



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES.
CARRERA DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

TRABAJO PROFESIONAL

TÍTULO: “Análisis del abordaje Didáctico y Conceptual en la asignatura de Didáctica Especial y Práctica Docente de la Carrera de Profesorado de Filosofía de la UNMDP”.

ESTUDIANTE: Biocca, María Cecilia.

DIRECTORA: GUARDIA, Alfonsina. alfonsina.guardia@gmail.com

CODIRECTORA: CAÑUETO, Gladys. gladyscanueto@gmail.com

2017

Índice.

Introducción.....	4
Fundamentación.....	4
Capítulo 1- Paradigma institucional.....	13
1-1-Misión de la Universidad.....	13
1-1-1-Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las funciones de la Universidad en la sociedad del conocimiento	13
1-1-2- La transmisión de la cultura como función primera de la Universidad. Reflexiones desde la perspectiva de José Ortega y Gasset.....	18
1-1-3-Análisis de la situación en la actualidad de la Universidad.....	25
1-2- Paradigma Institucional vigente en la UNMDP.	28
1-3- La práctica docente desde los diversos paradigmas.....	36
1-4-Perfil de graduado que busca la institución educativa.	42
Capítulo 2- Construcción de la Identidad profesional.....	48
2-1-Concepto de la Identidad Profesional.....	48
2.1-1-Construcción de la Identidad profesional.	48
2-2- Conocimiento Didáctico del Contenido Filosófico.	53
2-3- Conocimiento Didáctico del Contenido Filosófico que reciben los aspirantes a profesores en la asignatura de Didáctica Especial.	60
Capítulo 3- Teoría y Práctica.....	76
3-1- Articulación entre Teoría-Práctica. Praxis.....	76
3-2- Formación del Docente Reflexivo.	84
3-2-1- Aprehensión de Conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones para Formar Docentes Reflexivos.....	96
3-3- Dispositivos pedagógicos de la residencia docente.	104
Capítulo 4- Propuesta de Intervención.....	118
Introducción/ Fundamentación.....	118
El sentido de nuestra propuesta de intervención pedagógica.....	122
Bibliografía.....	141
Bibliografía de Internet.....	146

Anexos.....	151
Entrevista al profesor Beade	151
Instructivo a Plan de Trabajo del Equipo Docente. PTD	159

Introducción.

El objeto de estudio de esta investigación es indagar el proceso de construcción del conocimiento profesional docente para los primeros momentos de inserción en la práctica.

El presente trabajo parte de la problemática de la articulación del nivel superior, universitario y el nivel medio de enseñanza, basándose en las dificultades experimentadas por los alumnos-futuros profesores de la carrera de Profesorado de Filosofía y las incidencias de estas dificultades en la práctica docente cotidiana. Desde la identificación de las problemáticas y sus implicancias se prevé un análisis de la identidad profesional y la elaboración de una propuesta de intervención que retome las necesidades planteadas por los miembros de la comunidad objeto de estudio.

Delimitaremos nuestra búsqueda a la Unidad de Observación conformada por los sujetos estudiantes de la carrera de Profesorado en Filosofía, puntualmente de la asignatura Didáctica especial y Práctica docente, dictada en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Facultad de Humanidades.

La investigación que hemos realizado es de tipo exploratorio/descriptivo con una metodología cualitativa. Se acudió a la realización de entrevistas estructuradas con las que se procedió a la recolección de datos, y luego se analizaron a través de una perspectiva interpretativa. 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 de una propuesta superadora de la instancia de inserción profesional.

Se utilizó una metodología desde los paradigmas Hermenéutico / Reflexivo y el enfoque Crítico, cuyo diseño de investigación fue no experimental a través de un abordaje Filosófico-pedagógico.

Fundamentación.

Afrontar la Educación como objeto del conocimiento, nos hace entenderla como un problema/pensamiento complejo. Desde nuestro trabajo, no debemos dejar de lado la reflexividad de los practicantes de la Filosofía-Pedagógica y analizar 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 ambas suponen actividades cognitivas muy diferenciadas. Porque, una nos lleva al plano de la idealidad o de lo que debe ser (es la relación con el conocimiento filosófico-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 filosófica-educativa 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 práctica¹.

La educación debe favorecer la profundización y diálogo plural que se compromete a desarrollar el pensamiento crítico sobre la práctica a partir de la relación dialéctica entre una y otra dimensión.

