecimiento tanto personal como social.

A su vez, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación y del Instituto Nacional de Formación Docente (2007), se señala como funciones las más importantes del coformador “favorecer el aprendizaje del rol, acompañar las reflexiones, brindar criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos y propuestas didácticas, diseñar junto con los alumnos, nuevas experiencias, sistematizar criterios para analizar la propia práctica.” (Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente, 2007: 44). Es por ello que el INFD (Instituto de Formación Docente) en el año 2007, abrió una línea de proyectos de Acompañamiento a Docentes Noveles.

A partir de este momento realizaremos una breve reseña de las Tutoría en nuestra ciudad y algún que otro caso que es de nuestro conocimiento.

Sabemos que no es un rol nuevo, el de Tutor o como lo llamamos nosotras Acompañante pedagógico, ya que no podemos desconocer su desarrollo histórico en el Sistema Educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante.

Por otra parte, a partir del año 2005, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de la Nación, se han implementado diversos proyectos de mejoramiento de la Enseñanza y desde el año 2009, a través de los proyectos de Apoyo para el mejoramiento de la Enseñanza. Estos planes nacionales han promovido la creación y/o consolidación de sistemas tutoriales en nuestras instituciones a partir de preocupaciones comunes como la calidad educativa y el abandono estudiantil, que han llevado a repensar las estrategias pedagógicas, didácticas, comunicacionales, educativas, y administrativas para lograr más estudiantes universitarios y graduados que cuenten con una formación sólida y pertinente, subrayando a la valoración personal con proyección social y colectiva sobre la educación pública universitaria.

Las tutorías universitarias en la Argentina poseen múltiples aplicaciones y definiciones, pero fundamentalmente son utilizadas como intervención pedagógica para acompañar la integración institucional de los estudiantes ingresantes, y como instrumento para evitar el abandono estudiantil y la lentificación de los estudios.

Desde el año 2006, se inicia un programa piloto de tutorías en la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Nacional de Mar del Plata (F C E y S). El proyecto consiste en el acompañamiento en el desarrollo de la cursada a los alumnos en los tramos iniciales de las cuatro carreras que conforman F C E y S.

Desde ese mismo año, en la Facultad Nacional de Mar del Plata se han creado proyectos como, PROMEI (Proyecto de Mejoramiento de la Enseñanza en Ingeniería) y posteriormente, PACENI (Proyecto de Apoyo para el mejoramiento de la Enseñanza en Primer Año de Carreras de Grado de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; Ciencias Económicas; Matemática; Astronomía; Ciencias Químicas e Informática), impulsados por la Secretaría de Políticas Universitarias.

También, se constituyó en la ciudad de Mar del Plata, en noviembre del año 2010, el Grupo Interinstitucional de Tutorías de Buenos Aires, (GITBA) a partir de la necesidad de establecer un diálogo con representantes de los distintos sistemas tutoriales de las Universidades de la provincia. El objetivo central del grupo fue implementar y consolidar un ámbito de intercambio, información y colaboración entre unidades académicas de la región para trabajar en el mejoramiento de la calidad y la efectividad de los sistemas de tutorías.

También tenemos conocimiento del trabajo iniciado en 1989, compartido y sostenido durante varios años, el cual permitió asumir un proyecto de investigación dentro de las convocatorias PICTO 2005 (Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados al Conocimiento del Sistema Educativo Nacional). El proyecto fue concretado por la cátedra de Residencia Docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario y catorce Institutos de Formación Docente de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina. La convocatoria tuvo por objetivos: Avanzar en la producción de conocimiento científico y/o tecnológico sobre los problemas de la enseñanza que poseen los sistemas educativos

regionales y locales; ampliar las posibilidades de impacto que tiene la producción científica en materia de educación en nuestro país a través de la inclusión en sus debates de docentes investigadores de diferentes pertenencias institucionales; potenciar las articulaciones entre diferentes niveles y segmentos del sistema educativo, atendiendo a enriquecer los ámbitos de formación no universitaria con el trabajo de investigación; jerarquizar el trabajo que llevan adelante los Institutos de Formación Docente, a través de la inclusión de sus docentes como investigadores en los circuitos de producción de investigación científica. Esta investigación, se ocupó de la fase comprendida por los primeros años de docencia, período de formación, de desarrollo profesional pretendiendo que los profesores adquieran conocimientos, destrezas y actitudes adecuadas para llevar a cabo una enseñanza de calidad. Se ocupan del docente principiante, es decir aquellos graduados que han iniciado su proceso de inserción en las escuelas, para el nivel, especialidad y/o modalidad para el cual fueron preparados.

4.3-Consideraciones finales.

Las ideas deben ser enseñadas en su contexto, pero, debemos analizar las circunstancias humanas que interfieren en la gestación y evolución de los sistemas filosóficos, pues, la historia de las ideas recobra una permanente actualidad, más allá de la época en que fueron gestadas. Es por ello que, el pensamiento filosófico debe ser contextualizado en la realidad histórica en que surgió, pues sólo así se volverá significativo para la reflexión y el debate.

Por otro lado, se debería actualizar el sistema educativo, ya que la compatibilidad que venimos planteando también debe considerar que “por un lado, el saber enseñado -el saber tratado en el interior del sistema debe ser visto, por los mismos “académicos”, como suficientemente cercano al saber sabio a fin de no provocar la desautorización”. Por otra parte, y simultáneamente, el saber enseñado debe aparecer como algo suficientemente alejado del saber de los “padres” [...] es decir, del saber banalizado en la sociedad. (Chevallard, 1997:30)

En este contexto no podemos dejar de lado en nuestro análisis la importancia que tiene hoy la educación universitaria o terciaria al momento de adquirir los conocimientos que permitan desarrollarse en la profesión que se ha elegido. En la Universidad Nacional de Mar del Plata, de la cual egresamos, el saber sabio, el saber impartido es netamente académico. Es decir que se enseñan conceptos, ideas, sucesos, sin tener en cuenta la actualidad de lo enseñado. En este sentido, la posibilidad de transposición de los mismos cuando es necesario llevarlo a adolescentes (16-18 años) en un aula, se hace muy compleja. Más bien, se centran en abordar los contenidos generalmente en abstracto -principalmente en Filosofía-. La cuestión se complejiza aún más si tenemos en cuenta las nuevas demandas que el mundo globalizado plantea a las universidades. Es necesario tener presente que “el sistema didáctico es un sistema abierto. Su supervivencia supone su compatibilización con el medio.” (Chevallard, 1997:17)

En relación al saber sabio que venimos desarrollando, visibilizamos al realizar el análisis correspondiente del PTD de nuestra unidad de observación, que es objeto de esta investigación, y además al consultar con diferentes licenciados que son docentes en la universidad, podemos afirmar que, un número importante de profesionales que ejercen la docencia universitaria no ha hecho una especialización pedagógica, ni siquiera han cursado las materias pedagógico-didácticas que te habilitan a ser Profesor. Es por ello que los docentes universitarios no suelen asumirse como enseñantes, sino como profesionales expertos en un área, son magister en...; doctor en...; no son profesores. El docente accede a un conocimiento profesional que lo distingue, pero ello solo no le brinda la posibilidad de desarrollarlo en cualquier contexto, pues asumimos que le falta una cuota importante de acción en la práctica.

Con nuestra intervención, nos proponemos incentivar el desarrollo del conocimiento profesional y las habilidades pertinentes para la tarea docente, pues, esto produciría un efecto positivo porque a partir de ello se dejaría atrás una tradición homogénea y descontextualizada y nos orientaríamos hacia la diversificación y la autenticidad. Dado que, enseñar contenidos relevantes y vinculados al contexto de la práctica o al desempeño laboral del profesor, implicaría que los contenidos a enseñar deberían dar respuesta a las tareas concretas que el profesor deberá enfrentar como docente.

Asumimos que, en la universidad las clases deben dejar de ser magistrales para abrirse a nuevas alternativas y ubicarse en un rol más protagónico, activo, en la construcción de aprendizajes y no sólo en ello, sino, en formador de buenas conductas y actitudes, las cuales modelen a sus estudiantes en valores, formas de reflexionar, de pensar, de relacionarse con y entre otros. A nuestro criterio, la formación universitaria es vista como un camino en solitario. Es por ello que se debería abordar todo tipo de situaciones y pensar que más podría ocurrir y encontrar las estrategias para su resolución. A tal efecto creemos pertinente las palabras de un entrevistado alumno: “ Uno va viendo y se va dando cuenta que pasan cosas y muchas veces escuchas a otros alumnos que les ha pasado lo mismo que a ti, y es allí donde vas aprendiendo de otras experiencias, pero las aprendes sólo como anécdotas, porque no sabes cómo enfrentarlas”.

Siguiendo los planteos de los entrevistados, podemos afirmar que un tema recurrente entre ellos es la cuestión del tiempo. Al respecto un graduado nos afirma que: “Siempre es el tema del tiempo cuando se está en la acción, es decir, cuando se está dando la clase me doy cuenta que todas las actividades planificadas son imposibles de implementar, porque no me dan los tiempos de la asignatura. Pues, siempre ocurren imprevistos, como que a los estudiantes les cuesta comprender el tema que se está tratando o porque se dio una discusión muy interesante y rica que no es conveniente interrumpir. Pero cuando estás haciendo las prácticas no podes dar lugar a ningún imprevisto, pues debes actuar como un robot. Primero esto en tantos minutos, segundo esto otro en tantos minutos y cerras la clase antes de que toque el timbre. Es decir que corres una carrera contra el tiempo porque vos tenes que aprobar las prácticas. Y yo me pregunto ¿Y los alumnos son cosas, no son tomados en cuenta? Creo que es preferible que comprendan y sepan aplicar menos conceptos a que aprendan de memoria y luego no recuerden nada después de la evaluación”.

Es por ello que los procesos reflexivos son fundamentales en los programas de formación, pues con ellos se logra impactar en el actuar del futuro profesor, para que aprenda a tomar decisiones antes, durante y después de la acción.

Es de señalar que el PTD de la unidad de observación analizada no presenta una fundamentación teórica que le otorgue una buena base a la asignatura más vinculante del

ciclo pedagógico. Pues, expone los objetivos de la asignatura de una forma poco pedagógica, con ausencia de estrategias metodológicas docentes. A su vez, no se observa explícitamente la intención de poner a disposición de los estudiantes las reflexiones y saberes necesarios para poder configurar su futura práctica docente. Es decir, que el futuro docente debe aprender a planificar situaciones de aprendizaje, seleccionar actividades, realizar procesos de evaluación y de auto-evaluación y familiarizarse en el empleo profesional, entre otras cuestiones. En este marco, se enuncian los contenidos de la asignatura de una manera muy vaga, la cual puede ser interpretada de forma subjetiva, pues es más un punteo de ítems que de contenidos pertinentes a la cátedra. Lo mismo ocurre con la enseñanza de la práctica.

El resultado al que arribamos en este análisis, es el de un estado de ausencia total de conocimientos y estrategias pedagógicas- didácticas, por parte de quien realiza y presenta el PTD de forma oficial, pero se asume como Profesor. Cabe señalar, que posee los saberes filosóficos pero no ocurre lo mismo con los saberes didácticos. Lo interesante sería hacer interactuar las dos instancias, formándose un ámbito de diálogo interdisciplinario

De acuerdo a multiplicidad de nociones trabajadas, podemos afirmar que, el conocimiento propio de la profesión docente, posee una característica específica, pues debe articular dos tipos de conocimientos, por un lado el de la disciplina, en nuestro caso la Filosofía y por otro lado el conocimiento de la Pedagogía. Ambos son las dos caras de una misma moneda, pues cuando falta la pedagogía, el desempeño profesional es notablemente menor. Esta idea es trabajada por Hernández y Sancho (1993), expresando que seguimos “siendo testigos de su escasa relevancia ante la tozuda creencia en que para ser profesor basta con saber la asignatura” (Montero, Lourdes: 2001. P.94.)

Sin la intención de incomodar a nadie, no tenemos que ir muy lejos para observar este estado de cosas. Pues, en nuestro contexto universitario se ve fuertemente esta problemática. Al respecto, la universidad sabe bastante de esas cuestiones, pues muchos de sus profesores no se han formado como tales y no solamente eso, sino que desprecian a los profesores que si se han formado en Pedagogía. A su vez, consideran a las materias del ciclo pedagógico como una carga que no sirve para nada más que para degradar la profesión, pues solo hacen perder el tiempo. Fernández Pérez (1988:p.20) lo expresa de

manera contundente. “Este desprecio institucional por la preparación de profesionales que educan a seres humanos, que ayudan a construir personas, por lo que parece tarea insignificante e intrascendente si la comparamos con la tarea de construir casas – arquitectura-...” (Citado en Montero, Lourdes: 2001. P.94.)

La actividad de enseñar a enseñar filosofía asume en su implementación un conjunto de supuestos y prescripciones. Es por ello que creemos necesario que el profesor a cargo de la asignatura Didáctica Especial y Práctica Docente debe ser un gran conocedor de la realidad social, de los contextos particulares donde trabaja, pero, a su vez debe tener un amplio conocimiento de los centros en donde transcurre la acción, es decir, debe conocer el ámbito en donde el estudiante futuro profesor, que él está formando, se va a desarrollar profesionalmente. Es de nuestro conocimiento que el profesor que dicta la parte teórica de dicha asignatura, no ejerce como profesor en el nivel medio, (nivel para el que está habilitado para formar profesores), lo cual implica un empobrecimiento del proceso de formación, dado que resulta insuficiente solo la formación general de un profesor universitario para lograr un eficaz desempeño en la formación docente. Puntualmente en esta asignatura se debe otorgar una correcta orientación y asesoramiento para vincular la interacción entre la teoría y la práctica y propiciar, consiguientemente, la elaboración de conocimientos.

Pensamos que se hace necesaria una labor en conjunto entre profesores y alumnos. Y para ello proponemos el seminario con la correspondiente tutorización de las prácticas de enseñanza. Pues esta labor, la tomamos como un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda para los alumnos durante todo el transcurso de su formación práctica. Pues ello ofrecería la evolución del pensamiento pedagógico de los futuros profesores. Esto repercutiría en las mejoras de propuestas prácticas diarias en el aula.

Pero a su vez vemos valoraciones negativas en cuanto a las relaciones que se mantienen entre las instituciones universidad y escuela de nivel medio. Estas están ausentes, pues es muy deficiente la organización y la falta de apoyo entre ambas. Al respecto se ha desarrollado en el capítulo 1 la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 30/07, los artículos N° 5 y el 8, los cuales mencionan la necesidad de desarrollar

políticas para integrar ambos ámbitos y establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sedes de las prácticas y residencias pedagógicas.

Antes de finalizar y en consonancia con lo dicho, pensamos que el aprendizaje eficaz, rompe los límites de los círculos del discurso tradicional y, al mismo tiempo que facilita el tránsito, supone dos actitudes que son dos postulaciones éticas: la primera es la comunicación clara, extensiva, como un recurso metodológico elemental. Pues es necesario un lenguaje comprensible, que involucre al otro porque así se cumple la más primaria de las condiciones: saber de qué se habla. Es este el gran desafío metodológico. El verdadero método, en su matriz griega de camino, es incorporar al otro al camino. Incorporarlo supone el esfuerzo de que comprenda, de que tome la palabra para luego repensarla, fecundarla. Esa es la huella dialógica. El objeto filosófico es enseñable, que requiere energía, tiempo, apasionamiento, voluntad de recorrer palabras, saberes, ejemplos, preguntas y repreguntas. Sólo quien sabe de qué se habla, puede participar activamente, devolviendo de sí el efecto de lo aprehendido. Y la segunda, es el acompañamiento del otro en tanto co-fundador de una experiencia de aprendizaje. He aquí otro punto nodular. La experiencia transitada nos lleva a afirmar que la entrega afectiva genera un kairós favorable, una coyuntura propicia.