Es una de las características de nuestro tiempo y obviamente no escapan al ámbito educacional, la falta de meditación, la imprudencia o complaciente repetición de verdades que se han convertido en triviales y vacías. Por lo tanto, lo que proponemos es nada más que pensar en lo que hacemos.

En nuestra carrera, la formación de profesores se realiza para la enseñanza media, pues, nuestra pretensión fue analizar qué es lo que hace que se ponga énfasis en las disciplinas de la especialidad y por qué las asignaturas pedagógicas, puntualmente Didáctica especial y Práctica docente, ocupan un lugar secundario y en bloques no articulados con los contenidos disciplinarios.

Nos hemos posicionado en una lectura filosófica del hecho educativo desde la concepción de una Filosofía de la Educación; entendiendo ésta como “un saber de la acción, desde y para la acción cuyo fin no es tanto la contemplación de la realidad educativa, como su mejora”². 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 para mejorarla, afrontando las problemáticas propias de la práctica educativa con que ya están familiarizados y analizando el modo en que

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

² Amilburu M. G., (2010). *Aprendiendo a ser humanos. Una antropología de la educación*. Eunsa. Pamplona.

fueron afrontados en el pasado. Desde este lugar conceptual abordaremos nuestra investigación.

Nuestra inquietud estuvo dada por la necesidad de satisfacer una falencia totalmente visible a aquellas miradas comprometidas, reflexivas, críticas y ocultas a aquellas que solo quieren seguir con la rutina e imitar el status quo que se encierra en el claustro. Es por ello que pensamos en reorientar algunas reformas, con la intención de construir dispositivos que posibiliten a las instituciones constituirse en espacios para el aprendizaje de una práctica profesional comprometida, promoviendo una práctica reflexiva y profesionalizada. Desde nuestro punto de vista toda imitación es funesta en la medida en que implica eludir el imperativo y la responsabilidad de pensar por sí mismo.

Indagamos para poder intervenir en la construcción de la formación del estudiante-futuro profesor, acompañándolo en el diario devenir, porque consideramos que dicho trayecto de formación es crucial para su desarrollo futuro. Hemos buscado analizar que dispositivo metodológico, puede prometer un tiempo muy valioso para recrear el clima adecuado para el aprendizaje y saber tomar decisiones, sin ejercitar el ensayo-error³ cuando ocurre algún imprevisto en el aula y dedicar en ellos un tiempo para el aprendizaje de valores. Para poder interiorizarnos en estas cuestiones, sostenemos como lo hace Sanjurjo (2002), pues, reconstruir las instancias de un proceso supone un meta análisis en el que se describe lo acontecido, se analizan las problemáticas, se explican y justifican las decisiones tomadas.

Por su parte Marcelo García (1999), sostiene 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". (Marcelo García. 1999. p.56. Citado en Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes. Liliana Olga Sanjurjo. 2002. p. 119.)

En este nivel, pensamos que el aprendizaje por ensayo y error, es muy nefasto, pues provoca un círculo vicioso el cual queremos romper para iniciar un círculo virtuoso en donde el aprender a pensar y reflexionar sobre nuestras prácticas sea el punta pie inicial.

³ La incertidumbre que provocan las primeras inserciones profesionales sin el adecuado apoyo, hace que los principiantes tiendan a solucionar los problemas a través de aprendizaje por ensayo y error, en los que predomina el valor de lo práctico y el principio de supervivencia o por procesos de aprendizaje vicario. Este es el aprendizaje por imitación al modelo. Citado en: *Construcción del conocimiento profesional en docentes principiantes*. Liliana Olga Sanjurjo. (2002). p. 66, nota 2.

Como investigadoras debemos poner en cuestión nuestras propias prácticas, concepciones y los procesos que la generan y de los que somos partícipes. Hacer esto sería instalarnos bajo una actitud problematizadora 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 interpeló 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.

Nuestro rol de formadores es, por lo tanto, intentar que se visibilicen y se encuentren conjuntamente nuevas formas de ver y nombrar, puesto que esa inédita alianza (trabazón) entre las palabras y las cosas⁴ genera nuevos modelos de instalación en el mundo y por ende en la praxis profesional.

Guyot (2004) nos plantea que en esta línea de pensamiento a la que hacíamos referencia anteriormente, se puede dar la posibilidad de un nuevo posicionamiento que puede ser planteado en términos de una enseñanza socrática.

Pues, nosotros, vemos la Filosofía, a la Sócrates, quien ve que no puede No ser Educativa, pues educarse en el pensamiento exige educar el pensamiento de los otros, vivir filosofando significa en su inicio, vivir educando⁵.

En este mismo sentido podemos ver que, las instituciones tienen por misión producir y transmitir saberes y 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 sólo la teoría sino la práctica reflexiva, para con ella lograr una construcción de significado simbólico contextualizado. Pero, creemos que como institución, la Universidad, no tiene intención de interrogarse sobre estas cuestiones.

A propósito de esta cuestión, asumiendo la vigencia del pensamiento orteguiano, consideramos que la actual sociedad del conocimiento demanda una reinterpretación de los principios de la Universidad, con vistas a definir nuevamente su misión en un contexto histórico profundamente dinámico y cambiante. En este sentido creemos que la exhortación a no caer en funestas imitaciones ni en el pecado de habituarnos a una “mentira sustancial” adquiere un alcance renovado y de plena actualidad.

⁴ M. Foucault: “Las palabras y las cosas”.

⁵ Kohan, Walter Omar. (2009). *Sócrates: El enigma de enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos/Filosofía. Pág. 66.

Por otra parte, pero siguiendo inmersos en la problemática planteado por Ortega y Gasset, somos conscientes que en la gran mayoría de las cátedras existe una carencia y que en muchos casos es reclamada por los docentes y alumnos, pues, se trata de la articulación entre Teoría-Práctica.

Al respecto, vemos que Ferry⁶, 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 parte 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 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.

Por lo que se refiere a la socialización profesional, esta nos remite al proceso por el cual el sujeto en formación o ya formado, logra desarrollar habilidades y actitudes relacionadas con la concreción práctica de su conocimiento y se identifica con valores, creencias y modalidades de aquellos que constituyen sus “otros significativos”⁷. Davini (1995), lo define como un “proceso de largo alcance que implica la incorporación explícita e implícita de formas de pensamiento, valoración y actuación en distintos ámbitos sociales” (Davini, M. C. 1995.p. 111).

Nos Interesó en esta investigación, la fase comprendida por los años de duración de la carrera de grado⁸ (profesorado de Filosofía en la UNMDP), a diferencia de otras investigaciones que ya han analizado el concepto de docente principiante y el de socialización profesional, entre otros⁹, cuyo objeto de estudio son aquellos graduados que han iniciado su

⁶ Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Serie Formación de Formadores.

⁷ Glazer, M. (1966). *El proceso de socialización profesional en cuatro carreras chilenas*. En Revista Latinoamericana de Sociología Vol. II, N° 3, noviembre 1966, Chile.

⁸ Específicamente el dictado de la asignatura de didáctica especial y práctica docente.

⁹ Estos son dos categorías a trabajar en nuestra investigación.

proceso de inserción en las escuelas para el nivel que han sido preparados y que estuviesen dentro de los cinco años posteriores a la graduación.

En este sentido, vemos la necesidad de implementar propuestas formativas dirigidas a los sujetos en formación donde los profesionales experimentados realicen un acompañamiento, concretando observaciones en las clases en las que se le va a enseñar a prepáralas y luego someterlas a discusión. Dicha deliberación tiene como una primera meta la de aprender a incorporar estrategias epistemológicas y sobre todo a saber en qué momentos de la clase las aplicó y por qué hizo uso de ellas. Creemos que es posible disminuir los temores y preocupaciones en la futura inserción laboral, puesto que en la asignatura Didáctica especial y Práctica docente se debe dar la posibilidad de acceder a una buena articulación entre la teoría, la práctica y la cultura institucional, dado que las primeras socializaciones en edad temprana son considerados momentos muy fuertes.

Las categorías con las que se trabajará desde la perspectiva propuesta y que requieren definición son las siguientes: Identidad Profesional; Conocimiento Didáctico del Contenido; Articulación Teoría-Práctica y la Socialización profesional.

La 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.

Enfocándonos en las materias de formación profesional, se puede señalar que en su mayoría son teóricas (de formación disciplinar¹⁰) y en menor 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 y no les interesa, al decir de Shulman, formar profesores filósofos.

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)

¹⁰ 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.

y la formación pedagógica¹¹. 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.

Sostenemos como Bolívar, Botia, A., (1993) que, el conocimiento de la materia es una condición necesaria para una buena enseñanza, pero a su vez se necesita adquirir determinadas capacidades para trasladar dicho conocimiento en representaciones y tareas accesibles a los alumnos.

Es por ello que nos planteamos: ¿Cuáles son las dificultades que experimentan los estudiantes de Didáctica especial y Práctica docente de la carrera de Profesorado de Filosofía de UNMDP? Y ¿Cuál es la relación que estos problemas guardan con la construcción de la práctica docente y con la Identidad profesional?