Estas son pues las dos exigencias ético-pedagógicas que rompen la fractura del activo hablante y el pasivo auditorio. El afecto que genera el acompañar al otro, hace de este un territorio que convoca al otro a decir su palabra, su sentir, sus certezas, sus incertidumbres, sus placeres, sus displaceres. Pues, quien comprende gana auto reconocimiento y estima. Dado que, la comprensión rompe la ritualización del discurso: la repetición. De este modo se propicia el ámbito para que el otro hable, afirme, niegue, juzgue, polemice, vincule, rechace, utilice el pensamiento como caja de herramientas.

La tarea es propiciar el pensamiento, provocarlo como una caja de herramienta capaz de interpretar la realidad y transformarla. Dado que, el sujeto es un “ser en el mundo” y un “ser con” y la educación es ella misma kairós, momento oportuno.

Propiciar el pensamiento crítico en el sentido etimológico aludido es provocar la acción, a partir del maridaje entre la teoría y la acción. Y también favorecer el pensamiento crítico es repensar el espacio ético como cuidado del otro, del par antropológico, en tanto

co-gestor de un espacio de convivencia. También es, apostar a un pensamiento nomádico, el cual resiste a toda fijación a-crítica. Es un modo de dirigir la mirada, estar atento a todo lo que la realidad me devuelve y mi mente abierta se prepara para la reflexión. Es por ello que podemos ver al pensamiento crítico como un dispositivo que no fija la mirada en un solo foco, sino que posibilita el movimiento, el juego de ir y venir entre la mirada de la realidad y la representación de la idea en el pensamiento.

El pensamiento crítico no es estático, pues saber desterritorializarse del entorno subjetivo, es decir, que el sujeto aprenda a ubicarse en cualquier situación fáctica como si fuera un espectador en una obra de teatro de la cual es protagonista.

A lo largo de este trabajo hemos reflexionado acerca de las limitaciones que experimentamos en nuestra formación de grado especialmente en torno a la capacitación pedagógica, dando cuenta de la necesidad de una intervención. Las nociones trabajadas ponen en relieve la complejidad que encierra la posibilidad de un cambio curricular y las decisiones implicadas en esta tarea.

Antes de finalizar este análisis quisiéramos mencionar, siguiendo las afirmaciones de Argumedo (1999), que “el diseño curricular fundado en el interés práctico debería ser abierto, un punto de partida de un proceso de interacción en el que todos los actores tienen participación y espacios para incidir en la determinación de objetivos y contenidos. Se trata de presentar con mucha claridad la “intención” educativa, ofrecer un conjunto de especificaciones provisorias, de recomendaciones y sugerencias, que estimulen la interpretación de los actores, el ejercicio del juicio. El diseño curricular se presenta como hipótesis a comprobar en la práctica, una propuesta que el profesor debería poner a prueba. No interesa tanto aquí el listado de cosas a aprender, como la capacidad para aprender, entendida como negociar y construir con los otros el significado del mundo en el que cada uno vive”. (Argumedo, M.:1999. P. 27-47).

Podemos pensar que una de las primeras decisiones involucradas tiene que ver con cuál es la envergadura del cambio, nuestra propuesta apunta fundamentalmente a un cambio profundo a partir de preguntarnos seriamente sobre los propósitos institucionales y sobre la posibilidad de una reorganización significativa para que estos propósitos puedan ser llevados a la práctica.

Hemos dedicado una especial atención al problema de la fragmentación de los contenidos porque consideramos que debemos pensar la dificultad de la enseñanza a partir de la consideración de los efectos graves de la compartimentación de los saberes y de la incapacidad de articularlos entre sí; y por otra parte el saber tener en cuenta la aptitud para contextualizar e integrar, dicha capacidad, es una cualidad fundamental del pensamiento humano que es indispensable desarrollar.

Sobre la base de estas afirmaciones hemos elaborado un seminario que apunta a brindar contenidos teóricos y herramientas prácticas que permitan promover un mejor desempeño al momento del ejercicio profesional, focalizando la mirada en la “enseñanza en la acción”, desde una concepción del hombre como un ser praxístico.⁵⁷ Se trata de una propuesta que, en definitiva, intenta visibilizar como finalidad de la enseñanza una “cabeza bien puesta” en lugar de una “cabeza repleta”.

La noción subyacente en nuestra propuesta queda condensada en las siguientes palabras de Morin: “La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. (Morin, Edgar: 2002.p. 21).

Las ideas centrales expuestas en esta investigación llevan implícitamente una invitación a ser reflexionadas. Pues este trabajo no les otorgó un cierre, sino que abrió las puertas a nuevos caminos para ser transitados.

Bibliografía.

⁵⁷ En este sentido Karel Kosik sostiene que el hombre es praxístico. El alude a la práctica como práctica-teórica, es como un hacer en el orden de los conceptos, de las ideas, es decir, del conocimiento. Para él, se establece un diálogo entre el pensar y el hacer, pues, todos los caminos conducen a una práctica, punto de partida y arribo del conocimiento. Hacer y Saber hacer, mantienen una articulación importante ordenada a la praxis, condición de toda transformación posible del mundo. Kosik, K. (1986), *Dialéctica de lo concreto*, México, Gedisa. Citado por Guyot, Violeta (2011), pp. 14,15.

- Alen, B. (2008). *Seminario Taller los Ateneos didácticos: una estrategia de reflexión sobre la práctica*. Presentación en Power Point. Bs. As. 2 y 3 de Octubre 2008. Campus virtual.
- Alen, B. (2009). *Los inicios en la profesión* / Beatriz Alen y Andrés Allegroni. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, ISBN 978-950-00-0694-1.1. Formación Docente. I. Allegroni, Andrés II. Título CDD 371.1 Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación. Serie Acompañar los primeros pasos en la docencia.
- Andreozzi, M. (1996). *El impacto formativo de la práctica. El papel de las 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional*. Rev. N° 9- Año V- Bs. As: IIICE- UBA.
- Araujo (2006). *"Didáctica, investigación e intervención docente"* en: Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Uniqui Bernal.
- Arendt H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- Arendt H. (2005) *La condición humana*. Paidós. Bs. As.
- Aristóteles. (1994). *Retórica*. Introducción y notas por Quintín Racionero. Biblioteca Clásica Gredos. Asesor para la sección Griega: Carlos García Gual. Madrid. Sanchez Pacheco, 81, España.
- Bachelard, G. (1973). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI. Versión digital, facilitado en la cursada del seminario Áreas Curriculares dictado por la Profesora Violeta Guyot en el año 2014.
- Blázquez Entonado, F. (1989). *Los procesos reflexivos, mecanismos de integración práctica*. II Symposium sobre: La formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. (Compilador: Zabalza, Beraza).
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Burbules, Nicholas C. (1999) *El Diálogo en la Enseñanza. Teoría y Práctica*. Argentina. Amorrortu editores.
- Camilloni A., Davini M., Litwin E., Souto M. (1996) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As.

- Camilloni, A. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. Aportes para el cambio curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires. Facultad de medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.
- Caporossi, A. (2009) *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de la práctica docente*. En Sanjurjo, L (Coord.) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Carlos Marcel y Denise Vaillant. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones
- Carr W. (2002). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España. Ediciones Morata. Tercera edición. Reimpresión.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Celman, Susana: *Las prácticas Universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación*. Material de Cátedra.
- Cerletti (2008) *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires. Argentina. Libros del Zorzal.
- Cerletti y Couló, A. (2015). *Didáctica de la Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Ediciones Novedades educativas. Ponencia: Didáctica aleatoria de la filosofía dialéctica del aprendizaje filosófico. Alejandro Cerletti.
- Chevallard Yves. (1998). *La Transposición Didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Madrid. Editorial Aique.
- Cid Sabucedo, A., Domínguez Prieto, E. y Raposo Rivas, M. (1996). *La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos*. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo).
- Cifalli, M. (2005) *Enfoque clínico, formación y escritura*. En Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Clark, C. y Peterson, P. (1989). *Procesos de pensamiento de los docentes*. En Wittrock: La investigación en la enseñanza III. Barcelona: Paidós.

- Davini, M.C. (1989). *Formación de Profesores y transición democrática: continuidad y transformación* tesis de doctorado, PUC, Río de Janeiro. Material obtenido en seminario “Taller en el Aula I” en Noviembre del 2014.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO/Santillana.
Citado en: Montero, Lourdes. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario, Santa Fe, Argentina. Homo Sapiens Ediciones. Pág. 28.
- Dewey J. (1998) *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Bs. As. Paidós. Material facilitado vía mail por la Cátedra.
- Díaz Barriga A. (1992) *Didáctica y curriculum*, Nuovomar, México
- Díaz Barriga, A. (1988). *Investigación educativa y formación de profesores. En Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, núm. 20, UNAM, México.
- Edelstein, Gloria. 2011. *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Edgar Morin. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Elliot. (1993) *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid. Morata.
- España, A. (2011). *Los Ateneos didácticos como dispositivos de formación y socialización de las prácticas* en Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Cap. V. Rosario. Ed. Homo Sapiens
- Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Texto ordenado según resoluciones de la Asamblea Universitaria N° 004/90 y 005/91.
- Felicioni, Silvina. (2011) *¿Cómo es la formación para la práctica profesional en Profesorados Universitarios? Un estudio comparado de la formación de profesores universitarios*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado – Mar del Plata.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Serie Formación de”. Formadores

- Foucault, M. (1992). *Hermenéutica del Sujeto*. Madrid. Editorial La Piqueta.
- Fullan Michael y Andy Hargreaves. (1996). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Argentina. Amorrortu editores.
- Gadamer, Hans Georg. (1991). *Verdad y Método. Fundamentos de una hermenéutica*. España, Salamanca. Ediciones Sígueme.
- García, M. (1999) Pág.56. Citado en *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes*. Liliana Olga Sanjurjo. Pág. 119.
- García, R. (2006) *Sistemas Complejos*. Gedisa, España. Pdf Web.
- González Sanmamed, M. (1993). *El aprendizaje de la enseñanza: como valoran los futuros profesores la formación recibida*. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesá y Vez Jeremías).
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Grundy Shirley. (1998). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid. Ediciones Morata, S. A.
- Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A. (1992). *Poder saber La Educación*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Guyot, V. (2004) *Educación, cultura y subjetividad*. En Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico. Año 9.
- Guyot, V. (2005) *Epistemología y prácticas del conocimiento*. En Ciencia, Docencia y Tecnología, N° 30, Año XVI.
- Guyot, Violeta. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Hargreaves Andy. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu editores.
- Hargreaves, A. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España. Ed. Octaedro
- Jackson, Philip W. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Kosik, Karel. (1986). *Dialéctica de lo concreto*. México. Gedisa.

- Larrosa (2000). *Pedagogía profana estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Argentina. Ediciones Educativas. Edu\causa
- Marcelo García, C. (1990). *El primer año de enseñanza*. Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: CIDE
- Marcelo García, C. (1991). *El estudio de caso en la formación de profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García, C. y Mingorance, P. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional. Formación inicial y permanente*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1993). *Planificación y toma de decisiones de alumnos en prácticas*. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- Marcelo García, C. (1995). *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente*. En: Revista de Educación, n° 306, pp. 205-243.
- Marcelo García, C. (1998). *Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente*. En Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica N° 6.
- Marcelo García, C. (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. En Rev. Iberoamericana de Educación N° 19, enero-abril, España. Citado en Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes. Liliana Olga Sanjurjo. Pág. 30
- Marcelo García, C., Sánchez Moreno, M. y Mayor Ruíz, C. (1995). "El conocimiento de casos en el discurso de los profesores principiantes". En: Curriculum, 10-11, pp. 135-154, 1995.
- Marcelo. C y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Editorial Narcea

- **Montero, Lourdes.** (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- **Obiols, Guillermo y Rabossi Eduardo.** (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- **Ortega y Gasset.** (1914). *Meditaciones del Quijote*. Madrid. Publicaciones de la residencia de estudiantes. Serie II, volumen I.
- **Ortega y Gasset.** (1983). *La rebelión de las masas*. Buenos Aires. Ediciones Orbis.
- **Ortega y Gasset.** (2007). *Misión de la Universidad*. Madrid. Edición de Jacobo Muñoz. Clásicos del pensamiento. Editorial Biblioteca nueva.
- **Pérez Gómez A.** (1997) *Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas*. Revista Interuniversitaria de Formación Profesional. Málaga. N° 29.
- **Pérez Gómez, A.** (1993). *La interacción teoría - práctica en la formación docente*. Actas del Congreso Internacional sobre Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado". Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones. (Compiladores: Montero Mesa y Vez Jeremías).
- **Pérez Lindo, A.** (1997). *Políticas de Conocimiento, nuevos Paradigmas y Universidad*. Ponencia presentada en Segundo encuentro Nacional en la UBA. La Universidad como objeto de Investigación. Consultada el 12/01/16.
- **Perrenoud,** (1994) *Saberes de referencia y saberes práctico en la formación de los enseñantes. Una oposición discutible*. En la formación de enseñantes". Seminaire des formateurs de IUFM, Grenoble. Mimeo.
- **Perrenoud P.** (2004) *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Ed Graó.
- **Pugliese, J. C.** *Educación Superior, Globalización y Nuevas Tecnologías Globalización de Políticas Nacionales de Educación Superior*. Centro Extremeño de Estudios y Cooperación con Iberoamérica y Grupo Montevideo.
- **Puiggrós, A.** (1991). Dirección e introducción, Carli, De Luca, Gandulfo, Gagliano, Iglesias, Marengo, Rodríguez, Terigi, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del*

sistema educativo argentino, Tomo 2 de la Historia de la educación en la Argentina. Buenos Aires: Galerna. 361 págs. RN.

- Ricoeur, P. 1969. (2003). *El conflicto de las Interpretaciones: ensayos de Hermenéutica*. España. Fondo de cultura económica.
- Sacristán G. (1998) *El Curriculum, una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- Sanjurjo, L. (2000). *Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas*. En *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Compiladores: Boggino, N. y Avendaño, F. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2008) *Educación en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en Educación*. En Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Sanjurjo, L. (2011) *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes*. Inserción laboral de graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe, Argentina. Editorial Académica española.
- Sanjurjo, L. (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens. Material Obtenido en Seminario el 25/11/14.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a Pensar la Clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2011). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción laboral de los graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe. Argentina*. Investigación realizada en el marco de la convocatoria PICTO 2005.
- Schön. (1992- 1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Sennett R. (2009). *El Artesano*. Barcelona. Anagrama. Trad. Galmarini M. A.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación. Formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid. Ed. Morata.
- Stenhouse. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.
- Terigi. (2009). *La formación inicial de profesores de educación secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites*. Revista de Educación N° 350. Septiembre-Diciembre 2009. pp. 123-144.
- Torp L. y Saga S. (1999) *El aprendizaje basado en problemas*. Bs. As. Ed. Amorrortu
- Tyler, R. (1949) *Principios básicos del curriculum e instrucción*. Buenos Aires. Ed. Troquel. 5° ed. 1986
- Yuni J. (2009) *Técnicas para investigar*. Ed Brujas. Córdoba. tomo II y III
- Yuni, José. Módulo: *Taller de Investigación Educativa II* // UNIDAD 1 “Fundamentos de la investigación educativa cualitativa”.
- Zabalza Beraza, M.A. (1991). *Los diarios de clase .documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos del los profesores*. Barcelona: Universitat.
- Zeichner, K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos*. En volver a pensar la educación. IV Symposium de prácticas sobre los tutores en el practicum. (Compiladores: Zabalza Beraza y Cid Sabucedo) Universidad de Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.

Bibliografía de Internet

- Alen, B. (2009). *El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo*. Revista de Curriculum y profesorado. Vol. 13, N° 1 (2009). ISSN 1138-414X. Disponible en : <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART5.pdf>
- Alen, B., Alliaud, A. Hevia Rivas, R. & Ramírez, J. (s/f). (2012). *Desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico a docentes noveles*. Uruguay. Disponible en: http://www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional. Extraído el 20 Enero de 2014.

- Amiburu M. G. *Filosofía de la Educación*. Disponible en línea: www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html
- Anijovich R. y Cappelletti G. (2007). *Formar docentes reflexivos*. Revista sobre enseñanza del derecho. Año 5, n° 9, 2007, p 235-249 Disponible en: www.derecho.uba.ar/publicaciones.ev
- Anijovich R., Cappelletti G., Mora S., Sabelli M. *Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA*. Disponible en línea en: www.derecho.uba.ar/publicaciones.ev
- Argumedo, M. (1999) *De entornos, planes de estudios y currículum*, pensamiento Universitario 8 (6): 27-47. Disponible en <http://argumedomanuel.wordpress.com/2009/08/11/de-entornos-planes-de-estudios-y-curriculum/>
- Arrieta de Mesa, B. y Mesa Cepeda, R. *El currículum nulo y sus diferentes modalidades*. Venezuela. Revista Iberoamericana de Educación OEI. En línea (14-2-2017): <file:///C:/Users/User/Downloads/220Meza.PDF>
- Ateneo *didáctico*. Disponible en línea: www.pedrogoyena.edu.ar/apuntesateneodidactico.pdf
- Ateneos: *una herramienta profesionalizante*. Disponible en línea en: www.es.slideshaew.net/lolalara/ateneos-didacticos-2559
- Bedacarrats, V. *Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. Acerca de la transmisión del malestar docente en los trayectos de práctica profesional*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol 17, núm. 54, julio-septiembre 2012, pp 903-926. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C. Distrito Federal, México. En línea: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127010>
- Beyer, L. (1997) *William Heard Kilpatrick (1871-1965)* en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París. UNESCO vol. XXVII, n° 3. En línea (1-3-2017): <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kilpatrs.PDF>.
- Bolívar Botia Antonio. *Conocimiento Didáctico del Contenido y formación del profesorado: el programa de Shulman Lee S*. Revista interuniversitaria de formación del

- profesorado, ISSN 0213-8646, N° 16, 1993 (Ejemplar dedicado a: VI Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio), págs. 113-124.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286602>
- Borel, C. y Malet, A. (2009). *La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los Ateneos, ¿una alternativa en la formación profesional docente?* En línea (21-2-2016): <https://es.scribd.com/document/50046365/Borel-Malet-Litoral-trabajo2009> o en línea (21-2-2016): www.formadores.org.
 - Bruner y la búsqueda disciplinar
http://chely.weebly.com/uploads/6/2/6/0/626012/1_lectura_principales_ideas_bruner.pdf
 - De Ketele, Jean Marie. (2003). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
 - Diaz Barriga, A. (2003) *El Currículo. tensiones conceptuales y prácticas* Revista Electrónica de Investigación Educativa. Universidad Nacional Autónoma de México. Vol. 5, n° 2. En línea (1-3-2017): <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/1216>.
 - Eianer, E. (1979) citado en Aguila, M. *Concepto y orientaciones del curriculum. Universidad de Chile*. En línea (7-2-2017) https://educacionygenero.files.wordpress.com/2009/12/silva_orientaciones_y_conceptos.pdf
 - Gallardo. *Borrador sobre Ateneos* En línea: (21-2-2016) www.formadores.org/default_archivos/comunicados2011comunicacion9gallardo.doc
 - Garró, M- C y Strezza Tello, C. (2012) *Los Ateneos didácticos como dispositivos facilitadores de la reflexión acerca de los materiales educativos utilizados en el desarrollo de las prácticas en las praxis y residencias de los profesorados*. Revista Ext vol. 4, n° 2. En línea (21-2-2016): www.revistas.uncedu.ar.
 - Gimeno Sacristán, J, y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza. su teoría y su práctica*, Madrid: Akal Universitaria.
http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Pinar_Unidad_1.pdf Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/998/99815691009.pdf>

- Giroux, H. (1990) Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona. Ed. Paidós. En línea (21-2-2017): teoricosdelcurriculum.blogspot.com.ar/2010/06/henry-giroux-1943.html
- Guilar, M. (2009) *Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural"*. Revista Educere, vol. 13, núm. 44. , Venezuela Universidad de los Andes Mérida. En línea (1-3-2017): <http://www.redalyc.org/pdf/356/35614571028.pdf>.
- Gvirtz S. Plamidess M. (2008) *El ABC de la tarea docente. Curriculum y enseñanza*. Bs. As. Ed. Aique Disponible en línea: (10-1-2017) <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/35/35GVIRTZ-Silvina-PALAMIDESSI-Mariano-Segunda-parte-Cap-6-La-planificacion.pdf>.
- Humboldt, Guillermo (1958). *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores de Berlín*, en AA.VV. *La idea de la universidad en Alemania*. Edit. Sudamericana, Buenos Aires. Pag. 209-219. Consultado el 17/12/2013 en www.ccee.edu.uy/eda/TGU/ensenian/historia_univ/humboldt1.pdf
- Imbernon F. (2001). *La Profesión Docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Citado en: Marcelo, C. (editor) *La función docente*. Madrid. Editorial Síntesis. pp.27-41. En línea(4-2-2017): http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf
- Jackson, (1992) *La vida en las aulas*. Madrid. Ed. Morata. Resumen en línea (21-2-2017): <file:///C:/Users/User/Downloads/18724-18800-1-PB.PDF>
- Moraes, E. *Los Ateneos: un dispositivo de acompañamiento a docentes noveles en desarrollo profesional de formadores para el acompañamiento pedagógico de docentes noveles. Aportes, dispositivos y estrategias presentados en el Programa de Formación de Formadores de Uruguay*. En línea (21-2-2016): www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf.
- Ortiz Reyes, M. Á. (2010). *Reinterpretando con Ortega y Gasset la misión de la universidad en la sociedad del conocimiento*. Ponencia presentada en simposio: *La Universidad en Discusión, Conocimiento y Proyecto de Futuro*. Cátedra UNESCO de

- Educación Superior. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Consultado el 12/11/2013 en <http://www.unesco.org.ve/>
- Pérez Lindo, A. (2005). Dimensiones de la Gestión del Conocimiento. Cap. I del libro: A. Pérez Lindo; L. Ruiz Moreno; C. Varela; F. Grosso; C. Camós; A. M. Trottni; M.L. Burke; S. Darin (2005), Gestión del conocimiento. Un nuevo enfoque aplicable a las organizaciones y a la universidad, Editorial Norma, Buenos Aires. Consultado el 18 /02/ 2016 <http://www.augustoperezlindo.com.ar/conocimiento.html>
 - Portal de la Universidad Nacional de Mar del Plata. www.mdp.edu.ar.
 - Pugliese, J. C. Conferencia: *Políticas para una universidad de calidad, comprometida con su función social e innovadora*. La Educación Superior como garante del despegue nacional. Consultora vox populi. Ushuaia 27 de mayo de 2005.
<http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/AutoridadesUniversitarias/aulistadodeuniversidades.html>
 - Ranciere, Jacques. (2002). *El Maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona. Laertes, S.A. de Ediciones.pdf.
[/www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/04/jacques-ranciere-el-maestro-ignorante.pdf](http://www.lacomunitatinconfessable.cat/wp-content/uploads/2009/04/jacques-ranciere-el-maestro-ignorante.pdf)
 - Sacristán, G. (1998) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ed. Morata En línea (1-3-2017):
http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Diseno_d_Proyect_Curric/Unidad%201/Las_teorias_sobre_el_curriculum.pdf
 - Sanjurjo, L. y otros. (2011). *Los Dispositivos para la formación profesional*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata 2011. ISBN 978-987-544-387-7. Extraído el 10 de Enero 2017. Disponible en :
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/256.pdf>

- Sepúlveda Ruiz, M.P. (2005). *Las Prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional*. Revista Educar n° 36. Málaga. En línea (31-1-2017) : [file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/39743-39769-1-PB%20\(5\).pdf](file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/39743-39769-1-PB%20(5).pdf)
- Shulman, S. (2001) *Conocimiento y enseñanza*. Centro de Estudios Públicos. http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf
- Souto, M. y otros. (1999). *Grupos y Dispositivos de formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Formación de Formadores. Serie: Documentos, N° 10. https://www.academia.edu/4316031/Souto_M. Los_dispositivos_pedag%C3%B3gicos_desde_una_perspectiva_t%C3%A9cnica
- ISFDyT 81 *Reglamento de Práctica, Residencia y Práctica Profesionalizante*
- ISFDyT 81 *Régimen Académico Institucional*
- Anexo I de la Ordenanza del Consejo Académico 1608 Facultad de Humanidades UNMDP
- PTD Didáctica Especial y Práctica Docente, Facultad de Filosofía. UNMDP
- **Proyectos de Cátedra** Espacios de la Práctica I, II, III, IV Profesorados de Biología e Historia ISFDyT 81

Anexos

Instructivo a Plan de Trabajo del Equipo Docente.

Anexos.

Entrevista al profesor Beade

- ¿Con qué criterios diseño usted su PTD?

El criterio de diseño del PTD es en función, siempre, de cómo va a un futuro profesor de filosofía va a enseñar en la escuela media. La formación de esta didáctica especial apunta a la enseñanza en la escuela media. Vemos las técnicas y las tácticas que debe identificar un docente. Entonces la función está en el futuro enseñante de la escuela media. Tengo un PTD paralelo, este lo ignoro. Currículo oculto. El PTD del titular no les sirve para dar clase.

Lo primero que apunto es a explicar que comprendan bien que es un adolescente por que van a trabajar con adolescentes. Desde lo biológico, qué pasa con el cerebro del adolescente, porque hay mucho material nuevo. El sistema que usan en estados Unidos para leer el cerebro ante determinadas acciones. Qué es lo positivo para el aprendizaje. Desde lo psicológico, porque la enseñanza es un proceso psicológico y después vemos lo cultural y lo social. Dentro de lo cultural y lo social nosotros estamos insertos en mar del Plata en la provincia de Bs. As. a mi no me interesa lo que hacen en Francia, en Alemania sino que debemos ver la diversidad cultural nuestra. Esta es la base del PTD, como es un adolescente en la actualidad. Después, cómo superar esos inconvenientes. Ahí se aplican las tácticas, que es lo que vamos a hacer en clase para superar los inconvenientes que se nos

presentan con los adolescentes en la provincia de Bs. As. y especialmente Mar del Plata. Trabajamos mucho de lo que proyectó Piaget que en la actualidad se sigue manejando, porque hasta hace 4 o 5 años lo de Piaget era muy teórico pero ahora desde la neuro ciencia con toda la aparatología que tienen los científicos modernos pudieron comprobar esa división etaria que hace Piaget. Desde lo biológico se han descubierto muchas cosas, el tema de la poda sináptica tiene una relación directa con la alimentación. Todas estas cosas influyen en el adolescente. Nosotros vemos de que manera lo vamos cambiando. El hábito alimenticio se puede mejorar pero hay cosas que son irreversible, los primeros 18 meses de vida, la destrucción neuronal que se produce es irreversible. No llegan a la universidad, pero si es una causa de preocupación política y social y nosotros como educadores también debemos ayudar. Los primeros 6 meses de vida es muy sencillo porque es leche materna y nada más, pero lo previo también es importante, por eso el niño deseado, el niño esperado es diferente.

- ¿Año a año se realizan cambios en el programa de su asignatura?

El programa de la asignatura se modifica cuando hay alguna novedad desde la ciencia, neuro ciencia o desde lo legal o de la dirección general de escuelas.

- ¿Entre los profesores de su asignatura, se suele negociar los aspectos fundamentales del programa?

Yo me manejo con Daniel y con la ayudante Yanina Zuconni

- ¿Qué criterios emplea usted en la elección de contenidos, bibliografía y actividades?
- De los objetivos que son planteados en el PTD ¿Cuál es el nivel de consecución de los mismos?

El nivel de consecución en la primera parte es más bien teórico y en la segunda parte comenzamos con las prácticas. Las prácticas consisten en hacer actividades por ejemplo con respecto a la planificación anual, mensual, cuatrimestral, la planificación por tema y la última etapa que es la más importante es la planificación áulica. Pero también vemos algo que por lo general los estudiantes carecen que es enseñarles a evaluar. En general el futuro docente no tiene claro como evaluar, porque no es lo mismo la valuación en la universidad que la evaluación en la escuela media. Entonces nos

dedicamos a eso. Y después otros contenidos que vemos son importante que les dedicamos dos clases enteras que es a la motivación. Porque es fundamental que el estudiante esté motivado. Se dan todas las técnicas de motivación conocidas y las que se les pueda ocurrir a los estudiantes. Y la otra que siempre les decimos a los estudiantes que el estudiante secundario tiende a tener poca atención. Por eso les enseñamos que la exposición docente es de 5 minutos y después actividad práctica, lectura, comprensión de textos, y escritura, producción de textos y la otra es trabajar siempre con fuentes filosóficas. En el caso de que haya dificultad con algún autor como puede ser Kant se les hace una pequeña adaptación para que lo comprendan en su nivel.

- Sabemos que los contenidos filosóficos son complejos, es por eso que asumimos la complejidad del acto de enseñar ¿Qué estrategias de comprensión, de formación y de mejoras realiza en las prácticas?

En los contenidos complejos hacemos adaptaciones

- ¿Usted cree que dispone de los recursos necesarios para el dictado de su cátedra?
Los recursos que tiene la facultad los utilizamos, tenemos internet, cañones, proyectores, todo lo que necesitamos lo tenemos. Campus virtual no sé si hay, pero yo no lo utilizo.
- ¿Qué estrategias de acción pedagógica emplea usted en el dictado de su cátedra?
¿Ellas se condicen con lo expresado en el PTD?
- ¿Existe algún tipo de conexión con otras asignaturas, solapamientos, interrelación, etc.? Debería existir pero no hay.
- ¿Cada uno de los integrantes de la asignatura elige la metodología a emplear en su cursada? ¿Qué metodologías emplea usted? Tres de los integrantes tenemos la misma metodología, consultamos los temas, los hemos encadenados entre los tres
- ¿Se suelen tener reuniones de cátedra para comentar la marcha de la asignatura, con el alumnado o con otros profesores? ¿Se comentan las dificultades? Si nos reunimos los tres generalmente los miércoles después de clase o por internet, o what sap, estamos permanente mente en contacto.
- ¿Qué significa enseñar y aprender en la universidad? En cualquier nivel es más o menos lo mismo, lo que cambia son los contenidos y los grados de dificultad. La

relación enseñanza aprendizaje tanto en jardín como en la universidad es una relación parecida cambian los contenidos y cambian las estrategias y las técnicas, cada uno en función de la maduración o la edad de cada uno.

- ¿Qué docentes se forman en el profesorado de Filosofía de UNMDP? Los docentes que se forman en el profesorado apuntan a trabajar o en la universidad, o en institutos terciarios o en secundarios. Nosotros hacemos mucho énfasis y apuntamos el 90 % de la cátedra a la enseñanza de la escuela media que es la más difícil de manejar, por problemas de maduración de los chicos o por problemas de disciplina cosa que en los otros niveles no existe. La pregunta iba más abocada a si se forma un profesor crítico, reflexivo o tradicional. Desde el punto de vista de mi materia queremos que sea crítico reflexivo.
- ¿Qué perfil de graduado busca la institución en que desarrolla su actividad?
¿Coincide con la propuesta de su PTD? Cuando uno ve el proyecto de humanidades si hay coincidencia con un profesional reflexivo, crítico, pero no sé cómo será en la realidad.
- ¿Cómo definen su identidad los profesores universitarios que forman a futuros docentes? Tenemos una dificultad muy grande sobre todo nosotros de didáctica porque la mayoría de los docentes piensan que son materias que están demás, se habla despectivamente de la pedagogía a pesar de que son ciencias, las dos son ciencias con todas sus características y nunca escuche a ningún colega ni a ningún estudiante que me venga a decir que el paradigma está mal y me de demostraciones empíricas. El problema de la gente de filosofía es que está acostumbrada a teorizar sobre teorías que están muy bien dentro de la filosofía pero cuando llegamos a la didáctica y a la pedagogía son ciencias. Entonces como ciencias deberían ser tratadas de otra manera y acá no existe eso, hay algo muy despectivo sobre esa especialidad, como si la enseñanza fuera una cosa muy secundaria.
- ¿Qué significa enseñar filosofía? y ¿para qué se enseña?

Fundamentalmente lo que la filosofía tiene que hacer es ayudar a abrir la cabeza, hacer análisis críticos a no contentarse con una respuesta por eso la filosofía debe ser lo contrario al dogmatismo. Aunque no se encuentre buscar la causa inicial, siempre buscar el

problema donde está. Yo personalmente pienso que la filosofía tiene que ser problemática. Si la filosofía no es problemática estamos vueltos en una teorización que no nos lleva a ningún lado.

- ¿Enseña usted con utilidad y sentido a la Filosofía? la materia mía, si bien está dentro de la carrera pero tiene la mayoría de los contenidos de la ciencia didáctica y de la pedagogía, si bien hay una filosofía de la educación no nos metemos en otras disciplinas como puede ser metafísica, gnoseología, nos abocamos más a la enseñanza de la filosofía, se supone que ya fueron formados en la disciplina. Nosotros enseñamos a transmitir y a cómo el estudiante de secundaria puede aprehender esos saberes.
- ¿Es posible una didáctica filosófica de la filosofía? sí existe, nosotros nos basamos fundamentalmente en lo de Obiols, en congresos que yo he participado, congreso internacional de la filosofía de Uruguay, o de la UBA en Buenos Aires, los chilenos que están bastante adelantados lo toman a Obiols como base, con algunas modificaciones positivas. Si hacemos filosofía y hacemos enseñanza didáctica de la filosofía.
- ¿Cuáles son según, su punto de vista, las dificultades que surgen de enseñar a enseñar filosofía? la dificultad más grande que tenemos sobre todo en las primeras clases es que la didáctica sirve, que la didáctica es ciencia no es una opinología, porque hay una resistencia muy grande en los estudiantes pues piensan que esto es un remedio amargo que hay que tomar.
- ¿Cómo definiría al docente crítico? ¿Qué cambios introduciría en su propuesta áulica para formar futuros docentes críticos? El docente para que sea un docente crítico lo primero que tiene que hacer es ser abierto no tiene que ser dogmático. Yo he encontrado acá, que me extraña en una carrera de Filosofía el fanatismo por ciertas teorías o ciertas corrientes filosóficas, está bien uno puede estar más cerca de una o de otra pero no ese dogmatismo a ultranza no ayuda a ser un docente crítico.
- ¿Considera relevante formar a sus estudiantes como futuros profesores críticos? En caso negativo podría decirnos cuál es el motivo y en caso positivo de qué modo lo realiza. Es fundamental que sean docentes críticos. Y tienen que ser críticos en el

amplio sentido, el docente debe transmitir a los estudiantes el ser crítico pero siempre con algún fundamento. No puede haber una crítica si no hay un fundamento atrás, una demostración del porque yo critico eso. Tiene que haber un discurso cabal de esto, si es cerrado y no es crítico no sirve.

- ¿Cómo hacer ejercitar la reflexión para que puedan aplicarla en las prácticas? Nosotros utilizamos como técnica el trabajo en contexto, analizarlos, desmenuzarlos, y trabajar en forma analítica. Si uno no trabaja analíticamente no puede desarrollar un estudio crítico de fondo. Dejar de lado la obsecuencia con cada autor. Primero hay que conocerlo a fondo a cada autor, y luego cuando uno ya lo conoce puede hacer un análisis crítico. Y siempre desde la problemática contextual.
- ¿Cómo se construye el conocimiento profesional? El conocimiento profesional en la carrera de filosofía se va construyendo a medida que va avanzando la carrera. Cualquier carrera universitaria no le da a uno todo, le dan las herramientas y uno después se forma. Si nosotros pretendiéramos en nuestra carrera que tienen tanta bibliografía profundizar con obras completas de cada autor sería imposible seguir una carrera para recibirse en 15 años. Lo importante es que la facultad de la herramienta para que uno después sepa como perfeccionarse lo cual es una decisión personal.
- ¿Cómo se aprende una práctica profesional?
- ¿Qué conocimiento ponen en juego los docentes cuando toman decisiones? Para tomar decisiones tiene que haber previamente un conocimiento. La decisión es una consecuencia directa del conocimiento y de la afectividad. Como el conocimiento es también un proceso psicológico, tiene que haber primero conocimiento, después un afecto para que luego haya una voluntad. Si no hay un afecto cuando uno estudia o con el otro cuando uno enseña, no existe la educación.
- ¿Cuáles son según su juicio las preocupaciones e intereses de los residentes?
- ¿Considera usted necesaria la implementación de la asignatura práctica docente desde los primeros años de la formación inicial de la carrera de grado? ¿Por qué? Sí fundamental, ya lo hemos tratado con la profesora anterior antes de que se jubilara, (2002 más o menos) nosotros insistimos en acá en la universidad con la pareja

pedagógica y por otro lado en el caso de la didáctica especial hacer pequeños seminarios a partir del segundo año de la carrera donde se vayan formando las distintas disciplinas que después el futuro docente tiene que dar en la escuela media. Estos seminarios les acreditarían puntos para que después cuando vayan a la didáctica puedan ejercer tranquilamente. Nosotros habíamos pensado que un alumno que ya tiene el final de lógica hiciera una práctica de lógica con alumnos en la escuela media y a medida que va avanzando en la carrera va haciendo lo mismo. Pero no se hace porque los estudiantes no quisieron hacer una votación. Los estudiantes de filosofía de la facultad de humanidades de Mar del Plata se queja de un nivel pero cuando se quiere hacer algo para exigir más nivel se borran. En todo el mundo y en algunos lugares de argentina se hacen prácticas. Algún día lo vamos a lograr acá. Lo había pensado como un seminario obligatorio para que vaya sumando Uvacs. En esta facultad lo tiene sistematizado Lenguas Modernas. Yo creo que debería formar parte de la carrera en la cátedra de Didáctica, porque con las dedicaciones nuestras podemos hacerlo. Hasta habíamos pensado con la otra profesora poner un seminario de teatro, porque el docente tiene que actuar la clase, no solo hablar transmitir para aburrir sino actuar.

- ¿Existe algún grado de relación entre la teoría y la práctica?
 - ¿Cómo se articula desde su asignatura la vinculación formación pedagógica con la residencia/ socialización profesional?
 - ¿Qué dispositivos didácticos implementaría y por qué lo considera relevante?
- Parejas pedagógicas más seminarios temáticos con mucha carga didáctica, a partir del segundo año de la carrera. Una cosa que empecé a introducir el año pasado en esta cátedra no se ve no se trabaja porque en las escuelas medias no se quiere que los docentes trabajen es el aula taller. es maravillosa el aula taller, los chicos eligen los temas importantes para ellos y el trabajo nuestro es introducir la filosofía dentro de esos temas. El problema es que los directivos no entienden que un poco de desorden en el aula no quiere decir. Una anécdota: en la escuela 24 que está en la calle Alberti y Mitre un día les digo a los chicos dejen todo vamos a salir, nos fuimos al patio caminamos alrededor del patio analizando temas filosóficos. Vino la

directora para ver que pasaba y le digo esta es la escuela peripatética, estamos aplicando los conocimientos filosóficos. Otra vez los hice sentar en el suelo para desestructurarlos.

- ¿Tiene conocimiento de los dispositivos de Acompañante pedagógico y de Ateneos? ¿Qué efectos le parece que produciría su implementación en su asignatura? Yo soy defensor acérrimo de que se aplique en la universidad la pareja pedagógica, no creo en la división de teóricos y prácticos, es una barbaridad que en pleno siglo XXI con todos los conocimientos de la pedagogía como ciencia se va contra eso no puede haber esa división todas las clases tienen que ser teórico prácticas. Lo mejor que hay son las parejas pedagógicas, con las clases preparadas y actuadas. Acá los estudiantes se quejan de que los docentes no preparan las clases. Tendrían que ser obligatorias las técnicas de enseñanza.
- ¿Qué cambios le parecen necesarios implementar en su asignatura?
- ¿Qué conocimientos previos sobre la asignatura se deben tener para poder cursarla?
- ¿Cómo se definirían como docente? Si te tengo que dar una respuesta filosófica estaría más cerca del criticismo kantiano que de Descartes. Me molesta el dogmatismo en la ciencia y más que nada en la filosofía.
- ¿Cómo calificaría su habilidad para escuchar? ¿Podría darme un ejemplo? Yo creo que se escuchar. En el aula promuevo con preguntas que hago o dilemas para que los estudiantes contesten y argumenten.
- Usted cómo docente ¿suele aceptar críticas o sugerencias de los alumnos? Sí.
- Cuénteme acerca de alguna ocasión en la que le haya resultado muy difícil comunicarse con un par/miembro del grupo u otro colaborador. ¿Qué hizo usted? ¿Cómo manejó su estilo de comunicación y el de la otra persona? Sí con algún integrante de la cátedra sí. Porque no comparto en la universidad el dogmatismo y no comparto teorías que vienen de otros países que no nos representan y que no tienen nada que ver con nuestra realidad.

Artículo 5. No se cumple fundamentalmente desde las escuelas, porque es muy difícil que las escuelas nos dejen articular, la mayoría no quieren practicantes, ni quieren articular sobre todo si vienen de universidades, de terciarios sí. La explicación que te dan es

porque los universitarios no tienen formación pedagógica ni didáctica. No la tienen como la tienen los institutos. En la facultad de humanidades no hay consciencia de lo que es enseñar en la escuela secundaria. Deberíamos tener el doble de carga en didáctica especial. Para mí el contenido de las otras materias de didáctica no tienen sentido y faltan las que sí lo tendrían. El ciclo pedagógico está mal armado.

El artículo N° 6 no se da.

Hubo algunas escuelas de forma independiente de Mar del Plata que me vinieron a ver a mí para armar algún tipo de apoyo que necesitan los chicos. No hubo eco, primero desde la parte legal de uno y de otro, y segundo no hay interés de los estudiantes futuros docentes de hacer algo que no les acredite nada académicamente. Y por parte de las escuelas, cuando se hizo la prueba piloto no iban los estudiantes. En general no quieren a practicantes de universidades.

En las escuelas privadas prefieren estudiantes terciarios que universitarios y prefieren para enseñar filosofía a teólogos que a filósofos.

El año que viene se va a tratar de abrir una cátedra para la ayudante para poder dar más temas. La carrera de filosofía va a la licenciatura y los profesores somos unos bichos raros.

Instructivo a Plan de Trabajo del Equipo Docente. PTD

AÑO:	2017
------	------

1- Datos de la asignatura

Nombre	SEMINARIO APRENDER A ENSEÑAR A PENSAR LA FILOSOFÍA
--------	--

Código	F
--------	---

Tipo (Marque con una X)		Nivel (Marque con una X)	
Obligatoria	X	Grado	X
Optativa		Post-Grado	

Área curricular a la que pertenece	CICLO PEDAGÓGICO
------------------------------------	------------------

Departamento	FILOSOFÍA
--------------	-----------

Carrera/s	PROFESORADO EN FILOSOFÍA
-----------	--------------------------

Ciclo o año de ubicación en la carrera/s	2° AÑO y 3° AÑO
--	-----------------

Carga horaria asignada en el Plan de Estudios:

Total	168 c/año
Semanal	6

Distribución de la carga horaria (semanal) presencial de los alumnos:

Teóricas	Prácticas	Teórico - prácticas
		6

Relación docente - alumnos:

Cantidad estimada de alumnos inscriptos	Cantidad de docentes		Cantidad de comisiones		
	Profesores	Auxiliares	Teóricas	Prácticas	Teórico-Prácticas
30	3	2	1	2	-----

2- Composición del equipo docente (Ver instructivo):

Nº	Nombre y Apellido	Título/s
1.	Un Profesor en Filosofía Titular	PROFESOR/A EN FILOSOFÍA
2.	Un Profesor en Filosofía Adjunto	PROFESOR/A EN FILOSOFÍA
3.	Un Profesor en Filosofía JTP / Educación	PROFESOR/A EN FILOSOFÍA

Nº	Cargo								Dedicación			Carácter			Cantidad de horas semanales dedicadas a: (*)			
	T	As	Adj	JTP	A1	A2	Ad	Bec	E	P	S	Reg.	Int.	Otros	Docencia	Investig.	Ext.	Gest.

																Frente a alumnos	Totales			
1.	X								X			X								
2.			X							X		X								
3.				X						X		X								
4.					X						X	X								
5.							X				X									

(*) La suma de las horas Totales + Investig. + Ext. + Gest. no puede superar la asignación horaria del cargo docente.

Plan de trabajo del equipo docente

1. Objetivos de la asignatura.

- Reconocer el campo de la enseñanza de la filosofía como ámbito de reflexión filosófica.
- Reflexionar en torno a las problemáticas filosóficas involucradas en la enseñanza de la filosofía.
- Desarrollar una postura crítica en relación a los fundamentos de la enseñanza de la filosofía.
- Promover el análisis y la reflexión sobre problemáticas áulicas actuales y concretas en la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía.
- Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento.
- Desarrollar proyectos áulicos específicos tendientes a mejorar los aprendizajes y su producción en temas transversales.
- Plantear distintos criterios de evaluación y manejar estrategias de corrección de producciones escritas y orales.
- Reconocer la documentación que el docente debe manejar dentro del aula.

- Generar, identificar y definir problemáticas, sabiendo actuar con autonomía en situaciones inesperadas.
- Valorar la importancia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, distinguiendo los diversos paradigmas filosóficos que sustentan las teorías pedagógicas.

2. Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en la asignatura.

Unidad 1: Filosofía de la Educación.

Conceptos filosóficos que fundamentan las teorías de la educación: realismo, idealismo, pragmatismo, existencialismo, re construcciónismo. Métodos filosóficos pedagógicos: Mayéutica socrática, dialéctica platónica, la didáctica Magna de Comenio, el pragmatismo de Dewey. La pedagogía de la liberación de Freire. La enseñanza como objeto de análisis filosófico: distintos enfoques de la enseñanza. Fundamentos epistemológicos de las disciplinas incluidas en el currículo.

Unidad 2: La enseñanza de la filosofía como campo de indagación filosófica.

Diversos modos de pensar la filosofía. Modalidades de enseñanza de la filosofía. La enseñanza de la filosofía en la tensión entre filosofía y filosofar. El problema de la filosofía entre la producción y la reproducción. Leer y escribir filosofía. Métodos filosóficos: diálogo; planteamiento de problemáticas; argumentación, interpretación, análisis y discusión de textos; dilemas éticos.

Unidad 3: La enseñanza de la filosofía. Diseño de una práctica.

El currículo como producto y como proceso. Tipos de currículo: secuencia lineal, concéntrico y espiralado. Currículo prescripto y oculto. La planificación como eje de la práctica docente. El diseño de la enseñanza como instancia de toma de decisiones docentes. Distintas instancias del diseño y del desarrollo curricular: diseños curriculares, planes y programas. Modificaciones y definiciones curriculares. Su impacto en la enseñanza de la filosofía. Selección y secuenciación de contenidos del diseño curricular. La enseñanza de la

filosofía hoy: diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires. Recursos didácticos, materiales curriculares y actividades de enseñanza: el texto escolar. Características específicas de la enseñanza de la filosofía para adolescentes.

Unidad 4: La práctica administrativa docente

Diseño de planificación anual, trimestral, por unidades significativas. Planificación áulica. Libro de temas, acta de examen, salidas educativas, diseño de proyectos interdisciplinarios. Confección de registro y planillas de notas.

Unidad 5: Ética profesional docente.

Pasión y compromiso docente. Phronesis aristotélica. Responsabilidad docente. Construcción de la identidad docente.

Razones para formar a los estudiantes a reflexionar sobre sus prácticas (Favorecer la acumulación de saberes de experiencia en una evolución hacia la profesionalización, hacer frente a la creciente complejidad de las tareas, proporcionar los medios para trabajar sobre uno mismo favoreciendo la cooperación entre los compañeros y el aumento la capacidad de innovación).

Unidad 6: Diseños Curriculares del nivel secundario.

Análisis de los diseños curriculares de las asignaturas de nivel Secundario: Filosofía, Filosofía e Historia de la ciencia y la Tecnología, Metodología de la Investigación, Psicología y Política y Ciudadanía.

Problematización de la Filosofía de la Ciencia en el espacio áulico. Utilización de TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva metodológica. Abordaje pedagógico de la Ciencia y la Filosofía. Estudio a partir de casos históricos. Método de solución de problemas y por proyectos. Marcos teóricos como soportes para favorecer la curiosidad, investigación, análisis, comprensión y capacidad de decidir en las experiencias cotidianas. Construcción de la identidad del adolescente. El mundo y la ciencia como modo de percepción y lenguaje simbólico.

Unidad 7: Evaluación.

Evaluación educativa permanente. Instrumentos evaluativos. Variables. Elaboración de guías, trabajos prácticos. Tipos de evaluación: diagnóstica, procesual, final. Diferentes formatos de evaluaciones.

3. Bibliografía (básica y complementaria).

- **Álvarez Méndez.** (2001). *La evaluación educativa al servicio de quien aprende*. Madrid. Morata.
- **Angulo, Blanco.** (1994). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga. Editorial Aljibe.
- **Anijovich, Camilloni.** (2010). *Evaluación significativa*. Bs. As. Paidós,
- **Camilloni.** *Modalidades y proyectos de cambio curricular*.
- **Camilloni.** Notas para una historia de la teoría del currículum.
- **Camilloni; Celman.** (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós.
- **Carlos Marcel y Denise Vaillant.** (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones
- **Carr W.** (2002). *Una Teoría para la Educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España. Ediciones Morata. Tercera edición. Reimpresión.
- **Celman.** (...) *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*
- **Chevallard.** (1998). *La transposición didáctica*. Bs. As. Aique.
- **Cerletti.** (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- **Cerletti y Ana Couló.** (2015) *Didáctica de la Filosofía. Entre enseñar y aprender a filosofar*. Ediciones Novedades educativas.
- **Comenio.** (1999). *Didáctica Magna*. Porrúa, México.

- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Paidós. Buenos Aires.
- Davini. *Métodos de enseñanza*. Bs. As. Editorial Santillana.
- Dewey. (1948). *La ciencia de la educación*. Losada, Bs. As.
- Díaz Barriga, A. (1988). *Investigación educativa y formación de profesores. En Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU, núm. 20, UNAM, México.
- Freire Paulo. (2009). *Pedagogía del Oprimido*. Bs. As. Editorial Siglo XXI
- Freire Paulo. (2014). *Cartas a quien pretende enseñar*. Bs. As. Editorial Siglo XXI
- Gómez Mendoza, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*. Ed. Papiro, Pereyra.
- Grundy. *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A. (1992). *Poder saber La Educación*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Kilpatrick, Breed, Adler. (1957). *Filosofía de la educación*. Losada, Bs. As.
- Kneller G. (1967). *Introducción a la filosofía de la educación*. Ed. Norma, Cali.
- Marcelo, Carlos y Denise Vaillant. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE, 1991.
- Montavani. (1962). *Filósofos y educadores*. Ateneo, Bs. As.
- Montero, Lourdes. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Rosario, Santa Fe. Homo Sapiens Ediciones.
- Neff. (1968). *Filosofía de la educación*. Troquel, Bs. As.
- Obiols, G. (2002). *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*. Bs. As. Fondo de cultura económica.
- Obiols, G., Rabossi, E. (comp.). (1993). *La filosofía y el filosofar: problemas en su enseñanza*. Bs. As. Centro Editor de América Latina,

- Perrenoud P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Graó.
- Reyzabal, Rodríguez V. *Estructura del diseño curricular*.
- Sanjurjo, L. (2008) "*Educación en derechos humanos: un reto para la formación y profesionalización en Educación*". En Actas del XIV Congreso Nacional y III Iberoamericano de Pedagogía *Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación*. Zaragoza: Sociedad Española de Pedagogía.
- Sanjurjo. (2011). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción laboral de los graduados en las instituciones educativas de la zona sur de la provincia de Santa Fe. Argentina*. Investigación realizada en el marco de la convocatoria PICTO 2005.
- Schön (1992- 1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.
- Sennett R. (2009). *El Artesano*. Barcelona. Anagrama. Trad. Galmarini M. A.
- Shulman, L. S. (1986). *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza*. En M.C. Wittrock (Ed.), *manual de investigación en la enseñanza*. Nueva York: MacMillan.
- Shulman, L. S. (1992). "Fusión de conocimiento del contenido y pedagogía: una entrevista con Lee Shulman." *Diario de desarrollo de personal* 13.1:14-17. Entrevistador Denis Sparks.
- Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2008). *Más didáctica*. UNSAM, Bs. As.
- Stenhouse. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Editorial Morata.

Bibliografía de Internet.

- Diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires. www.Abc.gob.ar

- **Marcelo García, Carlos.** (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Consultado en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm> el 17 de Diciembre 2016.
- **Sanjurjo, L. y otros.** *Los Dispositivos para la formación profesional*. VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata 2011. ISBN 978-987-544-387-7. Extraído el 10 de Enero 2017. Disponible en : <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/256.pdf>
- **Shulman, L. S.** (2001). *Estudios Públicos* | N° 83. Estudios públicos. Consultado el 05/05/2015 a las 03:15 pm. http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf
- **Souto, M. y otros.** (1999). *Grupos y Dispositivos de formación*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Formación de Formadores. Serie: Documentos, N° 10. https://www.academia.edu/4316031/Souto_M._Los_dispositivos_pedag%C3%B3gicos_desde_una_perspectiva_t%C3%A9cnica

4. Actividades de aprendizaje.

- Lectura y análisis de los textos seleccionados a fin de alcanzar una comprensión crítica de los mismos.
- Identificación de la estructura de argumentación, supuestos y ambigüedades de los textos, incursionando en sus sentidos posibles para evaluar la pertinencia de sus problemáticas.
- Elaboración de guías de trabajo, cuestionarios, evaluaciones individuales y grupales, formales y no formales, orales y escritas.
- Participación en paneles, debates y sesiones de seminario
- Elaboración de informes
- Diseño de actividades de aprendizaje.
- Análisis de situaciones problemáticas o vividas en la práctica.

- Registro anecdótico de observaciones e intervenciones efectuadas en el contexto institucional.
- Diseño de instrumentos de indagación, registro y actividades realizadas en la escuela destino.

5. Procesos de intervención pedagógica

Las modalidades de intervención pedagógica más habituales serán las sesiones de discusión, trabajo crítico argumentativo, reflexión dialógica, el estudio de casos, las tutorías/acompañamiento, así como los ateneos.

Diversos ejes que pueden desarrollarse en el acompañamiento:

- Realizar acompañamiento en el aula en forma periódica de acuerdo al programa.
- Especificar los saberes docentes, experienciales, profesionales, disciplinares.
- Establecer talleres de acompañamiento en forma periódica donde se analicen las problemáticas emanadas de los diferentes procesos de la práctica docente.
- Realizar intercambios entre pares, con observaciones y reconstrucciones de la práctica docente a través de análisis positivos del acompañamiento.

Diversos ejes que pueden ser desarrollados en los ateneos.

- Desarrollo de la capacidad reflexiva docente previo, durante y posterior a la acción.
- Vínculo docente-alumno frente a las nuevas tecnologías.
- La enseñanza de la lectura y la escritura filosófica.
- Gestión del aula: uso de tiempos y espacios.
- Cómo crear un clima de confianza en el aula.
- Cómo aprovechar el diagnóstico inicial para promover vínculos colaborativos.
- Construcción de estrategias para introducir los distintos enfoques metodológicos en el desarrollo de los temas.
- Construcción de contextos lúdicos.
- Cómo planificar unidades significativas.
- Estrategias para promover las dinámicas grupales.

6. Evaluación

- a) **Requisito de aprobación:** Asistencia a un 75% de las clases teóricas y prácticas. Diseño de planificación de una unidad y su evaluación. Buen desempeño durante el período de ayudantías.
- b) **Criterio de evaluación:** Capacidad para relacionar teoría y práctica. Claridad expositiva (cohesión y coherencia). Rigor y pertinencia de juicios personales. Correcta comprensión de texto y expresión escrita. Habilidad argumentativa. Cumplimiento y compromiso durante el periodo de ayudantía. Empleo de vocabulario específico, expresión oral y escrita adecuada al nivel profesional al que se aspira. Elaboración de ideas propias.
- c) **Descripción de las situaciones de pruebas a utilizar para la evaluación continua y final:** Parcial domiciliario y trabajos prácticos domiciliarios y presenciales basados en los contenidos de la asignatura. Pues en este enfoque, no tiene sentido concebir una evaluación en términos de pruebas puntuales, como se viene haciendo, sino, trabajar en la duración y observación continuada en diferentes situaciones.

7. Asignación y distribución de tareas de cada uno de los integrantes del equipo docente.

Es tarea correspondiente al profesor **Titular a cargo**:

- Se encarga de la elaboración del programa analítico de la asignatura, seleccionar los contenidos objeto de aprendizaje
- Dictar las clases teóricas y teórico-prácticas
- Seleccionar y supervisar el material de lectura
- Supervisar el contenido y realización de actividades prácticas
- Supervisar y organizar las reuniones de Cátedra
- Mediar en situaciones conflictivas
- Tomar decisiones para el buen funcionamiento de la cátedra

Es tarea del profesor **Adj**:

- Asistir a las reuniones de Cátedra
- Asistir a alguno de los encuentros Teóricos y Teórico-Prácticos
- Supervisar y organizar la lectura e interpretación de textos
- Coordinar el espacio de Trabajos Prácticos
- Realizar guías de lectura, para los estudiantes, de los textos seleccionados para desarrollar en el espacio de Trabajos Prácticos
- Preparar las evaluaciones junto con el ATP de 1°
- Corregir las evaluaciones parciales junto con el ATP de 1°
- Conocer la bibliografía primaria y secundaria
- Supervisar el desempeño de los estudiantes en su espacio de tareas
- Aportar bibliografía y acciones de trabajo que enriquezcan el desempeño cotidiano de la Cátedra
- Se ocupa del asesoramiento de los alumnos de segundo año en su horario de tutoría en las cátedras de la universidad y a los de tercer año en las escuelas asociadas.
- La supervisión de la elaboración de guías de trabajos prácticos y de tareas administrativas específicas de la cátedra.

Es tarea del estudiante **JTP**:

- Asistir a las reuniones Cátedra
- Asistir a los encuentros Teóricos y Teórico-Prácticos
- La elaboración de guías y planes de discusión
- Supervisar las ayudantías y las tutorías de parejas pedagógicas
- Evaluar y ayudar a evaluar los resultados obtenidos y generar las decisiones del caso

- Registrar modos de actuación de los alumnos que revelen existencia o carencia de conductas requeridas en los objetivos
- Conocer la bibliografía primaria y secundaria
- Aportar bibliografía y acciones de trabajo que enriquezcan el desempeño cotidiano
- Además se encarga de supervisar la elaboración de los cuestionarios implementados en las clases prácticas.

Es tarea del profesor ATP de 1º:

- Asistir a las reuniones de Cátedra
- Asistir a los encuentros Teóricos y Teórico-Prácticos
- Supervisar y organizar la lectura e interpretación de textos
- Coordinar el espacio de Trabajos Prácticos
- Realizar guías de lectura, para los estudiantes, de los textos seleccionados para desarrollar en el espacio de Trabajos Prácticos
- Preparar las evaluaciones junto con el Adjunto a cargo
- Corregir las evaluaciones parciales junto con el Adjunto a cargo
- Conocer la bibliografía primaria y secundaria
- Supervisar el desempeño de los estudiantes en su espacio de tareas
- Aportar bibliografía y acciones de trabajo que enriquezcan el desempeño cotidiano de la Cátedra

OBSERVACIONES: Se ha de tener en cuenta que este instrumento es sólo un detalle de una posibilidad de trabajo. La puesta en marcha del mismo puede generar cambios para su mejor consecución al estar acompañado de los aportes de integrantes de la cátedra y de los estudiantes.

8. Justificación

La formación brindada en este Seminario se completa con dos asignaturas del corpus de formación docente: didáctica especial y práctica docente en Filosofía. Se trata de

un seminario introductorio en el que se procura poner a disposición de los estudiantes las reflexiones y saberes necesarios para configurar su futura práctica docente.

Hoy en día, los profesores de Filosofía recién graduados poseen un amplio bagaje de conocimiento teórico, pero muchas veces se sienten inseguros en el desempeño áulico correcto. Por ello, el propósito central de este Seminario radica en que el/la alumno/a-docente planifique situaciones de aprendizaje en torno a situaciones reales.

Lo que se buscará es incentivar la reflexión en torno a las cuestiones de fundamento de la Filosofía, y se presentarán los saberes vinculados a la teoría y al diseño del currículo para que resulten en la elaboración de distintas instancias de planificación de la enseñanza.

El programa está estructurado en torno a: la reflexión y el análisis de las cuestiones propias de la enseñanza de la Filosofía y de aquellas intervinientes en la programación de la enseñanza. El propósito central de este Seminario es que el futuro docente aprenda a planificar situaciones de aprendizaje, seleccione actividades, lleve a cabo procesos de evaluación y se familiarice en el desempeño profesional en el espacio áulico, a través de las ayudantías en las diferentes cátedras del profesorado de Filosofía de la universidad, en segundo año y en las escuelas asociadas en el tercer año. Las mismas se llevarán a cabo teniendo en cuenta el número de inscriptos al seminario, durante un mes en parejas pedagógicas, con el acompañamiento del docente a cargo del práctico.

Entrevista para Profesor terciario.

Entrevista al profesor N°

1. ¿Con qué criterios diseño usted su PTD?
Según los provistos por el régimen de prácticas del Instituto
2. ¿Año a año se realizan cambios en el programa de su asignatura?
Si, obviamente. Yo estoy en Practica IV pero las anteriores manejan diferentes contenidos
3. ¿Entre los profesores de su asignatura, se suele negociar los aspectos fundamentales del programa?
Soy la única docente
4. ¿Qué criterios emplea usted en la elección de contenidos, bibliografía y actividades?
Mi materia no tiene contenidos propios. En general trabajo sobre las problemáticas emergentes en los docentes en formación
5. De los objetivos que son planteados en el PTD ¿Cuál es el nivel de consecución de los mismos?
El año pasado (primer año que dicte la materia) todos fueron cumplidos con éxito
6. ¿Qué estrategias de comprensión, de formación y de mejoras realiza en las prácticas?
El trabajo es muy personalizado por lo que las adapto a cada estudiante. En general dialogo mucho con ellos, trabajamos sobre los planes, les realizo sugerencias de bibliografía, recursos, modificaciones metodológicas.
Tengo previsto la realización de ateneos con especialista, el año pasado no los llevamos a cabo atento a que comenzamos 2 meses tarde.
7. ¿Usted cree que dispone de los recursos necesarios para el dictado de su cátedra?
Si
8. ¿Qué estrategias de acción pedagógica emplea usted en el dictado de su cátedra?
¿Ellas se condicen con lo expresado en el PTD?
Trabajo con el formato de ateneo.
9. ¿Existe algún tipo de conexión con otras asignaturas, solapamientos, interrelación, etc.?
Todas, la práctica es el eje vertebrador de la carrera

10. ¿Se suelen tener reuniones de área para comentar la marcha de la asignatura, con el alumnado o con otros profesores? ¿Se comentan las dificultades?
Con los estudiantes todas las semanas. No he logrado que otros docentes participen de reuniones, aunque las he sugerido
11. ¿Qué significa enseñar y aprender en el nivel terciario?
Lo mismo que en cualquier otro nivel añadiéndole que se los forma como profesionales por lo que hay que trabajar competencias específicas de la profesión docente en este caso
12. ¿Qué docentes se forman en los profesorados de ISFD y T 81?
Primaria, inicial, especial, biología, inglés, geografía, matemática.
13. ¿Qué perfil de graduado busca la institución en que desarrolla su actividad? ¿Coincide con la propuesta de su PTD?
Considerando que gané el concurso, supongo que el proyecto se adapta al horizonte formativo al que apunta el instituto.
14. ¿Cómo definen su identidad los profesores que forman a futuros docentes?
No entiendo lo que preguntás
15. ¿Cómo definiría al docente crítico? ¿Qué cambios introduciría en su propuesta áulica para formar futuros docentes críticos?
No sabría definirlo, pero puedo caracterizarlo como un docente que sea capaz de integrar sus saberes con sus prácticas,
trabajar en forma colaborativa,
reflexionar sobre sus prácticas para poder mejorarlas superando sus dificultades y así diseñar propuestas más creativas,
adaptarse a los cambios,
considerar a sus planificaciones como hipótesis de trabajo lo que le permitirá volver sobre ellas para modificarlas.
Participar de formaciones docentes continuas.
16. ¿Considera relevante formar a sus estudiantes como futuros profesores críticos? En caso negativo podría decirnos cuál es el motivo y en caso positivo de qué modo lo realiza.
Obviamente si
17. ¿Cómo hacer ejercitar la reflexión para que puedan aplicarla en las prácticas?

Trabajo con las autoevaluaciones además de la coevaluación, ya que trabajan en parejas pedagógicas y ésta debe realizar informes de cada una de las prácticas de su compañero.

18. ¿Cómo se construye el conocimiento profesional?

El espacio de la práctica es ideal para ello. Adjunto las acciones realizadas por cuatrimestre

Por cada cuatrimestre:

Primera Semana: observación participativa y armado del diagnóstico.

- Dentro de esta semana, deberán tener una reunión con la Directora de la escuela asociada, para recabar información acerca de las particularidades de la institución y del contexto. (solo en el primer cuatrimestre si se repite la institución)
- Los registros de observación se llevarán a cabo por medio de descripciones densas, con las que se confeccionará el diagnóstico grupal.
- Las *Prácticas Docentes de Residencia* de este profesorado comienzan con una instancia de participación activa del docente en formación, con la figura de “auxiliar docente”, en todas las clases de Biología del curso asignado.
- Durante esta semana los alumnos residentes cumplimentarán el horario completo de la jornada escolar, no pudiendo ingresar más tarde ni retirarse antes.

Segunda Semana: ayudantía y armado de planificaciones.

- Una vez asignada la unidad didáctica o los contenidos a desarrollar acordados entre profesor y estudiantes en parejas pedagógicas, el equipo de docentes en formación organizará, de acuerdo a las observaciones realizadas un proyecto áulico desde el enfoque de secuencias didácticas, (planificación) cronogramas tentativos y planes con actividades previstas desde el inicio a la finalización según la cantidad de clases asignadas.
- Si bien las parejas pedagógicas trabajarán en forma colaborativa en el armado de las planificaciones y de los materiales a utilizar, las clases estarán a cargo de solo uno de ellos por vez (3 semanas de dos horas cada uno).

Tercera Semana: implementación de microexperiencias y corrección de planificaciones

- Presentación: para evaluación del docente de práctica y el docente co-formador del curso con 7 días de antelación, al inicio de la primera práctica de residencia para su evaluación.
- La planificación didáctica visada se organizará en base a los siguientes ítems:
 - a) Carátula: Datos formales (nombre del proyecto, establecimiento, curso, alumno practicante, profesor del curso, profesor de práctica).
 - b) Tema o Título de la unidad.
 - c) Fundamentación (posicionamiento político pedagógico).
 - d) Objetivos de enseñanza y objetivos de aprendizaje.
 - e) Contenidos a desarrollar secuenciados y organizados según DC correspondiente
 - f) Metodología

- g) Evaluación (criterios, instrumentos, técnicas).
- h) Bibliografía consultada.
- i) Bibliografía para alumnos, recursos y materiales a utilizar.
- Una vez aprobado este proyecto general¹, deberán presentar con 72 hs (hábiles) de antelación la Secuencia Didáctica con los objetivos y actividades específicas, incluyendo el proceso de evaluación para seguimiento y monitoreo.
- Recibirán el asesoramiento necesario y realizarán a modo de ensayo microclases frente a sus compañeros, las que serán observadas y se les aportará por escrito la retroalimentación de la misma.
- En el caso de ser desaprobada la secuencia, deberá ser rehecha y presentada con 48 hs antelación a la clase.
- No podrá presentarse nuevamente si la propuesta fuese rechazada por segunda vez y se considerará desaprobada.
- Esta *secuencia didáctica* contendrá los siguientes elementos mínimos: (dicho formato se acordará con los docentes de la Práctica III y los docentes de las didácticas especiales de 3º y 4º años)
 - a) Datos formales (número de clase, establecimiento, fecha, tema, curso, horas, alumno practicante, profesor del curso, profesor de la práctica).
 - b) Contenidos.
 - c) Contenidos secuenciados.
 - d) Descripción de la clase
 - e) Recursos.
 - f) Observaciones.

Cuarta, Quinta y Sexta Semana: Práctica Intensiva, a cargo del curso.

- Los alumnos docentes en formación llevarán a cabo las clases planificadas.
- Serán observados tanto por el profesor de Práctica IV como por el docente de la Práctica III, como por los docentes de las didácticas específicas de 3º y 4º años. El resto de los profesores del curso se pueden sumar a la evaluación.
- Con posterioridad a la participación en cada clase, el docente en formación utilizará como herramienta la sistematización de la práctica respetando la perspectiva de la memoria pedagógica reorganizando sus experiencias a partir de una narrativa que permita reflexionar sobre su propia práctica. Su pareja pedagógica que lo observará en todas las clases hará lo propio. Esto se vuelca luego en una matriz FODA propia y otra de la pareja pedagógica

Considero a la sistematización como un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas, experiencias vitales que representan procesos inéditos e irrepetibles. De allí que sea tan importante, como exigente, la tarea de comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas.

El/la docente en formación debe fundamentar sus acciones, ser responsable de la ejecución y evaluación de su propuesta. Ser PROTAGONISTA en la construcción colectiva del conocimiento.

¹ La corrección de los planes se realizará conjuntamente entre los docentes del Equipo de la Práctica

19. ¿Cómo se aprende una práctica profesional?

Considero que los docentes formadores tenemos un rol fundamental en este punto ya que corresponde que seamos coherentes entre lo que decimos y lo que hacemos. No podemos pedir que los docentes en formación propongan y lleven a la práctica clase innovadoras si nosotros no lo hacemos. Se aprende más a partir del ejemplo que de las palabras.

Trato de dar mis clases de la misma forma en la que ellos deben dar las propias.

20. ¿Qué conocimiento ponen en juego los docentes cuando toman decisiones?

Todos. El disciplinar, el didáctico pedagógico, su posicionamiento ante la ciencia en mi caso.

21. ¿Cuáles son según su juicio las preocupaciones e intereses de los residentes?

La mayor preocupación es como planificar, pareciera que en 4° descubren que es planificar y como se hace. Otra preocupación es la relacionada con el conocimiento disciplinar, algunos creen no estar a la altura de las circunstancias. También tienen dudas en relación a cómo llevar a la práctica algunas estrategias como por ejemplo el uso de analogías.

En relación con los intereses, creo que el mayor es aprobar, a algunos es lo único que les importa.

22. ¿Considera usted necesaria la implementación de la asignatura práctica docente desde los primeros años de la formación inicial de la carrera de grado? ¿Por qué?

Sí, y así está organizada la carrera, en verdad cualquiera de las que mencioné en la pregunta 12

23. ¿Existe algún grado de relación entre la teoría y la práctica?

Yo dicto además de la Práctica IV Biología y laboratorio 1 y 2 y Biología Humana, en cada una de ellas realizo aportes sobre la didáctica de sus contenidos, aunque esto no esté solicitado ni considerado por el Diseño curricular.

24. ¿Cómo se articula desde su asignatura la vinculación formación pedagógica con la residencia/ socialización profesional?

No tenemos mucha, ya que he intentado realizar reuniones con los docentes de las materias pedagógicas y las diferentes prácticas sin éxito.

25. ¿Qué dispositivos didácticos implementaría y por qué lo considera relevante?

No entiendo, en relación con qué?

26. ¿Tiene conocimiento de los dispositivos de Acompañante pedagógico y de Ateneos

Si

27. ¿Qué efectos le parece que produciría su implementación en su asignatura?

La trabajo con formato de ateneo

28. ¿Qué cambios le parecen necesarios implementar en su asignatura?

Poder concretar las reuniones con los otros docentes del equipo de práctica. Que los docentes coformadores puedan participar de las mismas. El inconveniente es que no tenemos horas TAIN para ello

29. ¿Qué conocimientos previos sobre la asignatura se deben tener para poder cursarla?

Todos los conocimientos provistos por la carrera.

30. ¿Cómo se definiría como docente?

Creo que soy bastante crítica y creativa. Me mantengo en constante formación. Soy muy exigente pero contenedora con mis estudiantes, a veces demasiado.

Trato de reflexionar sobre lo que hago sin ser demasiado dura conmigo.

Trato de estar en constante crecimiento.

Entrevista para Profesor terciario.

Entrevista al profesor N°

- ¿Con qué criterios diseño usted su PTD?

El propósito central que orienta el diseño de la práctica docente es el de ofrecer a los docentes en formación diversidad a la hora de pensar su práctica. Es por eso que priorizamos la diversidad en las escuelas elegidas (oficiales, privadas, adultos).

- ¿Año a año se realizan cambios en el programa de su asignatura?

Sí, cambios en la bibliografía y en los cronogramas de acciones. Especialmente a partir de la puesta en vigencia de un Reglamento de Práctica de la Institución. Eso modificó los tiempos de la residencia de 4to. año y estipuló el trabajo en parejas pedagógicas en 2do. Año, algo que hacíamos de manera informal hasta ese momento.

- ¿Entre los profesores de su asignatura, se suele negociar los aspectos fundamentales del programa?

Soy el único docente a cargo.

- ¿Qué criterios emplea usted en la elección de contenidos, bibliografía y actividades?

La pertinencia y la actualización académica fundamentalmente.

- De los objetivos que son planteados en el PTD ¿Cuál es el nivel de consecución de los mismos?

Medio-alto

- ¿Qué estrategias de comprensión, de formación y de mejoras realiza en las prácticas?

Se trabaja todos los años en la reflexión acerca de los resultados de la práctica a partir del análisis de las intervenciones de los alumnos y del docente en un clima de retroalimentación de experiencias.

- ¿Usted cree que dispone de los recursos necesarios para el dictado de su cátedra?

Sí

- ¿Qué estrategias de acción pedagógica emplea usted en el dictado de su cátedra?
¿Ellas se condicen con lo expresado en el PTD?

- ¿Existe algún tipo de conexión con otras asignaturas, solapamientos, interrelación, etc.?

Si, tanto con la didáctica general y la especial como con las materias específicas de la carrera, siempre pensando en la formación de docentes de nivel secundario, con solidez académica pero también con un fuerte impronta desde lo pedagógico-didáctico.

- ¿Se suelen tener reuniones de área para comentar la marcha de la asignatura, con el alumnado o con otros profesores? ¿Se comentan las dificultades?

No habitualmente

- ¿Qué significa enseñar y aprender en el nivel terciario?
- ¿Qué docentes se forman en los profesorados de ISFD y T 81?
- ¿Qué perfil de graduado busca la institución en que desarrolla su actividad? ¿Coincide con la propuesta de su PTD?

- ¿Cómo definen su identidad los profesores que forman a futuros docentes?
Significa superar el sentimiento de inferioridad que suelen tener nuestros docentes en formación en comparación con la formación universitaria. Nuestros alumnos se encuentran sólidamente formados para ejercer la docencia en el nivel secundario y eso tratamos de reforzarlos con el fin de superar esos estereotipos del imaginario colectivo. El perfil del egresado coincide con el proyecto de la cátedra.

- ¿Cómo definiría al docente crítico? ¿Qué cambios introduciría en su propuesta áulica para formar futuros docentes críticos?
- ¿Considera relevante formar a sus estudiantes como futuros profesores críticos? En caso negativo podría decirnos cuál es el motivo y en caso positivo de qué modo lo realiza.

Un docente crítico es aquel que puede reflexionar acerca de su lugar dentro del sistema y las posibilidades de acción que tiene dentro del mismo. Debe estar actualizado académicamente y desnaturalizar siempre sus prácticas cotidianas.

Considero que es fundamental formar docentes críticos y creo que el plan de trabajo de la práctica docente tiende a eso.

- ¿Cómo hacer ejercitar la reflexión para que puedan aplicarla en las prácticas?
Proponiendo un contacto permanente con el ejercicio de la docencia.
- ¿Cómo se construye el conocimiento profesional?
- ¿Cómo se aprende una práctica profesional?

Teoría, práctica, capitalización de la experiencia mediante la reflexión acerca de la misma.

- ¿Qué conocimiento ponen en juego los docentes cuando toman decisiones?
Personales, académicos, institucionales.
- ¿Cuáles son según su juicio las preocupaciones e intereses de los residentes?
Temor al ridículo, a quedar expuestos ante sus alumnos. En segundo lugar el temor a las cuestiones prácticas de la materia, entre ellas la aprobación.
- ¿Considera usted necesaria la implementación de la asignatura práctica docente desde los primeros años de la formación inicial de la carrera de grado? ¿Por qué?
Sí, en virtud de lo expuesto en todas las preguntas anteriores. Los docentes críticos y reflexivos solo pueden ser tales si logran comprender la teoría que se trabaja en todas las materias de la formación a partir de la experiencia, para lo cual la práctica debe ser simultánea y no posterior.
- ¿Existe algún grado de relación entre la teoría y la práctica?
Depende de a qué teoría se haga referencia, pero si es teoría vinculada a la educación creo que se construye en y desde la práctica. Ya que la educación es política y acción.
- ¿Cómo se articula desde su asignatura la vinculación formación pedagógica con la residencia/ socialización profesional?
Es un trabajo que tenemos pendiente, el establecimiento de esas redes excede el campo de la práctica y debe constituir un proyecto institucional.
- ¿Qué dispositivos didácticos implementaría y por qué lo considera relevante?
- ¿Tiene conocimiento de los dispositivos de Acompañante pedagógico y de Ateneos?
¿Qué efectos le parece que produciría su implementación en su asignatura?
Considero que sería muy positivo tener un espacio específico para eso, aunque muchas de sus posibilidades las exploramos en los intersticios que nos permite el plan vigente.
- ¿Qué cambios le parecen necesarios implementar en su asignatura?
No por ahora.
- ¿Qué conocimientos previos sobre la asignatura se deben tener para poder cursarla?
- ¿Cómo se definiría como docente?
Intento ser abierto y motivar a mis alumnos en su propio desarrollo. Ellos deberían juzgar si eso efectivamente sucede.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN
DOCENTE Y TÉCNICA N° 81

CARRERA: PROFESORADO EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA

PERSPECTIVA: ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE IV

CURSO: 4º AÑO / CICLO LECTIVO 2010

CARGA HORARIA: 4 MÓDULOS SEMANALES

PROFESOR: ESTEBAN BARGAS

PLAN AUTORIZADO POR RESOLUCIÓN: 13.259

PROPUESTA PEDAGÓGICA

FUNCIONES DE LA CÁTEDRA

En base a la Resolución 3121/04 y entendiendo el espacio de la cátedra de Educación Superior como un lugar de tratamiento, resignificación y producción de conocimiento, proponemos una estructura organizativa abierta y flexible, que posibilite la ampliación del campo de los desempeños docentes, en la cual se incentive la dinámica grupal que fortalece el trabajo en equipo. Atendiendo a esa concepción proponemos los siguientes objetivos de cátedra:

- fortalecer la actividad académica, investigativa y de extensión de la Institución en que está inserta;
- promover formas alternativas de modelos de enseñanza y aprendizaje;
- propiciar una cultura participativa entre los docentes y alumnos;
- abrir un espacio institucional que posibilite el continuo desarrollo profesional del docente;
- establecer lineamientos claros de trabajo interdisciplinar.

Entendemos la formación docente como una labor continua que supone el perfeccionamiento en los aspectos pedagógicos, didácticos, científicos y metodológicos que no pueden ser completamente desarrollados sin el intercambio de experiencias y saberes entre pares. Es por eso que la labor de la cátedra debe estar orientada a generar un aporte en los siguientes aspectos:

- fortalecimiento de la apertura democrática en las instituciones formadoras, con el objetivo de trasladar esas concepciones fundamentales al Nivel Medio;
- incorporación de los estudiantes en las propuestas de formación docente y técnica;
- optimización de los tiempos reales de enseñanza y su proyección en el aprendizaje;
- inclusión de formas alternativas de transposición didáctica del conocimiento;
- enriquecimiento de la formación de grado, su aporte al Proyecto Educativo Institucional y al Proyecto Curricular Institucional.

FUNDAMENTACIÓN

La presente Propuesta Pedagógica tiene como objetivo establecer los lineamientos para la cátedra **Espacio de la Práctica Docente IV**, de la carrera de Profesorado en Historia y Geografía, y se encuentra inserta en el marco normativo vigente tanto a nivel nacional (Ley de Educación Nacional N°26.206), como a nivel provincial (Ley Provincial de Educación N°13.688), así como así como la Ley de Educación Superior N°24.521 que reconoce la importancia de la Formación del Profesorado como espacio específico desde el que se articulan prácticas pedagógico didácticas en un contexto educativo de inclusión, calidad y de respeto por la diversidad.

El trabajo docente en este espacio curricular tiene como principal finalidad articular los conocimientos teóricos adquiridos por los alumnos en el transcurso de los tres primeros años de la carrera sin perder de vista la práctica de la labor docente que desempeñarán en el futuro. En este sentido, todos los contenidos abordados, así como las expectativas, estrategias y actividades, se encuentran diseñados a fin de ofrecer a los alumnos herramientas conceptuales que colaboren a fortalecer su idoneidad en el trabajo áulico acerca del cual ya poseen la experiencia de la Residencia de 3º año.

Resulta fundamental formar profesionales capaces de comprender los nexos existentes entre el conocimiento, el poder y la subjetividad, que tengan las herramientas para establecer juicios críticos que les permitan satisfacer las demandas de los estudiantes y contribuir a lograr la inclusión, la permanencia y la acreditación de los adolescentes que transiten por la Escuela Secundaria. Por lo tanto, la articulación entre teoría y práctica aparece como una premisa fundamental, que permite al futuro docente elaborar diagnósticos acertados de la situación que debe transformar, así como diseñar y poner en práctica estrategias para llevar adelante esa transformación. La nueva legislación en materia educativa plantea objetivos claros para la Escuela Secundaria que necesariamente deben ser tenidos en cuenta a la hora de la elaboración de una propuesta didáctica: la adquisición de saberes que permitan la continuidad de los estudios, el fortalecimiento de la formación de ciudadanos y la estrecha vinculación de la escuela con el mundo del trabajo. Estos objetivos generales sólo pueden ser llevados a cabo cuando los docentes se encuentran capacitados para favorecer el paso de la reflexión a la acción, involucrando necesariamente la adopción de una postura teórica que permita una satisfactoria interacción entre las diferentes dimensiones de la labor docente: la institucional, la pedagógico-didáctica y la sociopolítica. Es en esta interacción donde se define la reproducción o la transformación de la realidad.

En conclusión, los egresados del profesorado deben ser capaces de comprender y analizar la realidad social, cultural, económica y política en la que deben desempeñarse, pero también deben poseer las herramientas para elaborar planes y proyectos que permitan transformar esa realidad.

En base a estas convicciones, se propone un recorrido por los principales aspectos teóricos y metodológicos que proporcionen al futuro profesor las principales herramientas necesarias para encarar las prácticas docentes, analizando el marco normativo vigente, la estructura curricular del Ciclo Superior de la Educación Secundaria y las principales cuestiones vinculadas a la enseñanza de la Historia, la programación de la práctica áulica y la evaluación de los aprendizajes.

EXPECTATIVAS DE LOGRO – Objetivos de aprendizaje

Se espera que los alumnos logren:

- comprender e interpretar de manera crítica el Diseño Curricular de la Escuela Secundaria, especialmente en lo referido al Ciclo Superior Orientado¹;
- integrar los conocimientos teórico-metodológicos en relación a la disciplina histórica tanto en lo referente a los contenidos como a las estrategias de enseñanza;
- lograr una correcta interpretación de las estrategias didácticas para la enseñanza de la disciplina histórica;
- analizar la realidad escolar y comprender las limitaciones y posibilidades de una enseñanza inclusiva y de calidad, acorde a los propósitos de la política educativa provincial y nacional;
- comprender la dinámica de funcionamiento de las dimensiones sociopolítica, epistemológica y didáctica de la enseñanza de las Ciencias Sociales;
- desarrollar criterios que les permitan seleccionar, organizar, secuenciar y evaluar los contenidos.

PROPÓSITOS DEL DOCENTE – Objetivos de enseñanza

En relación a la tarea del docente, se espera que pueda:

- reflexionar sobre las competencias requeridas para el desempeño de su rol y para el desarrollo profesional permanente;
- integrar equipos de trabajo para la elaboración del P.E.I. y otras acciones correspondientes a las distintas dimensiones de la Gestión Institucional,
- atender a la diversidad socio-cultural y personal de sus alumnos mediante la elaboración de propuestas didácticas flexibles que promuevan la calidad y la equidad educativa;
- elaborar de propuestas didácticas que tengan en cuenta los aprendizajes que puedan realizar los alumnos en ámbitos extraescolares, promoviendo la interacción con la comunidad;
- establecer y seleccionar estrategias para la atención de dificultades de aprendizaje e implementación de propuestas de compensación;
- integrar los conocimientos adquiridos en los diferentes Espacios y Perspectivas, en la elaboración, fundamentación, ejecución y evaluación de Proyectos Pedagógico-Didácticos y en la resolución de situaciones problemáticas de la Institución y del aula;
- orientar a los alumnos en su experiencia de práctica docente, aportando herramientas teóricas y metodológicas para un exitoso desarrollo de esta etapa fundamental en formación del profesorado.

¹ En los contenidos de la presente propuesta didáctica se pretende ofrecer a los alumnos un panorama exhaustivo en relación a la Estructura Curricular del Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria que entra en funcionamiento a partir de este año, buscando articular con el Espacio de la Práctica Docente III (también objeto de concurso), en el cual se realizará una profundización en la Estructura del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria.

ENCUADRE METODOLÓGICO

La Propuesta Didáctica para el espacio curricular tiene una doble función relacionada tanto con el enfoque teórico de los contenidos como también con las prácticas docentes que deberán llevar a cabo los alumnos. En este sentido, se sostendrá un enfoque metodológico compuesto por las tres dimensiones que explican el para qué, el qué y el cómo enseñar.

La comprensión de la **dimensión sociopolítica** es fundamental para la formación de un docente de ciencias humanas, ya que los contenidos y la metodología de enseñanza tienen una base valorativa que queda plasmada en los objetivos y éstos necesariamente deben estar vinculados con el contexto de las relaciones de producción y las relaciones de poder presentes en cada sociedad. De esta forma, las instituciones educativas quedan fuertemente comprometidas con la transformación de la realidad en todas sus variables (económica, política, social, cultural, ambiental, etc.)

En segundo lugar se encuentra la **dimensión epistemológica**, que también atraviesa la enseñanza de la historia. Las disciplinas sociales en general aportan marcos teóricos que permiten comprender la realidad de una manera determinada. Esos conocimientos son producidos por la comunidad científica y paulatinamente se internalizan en la sociedad, poniéndose de manifiesto tanto en el mundo de las ideas como en las prácticas cotidianas. El conocimiento de los mecanismos que articulan estos procesos permite la transformación de la realidad y, por lo tanto debe formar parte de la formación docente, quien también debe tener la capacidad de adaptar esos conocimientos y hacerlos accesibles a los adolescentes que cursan la escuela secundaria, porque el conocimiento producido en los círculos académicos no es idéntico al que se enseña en las escuelas.

Finalmente, la **dimensión de la enseñanza** constituye la esencia de la labor docente. La Didáctica de la Ciencias Sociales es el conjunto de conocimientos teórico-prácticos que permiten al docente recurrir a las estrategias y medios técnicos necesarios para facilitar el aprendizaje de las categorías analíticas y los procesos que explican la acción del hombre como ser social, la apropiación del espacio o medio natural por parte del mismo y las relaciones de producción y poder que derivan de dicha apropiación.

Estrategias didácticas y actividades:

Las estrategias didácticas son el conjunto de recursos que el docente pone en práctica en el ámbito áulico con el fin de hacer llegar los contenidos al alumnado en forma exitosa. Naturalmente, las estrategias se encuentran estrechamente relacionadas con los supuestos que poseen los docentes sobre cómo aprenden los alumnos. Si bien existen diversas clasificaciones y estructuras vinculadas a las estrategias didácticas, creemos apropiado organizarlas en tres grupos: expositivas, interactivas y evaluativas.

Las estrategias evaluativas tienen como objetivo la reflexión acerca de aciertos y errores en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Detalle de estrategias didácticas y actividades²:	
Expositivas	Las estrategias expositivas, aunque se centran en el profesor, no implican necesariamente un aprendizaje memorístico. Muchas veces son necesarias para enmarcar el proceso de aprendizaje de los alumnos. Al utilizar estas estrategias es necesario conocer los saberes previos con los que cuentan los alumnos a quienes va dirigida la exposición y facilitar la participación por medio de preguntas y/o comentarios; también es recomendable la elaboración de cuadros sinópticos o mapas conceptuales. De acuerdo a nuestra concepción, resulta conveniente utilizarlos con moderación e intercalarlos con métodos interactivos. <u>Actividades vinculadas:</u> - exposición y diálogo por parte del docente. - planteo de situaciones problemáticas.
Interactivas	Los métodos interactivos, a diferencia de los expositivos, tienen como eje al alumno, que reelabora y/o construye nuevos conocimientos por medio de la interacción con sus pares y con el docente. Estas estrategias se sitúan en el campo de las teorías socioculturales del aprendizaje y se enmarcan en el constructivismo, ya que incorporan la interacción social como elemento fundamental. <u>Actividades vinculadas:</u> - análisis de diseños curriculares, planificaciones, etc. - toma de apuntes, con su consecuente revisión y replanteo, - lectura comprensiva y crítica de textos, - análisis de posturas teóricas, - identificación de ideas y conceptos clave, - resolución de guías de lectura, - puesta en práctica de un trabajo de campo y un Dispositivo de Análisis de Clases (DAC), articulado con el trabajo en el período de observaciones, - elaboración de una Planificación para el período de Residencia.
Evaluativas o de síntesis	Las estrategias de síntesis, tienen como objetivo la reflexión acerca de aciertos y errores en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien se encuentran desarrolladas con mayor detenimiento en el apartado EVALUACIÓN, detallamos a continuación algunas de ellas: - registro procesual de avances, - evaluaciones escritas, - resolución de trabajos prácticos, - puesta en común y debate sobre la bibliografía, - simulacros de clases.

² En cuanto al planteo de las estrategias, se tiene como principal objetivo que mantengan coherencia con el conjunto de la propuesta. El desarrollo de las estrategias está basado en TORP, Linda y SAGE, Sara, El aprendizaje basado en problemas. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

Ofrecemos a continuación un detalle de los pasos a seguir por los alumnos durante la etapa de Observación de Clases:

- incorporación a una cátedra del Nivel Secundario en la cual se llevarán a cabo las observaciones,
- realización de un registro de observación etnográfica según los criterios establecidos en clase,
- aplicación del DAC, a fin de obtener un informe pormenorizado en el cual se identifiquen posibles situaciones problemáticas en vistas a la Residencia,
- puesta en común con los compañeros y el docente de los resultados del registro etnográfico y del DAC, a fin de realizar una tarea de reflexión común y de articulación entre teoría y práctica,

En cuanto a las actividades durante la Residencia, consistirán en la puesta en práctica de la Planificación realizada en clase y debidamente supervisada por el docente, para concluir con la elaboración de un Informe Final de Residencia, en el cual se volcarán todos los detalles de la experiencia, material que será socializado con los compañeros y evaluado por el profesor como parte del desempeño del alumno en el período de Práctica Docente.

RECURSOS

En base a las estrategias de intervención docente se utilizarán los siguientes soportes:

- Material bibliográfico específico (libros, artículos de divulgación científica, diseños curriculares, planificaciones, legislación, etc.).
- Guías de lectura y análisis de textos.
- Mapas y redes conceptuales.
- Cronologías y líneas de tiempo.
- Material audiovisual.
- Trabajos Prácticos.

CONTENIDOS

Programa sintético

Enunciación de los cuatro ejes estructurantes del espacio curricular:

Unidad 1	El marco general de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia en la Escuela Secundaria
Unidad 2	La enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales
Unidad 3	Programación de práctica áulica
Unidad 4	Evaluación del aprendizaje.

Programa analítico

Enunciación de la totalidad de los contenidos a desarrollar en el espacio curricular:

Unidad 1	El marco general de la enseñanza de Historia en la Escuela Secundaria. - El marco normativo. La Ley Nacional de Educación 26206/06, la Ley de Educación Provincial 13688/07 y el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. - La Estructura Curricular del Ciclo Superior Orientado de la Nueva Secundaria.
Unidad 2	La enseñanza de la Historia en el 4º año de la Educación Secundaria³. - Mapa curricular: análisis y contextualización - La profundización en las nociones de tiempo histórico y multiperspectividad. - La perspectiva de la nueva historia social - Los objetivos de enseñanza y de aprendizaje. - Análisis de los contenidos y sus orientaciones didácticas. - La investigación escolar en Historia. - Los Estudio de Caso. - El cine y la enseñanza secundaria - Lectura y escritura en la enseñanza de Historia. - Las orientaciones para la evaluación. - La transposición didáctica.
Unidad 3	Programación de la enseñanza para la práctica áulica y evaluación de los aprendizajes - Logros de enseñanza y logros de aprendizaje. - Criterios de selección, organización y secuenciación de los contenidos. - Tratamiento didáctico de los contenidos. - Estrategias, actividades, materiales y recursos. - La utilización de fuentes históricas. - Las nuevas tecnologías y la enseñanza de la Historia. - Criterios de selección y utilización de libros de texto. - Diversas metodologías de intervención del docente. - Debates en torno al sentido de la evaluación. - Criterios e indicadores para evaluar los aprendizajes. - Co-evaluación, evaluación y autoevaluación.

³ Se analizará específicamente la **Versión Preliminar del Diseño Curricular de 4º año del Ciclo Superior de la Educación Secundaria**, teniendo en cuenta su reciente implementación y dejando abierto el programa de contenidos para incluir los contenidos de Historia de 5º y 6º año (este último sólo para la Orientación en Ciencias Sociales), en la medida en que dichos Diseños comiencen a entrar en vigencia.

PRESUPUESTO DE TIEMPO

El espacio curricular está diagramado, según la estructura curricular, para ser desarrollado 102 hs. reloj anuales, que serán distribuidas de la siguiente manera:

24 semanas (3 horas reloj semanales)	Pre-Residencia en Secundaria Básica. En este período se realizarán acciones de observación e intervención docente en el grupo asignado alternándolas con la elaboración del Proyecto de Aula para la Residencia.
6 semanas (4 horas reloj semanales)	Período de Residencia
2 semanas (3 horas reloj semanales)	Análisis y reflexión sobre la práctica. Autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del Docente.

Los contenidos de la propuesta pedagógica se desarrollarán, por tanto, en la siguiente distribución temporal:

UNIDAD 1	6 semanas
UNIDAD 2	13 semanas
UNIDAD 3	11 semanas
UNIDAD 4	2 semanas

EVALUACIÓN

Las tareas inherentes al proceso de evaluación se adecuarán a la normativa vigente en el ámbito de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires (Resolución 1434/04) y a Plan Institucional de Evaluación de los Aprendizajes, que integra el Proyecto Curricular Institucional del Instituto Superior de Formación Docente N°81.

Las concepciones didácticas actuales consideran la evaluación como parte constitutiva del proceso de enseñanza y aprendizaje y recuperan, como finalidad fundamental, el hecho de posibilitar a los estudiantes la toma de conciencia sobre los aprendizajes adquiridos y, a los docentes, mayor conocimiento de los efectos de la enseñanza en esos aprendizajes. Entendemos que la *instancia* evaluatoria no existe como tal, sino que se trata de un proceso de observación permanente de todos los sucesos que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, entendemos la

evaluación como un proceso de descripción y articulación en el cual el proceso comunicativo cumple un papel fundamental.

En este sentido proponemos los siguientes lineamientos como directrices fundamentales para la evaluación, acreditación y promoción del espacio curricular **Espacio de la Práctica Docente IV:**

Criterios de evaluación:

Desde una perspectiva de evaluación integradora y procesual, se especifican como criterios para evaluar los niveles de logro:

- la progresiva modificación de las concepciones previas;
- los avances en relación a las sucesivas aproximaciones al objeto de conocimiento;
- el reconocimiento de diferentes niveles de análisis y registro de niveles de conceptualización;
- la capacidad para establecer relaciones;
- la incorporación y uso pertinente de los términos propios del lenguaje pedagógico-didáctico;
- la autonomía en la resolución de las producciones solicitadas;
- observación de la participación y creatividad de los aportes en clase;
- ponderación del nivel de análisis y comprensión en las producciones escritas;
- capacidad de llevar adelante, en base a los contenidos trabajados en clase un diagnóstico acertado de la dinámica de la enseñanza en las observaciones de clases,
- capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la práctica de la enseñanza;
- el cumplimiento general de las expectativas de logro correspondientes al espacio curricular.

Estrategias, dispositivos e instrumentos:

Las herramientas establecidas para que el docente pueda ponderar los logros deben tener coherencia teórica y procedimental con las estrategias y actividades propuestas. Entre las estrategias, dispositivos e instrumentos contemplados para el proceso de evaluación se encuentran:

- el registro del avance de los alumnos mediante toma de notas por parte del docente sobre el intercambio con sus pares, el cumplimiento con el material solicitado, la participación activa en clase, etc.,
- el registro del nivel de conceptualización y la capacidad de establecer relaciones,
- la evaluación oral mediante la puesta en común de lecturas, la realización de mesas redondas para el cierre de las unidades, etc.,
- la evaluación escrita con consignas que permitan al alumno la conceptualización y el establecimiento de relaciones,
- el análisis comparativo por parte del docente sobre la evolución de los alumnos en los trabajos prácticos propuestos a lo largo de la cursada.

Estrategias de devolución de resultados sugerencias para la superación de dificultades:

La devolución de los resultados del proceso de evaluación constituye una parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se trata del

espacio en el cual el alumno tiene la posibilidad de reflexionar acerca de sus aciertos y errores, así como analizar las estrategias de superación de las dificultades.

En este sentido, se propone un ida y vuelta continuo entre el docente y los alumnos, dedicando un tiempo en cada clase para reflexionar acerca de los avances grupales y, en la puesta en común de las evaluaciones escritas y trabajos prácticos, además de la reflexión grupal, un espacio de diálogo individual en el cual el alumno y el docente en el cual se incentive la autoevaluación.

Trayecto: requisitos para la acreditación:

- El trayecto de evaluación escrita comprenderá una instancia parcial (primer cuatrimestre), la evaluación de la Residencia y una instancia de integración final.
- El alumno que desaprobe el primer cuatrimestre, podrá recuperar –por única vez– en las dos semanas posteriores a la finalización de la cursada, en la fecha que para el efecto disponga la Dirección del Instituto, la que deberá ser posterior a la respectiva devolución del docente.
- La evaluación del segundo cuatrimestre estará compuesta por la valoración del desarrollo de la Residencia. Para promocionar la materia, este requisito deberá aprobarse indefectiblemente.
- El alumno que desaprobe o esté ausente a los dos cuatrimestres, deberá recurrir el Espacio Curricular.
- El alumno que, por razones debidamente fundamentadas y certificadas, esté ausente en la evaluación de uno de los cuatrimestres podrá acceder al examen recuperatorio en las dos semanas posteriores a la finalización de la cursada, en la fecha que para el efecto disponga la Dirección.
- Los alumnos deberán aprobar al menos seis de los ocho trabajos que se propondrán. La aprobación de los mismos se obtendrá al alcanzar un puntaje igual o superior al 70 % de los contenidos. Cada Trabajo Práctico tendrá una recuperatorio, que consiste en una nueva fecha de entrega del mismo tomando en cuenta las correcciones del docente.
- Es condición necesaria para la acreditación del espacio curricular que el alumno cumpla con un mínimo del 60% de asistencia a clases.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía para el alumno⁴:

- AA.VV., *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Istmo, 1989.
- ANTELO, E. *Instrucciones para ser profesor*. Buenos Aires, Santillana, 1997.
- BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007.
- BARCO de SURGHI, S. "Docente y currículo: ¿es posible volver extraño lo habitual?" en *Revista Versiones*. Publicación del Programa "La UBA y los profesores", Buenos Aires, Eudeba, 1998.
- BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión: Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- CAMILLONI, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- CARRETERO, M; VOSS, JAMES (comps) *Aprender y pensar la Historia*. Buenos Aires, Amorrortu, 2004.
- CARRETERO, M.; BENNETT, N. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique, 2000.
- DAVINI, M. C. *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana, 2008.
- DGCyE. Versión Preliminar del Diseño Curricular de Historia para el 4º año del Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria. La Plata, 2009.
- DGCyE. Versión Preliminar del Diseño Curricular del Ciclo Superior Orientado de la Escuela Secundaria (Anexos I y II). La Plata, 2009.
- FINOCCHIO, S., "Enseñar Ciencias Sociales". TROQUEL Educación. Serie FLACSO – acción. Buenos Aires. 1993.
- GIROUX, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Graó, 2001.
- GVIRTZ, S; PALAMIDESI, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- GVIRTZ, S; PALAMIDESI, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- LITWIN, E, *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- LITWIN, E, *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MCLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1998.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa, 2001.
- ROMERO, C. *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas, 2009.
- SHULMAN, J. y otros (comps.) *En trabajo en grupo y la diversidad en el aula: casos para docentes*. Buenos Aires, Amorrortu, 1997.

⁴ Para el apartado "Bibliografía del alumno" se realiza una selección de obras generales de las cuales el docente realizará escogerá una serie de fragmentos que quedarán a disposición del alumno para ser utilizados en la realización de trabajos prácticos, guías de lectura, debates, etc.

- TISHMAN, S. y PERKINS, D. *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento*. Buenos Aires, Aique, 1997.
- WASSERMANN, S., *El Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.

Bibliografía para el docente:

- AA. VV. *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila, 1999.
- AA.VV., *La Historia y las Ciencias Humanas. Didáctica y técnicas de estudio*. Madrid, Istmo, 1989.
- AISENBERG, B. (1998). "Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Desde qué teorías estudiamos la enseñanza?" en *Boletín del Grupo de Investigación en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Facultad de Humanidades y Educación. N° 3. Septiembre de 1998. Edición digital en: <http://www.saber.ula.ve/gitdcs/>
- AISENBERG, B; ALDEROQUI, S. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, 1994.
- AISENBERG, B; ALDEROQUI, S. (comp.). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid, Miño y Dávila, 1985.
- AROSTEGUI, V. y otros, *Enseñar Historia*. Barcelona, Laia, 1989.
- ASECIO, M, CARRETERO, M. Y POZO, J. (Comp.) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid, Aprendizaje Visor, 1989.
- ATKINSON, T.; CLAXTON, G. *El profesor intuitivo*. Barcelona, Octaedro, 2002
- BENEJAM, P.; PAGÈS, J. (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació Universitat Barcelona-Horsori, 1997.
- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, código y control*. Madrid, Morata, 1997.
- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- BURBULES, N. *El diálogo en la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999
- CAMILLONI, ALICIA. *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2007
- CAMPOLI, Oscar, *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires, IELSAC, 2004.
- CANDIOTI DE DE ZAN, M.E. *La construcción social del conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje*. Buenos Aires, Santillana, 2001.
- CARR, W; KEMMIS. *Teoría y crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca. 1988.
- CARRETERO, M. *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Aique. 1994.
- Carretero, M. *Construir y enseñar. Las Ciencias Sociales y la Historia*. Buenos Aires, Aique, 1995.
- CARRETERO, M; ROSA, A. (comps.) *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- CARRETERO, M.; BENNETT, N. *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- DGCyE., *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 1º año ESB La Plata*: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006.
- DGCyE., *Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 2º año ESB La Plata*: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.

- DGCyE., Diseño Curricular para la Educación Secundaria : 3º año ESB La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- DGCyE., Documento Preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, 2008.
- FINOCCHIO, S., "Enseñar Ciencias Sociales". TROQVEL Educación. Serie FLACSO – acción. Buenos Aires. 1993.
- FLORESCANO, E: *De la memoria del poder a la historia como explicación*, en Historia ¿para qué?, de Carlos Pereyra y otros. Barcelona, Siglo veintiuno editores, 1982.
- GAIRÍN SALLÁN, J. *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid, La muralla, 1996.
- GALL, M.D y otros. *Herramientas para el aprendizaje. Guía para enseñar a estudiar*. Buenos Aires, Aique, 1999.
- GARCÍA HOZ y otros. *Enseñanza de las Ciencias Sociales en educación Secundaria*. Madrid, Rialp. 1996.
- GENTILI, Pablo (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Losada, 1997.
- GIMENO SACRISTAN J. Y PEREZ GOMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*, Barcelona, Morata, 1998.
- GIROUX, H. *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, Grao, 2001.
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, Miño y Dávila, 1998.
- Gómez, J. L. (2001) "Paulo Freire y su proyecto liberador en un contexto digital: una pedagogía para la liberación" en <<http://usuarios.lycos.es/marccioni>>
- GRAVES, D. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- GVIRTZ, S.(coord) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana, 2000.
- GVIRTZ, S; PALAMIDESI, M. *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique, 1998.
- HARGREAVES, A. *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Madrid, Octaedro, 2003.
- JONES, B. F. y otros. *Estrategias para enseñar a aprender*. Buenos Aires, Aique, 2001.
- LITWIN, E, *El Oficio de Enseñar*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas. Una agenda para la Enseñanza Superior*. Buenos Aires, Paidós, 1997.
- MARCHESI, A; MARTÍN, E. *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza, 1999.
- MARTÍN, PATRICIA y otros. *Ejemplificación de unidades didácticas para el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid, Síntesis, 1993
- MCLAREN, P. *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*. Rosario, Homo Sapiens, 1998
- Morin, Edgar. *El desafío del siglo XXI. Unir los conocimientos*. La Paz(Bolivia), Plural, 2000.
- PAGÉS, J. "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales" en : P. Benejam y J. Pagés. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona. ICE/ Horsori Ed., 1997
- PEREZ GOMEZ, A.I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 2002.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, Grao, 1999.

- POGGI, M. (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapelusz, 1999.
- PORLÁN ARIZA, R., "La Didáctica de las Ciencias. Una disciplina emergente", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 210, Barcelona, Enero, 1993.
- PRUZZO DE DI PEGO, V. *La Transformación de la Formación docente. De las tradicionales prácticas a las nuevas ayudantías*. Buenos Aires, Espacios, 2002.
- PUIGGROS, A. *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel, 1998.
- RATHS y otros. *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- RIEKENBERG, M. "El trabajo con fuentes y la enseñanza de la historia", en: *Propuesta Educativa*, Flacso, 1993.
- ROMERO, C. *Claves para mejorar la escuela secundaria*. Buenos Aires Centro de Publicaciones Educativas, 2009.
- SÁNCHEZ INIESTA, T. *Organizar los contenidos para ayudar a aprender*, Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata, 1999.
- SANCHÓ, J. *Tecnología educativa*, Barcelona, Horsori, 1994.
- SANTOMÉ, J. "Contenidos interdisciplinarios y relevantes", en: *Cuadernos de Pedagogía* nº 225, Ed. Praxis, Barcelona.
- SITTON, T. y Davis, G. *Historia oral. una guía para los profesores (y otras personas)*, F.C.E., México, 1989.
- SOUTO, M.: *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Bs. As. 1993.
- STODOLSKY, S. *La importancia del contenido en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 1991.
- STONE WISKE, M. *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós, 1999.
- TENTI FANFANI, E. *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad*. Buenos Aires, Unicef/Losada, 1995.
- TORRES BRAVO, P. A., *Didáctica de la historia y educación de la temporalidad: tiempo social y tiempo histórico*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2001.
- TREPAT, C. A. y comes, P., *El Tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona, Graó. 1998.
- VESUB, L. "Criterios de significatividad en el conocimiento de la Historia" en: *Entrepasados*, nº. 7, 1994.
- WALLERSTEIN, I. *Abrir las ciencias sociales*, México, Siglo XXI, 1996.
- WASSERMAN, SELMA. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.
- WASSERMANN, S., *El Estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1999.
- WOODS, P. *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en educación. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Legislación de consulta:

- Ley de Educación común N° 1.420 de 1884.
- Ley de Transferencia de Servicios Educativos de la Nación a las Provincias N° 24.049 de 1991.
- Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.
- Ley de Provincial de Educación N° 13.688 de 2007.