Ahora bien, en este marco de interpelación nos propusimos, principalmente analizar la construcción de la Identidad profesional en futuros docentes en la asignatura Didáctica especial y Práctica Docente de la carrera de Profesorado en Filosofía en la UNMDP. Para el estudio de dicho proceso registrarnos que tipo de Paradigma institucional sustenta la práctica docente en la unidad observacional seleccionada. Por otra parte, examinamos que tipo de especialización didáctica han de recibir los aspirantes a profesores e indagamos si existen dificultades epistemológicas, didácticas o conceptuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Luego de ello, buscamos identificar cuáles son los conocimientos, destrezas, actitudes y disposiciones que ha de poseer un profesor en los tiempos que corren, para enfrentar la articulación teoría-práctica. El objeto de estudio estuvo centrado en reconocer el sentido de la enseñanza de la Filosofía y el perfil de graduado que se necesita para los tiempos que corren.

Para la realización de dichos objetivos, propusimos una investigación de tipo exploratorio/descriptivo con una metodología cualitativa y con una perspectiva interpretativa compuesta por los siguientes pasos.

En una primera instancia y durante el proceso de investigación se realizó el relevamiento del estado de la cuestión a través de la lectura y el fichaje de bibliografía especializada en el tema que permitió abordar la realidad investigada a partir de las herramientas teóricas de los autores.

¹¹ 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.

Se procedió a efectuar observaciones en las clases de la práctica docente, para conocer qué información didáctico-pedagógica reciben los estudiantes en la asignatura observada. Ello se llevó a cabo para ver que aportes y carencias presentaba el PTD docente.

En el 1 segundo paso se procedió a la recolección de datos. Para ello se acudió a la realización de entrevistas estructuradas, cara a cara y/o mediante el empleo de tecnología informática, cuya interacción lingüística fue individual, se llevaron a cabo a estudiantes que estaban cursando la asignatura y aquellos que aún no han realizado su residencia docente pero aún no se han graduado y por último a graduados en Profesorado de Filosofía, las mismas fueron llevadas a cabo en el segundo cuatrimestre de 2015.

El tercer paso y respondiendo al mismo plan, lo constituyen entrevistas semi-estructuradas a los docentes universitarios de la Unidad Observacional, quienes están relacionados a través de su cátedra con los estudiantes que están por graduarse.

Para la realización de los pasos dos y tres se realizó un total de veintidós entrevistas: Dos docentes, diez alumnos y diez graduados.

Las entrevistas, siguiendo a Mayntz (1993) y sus colaboradores, fueron de tipo estructurada 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 fueron identificados tanto por los alumnos como por los docentes.

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 de una propuesta superadora de la instancia de inserción profesional.

Hemos trabajado fundamentalmente en la realización de un análisis exhaustivo de los textos del corpus seleccionado, fuentes de información primaria y secundaria. Puesto que, el modo más adecuado para llevar a cabo esta investigación fue, realizar el ejercicio de lectura y relectura de los textos, es decir, una lectura analítico-crítica de la bibliografía a emplear, utilizando como guía las categorías de análisis ya presentadas.

Situados en este panorama, para obtener una coherencia y pertinencia entre el problema y los objetivos planteados, realizamos el desarrollo de esta investigación dividiendo los temas principales en capítulos y dentro de cada uno de ellos trabajamos las temáticas

relativas a cada trama para poder arribar luego de transitar por cada posta a una Propuesta de Intervención. Una primera posta será indagar sobre el Paradigma Institucional y una red de cuestiones relacionadas con ello. La segunda posta será abordar la Construcción de la Identidad Profesional y con ello buscar una propuesta a la altura de nuestro tiempo como es la indagación de Conocimiento Didáctico del Contenido. La tercera posta será registrar la problemática sobre la articulación entre la teoría y la práctica y su posible resolución. Y la última posta será la presentación de una Intervención Pedagógica para subsanar una ausencia en la formación de grado, que es la que nos ha llevado a la producción de toda esta investigación.

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

No buscamos con la presente investigación verificar hipótesis, sino, comprender procesos 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).

Capítulo 1- 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.¹² 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° 21139¹³ 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

¹²La 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..."

¹³ <http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/Autoridades/Universitarias/aulistadodeuniversidades.html>

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, también 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.

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 autonomía¹⁴ que regula su accionar y la ineludible participación de sus claustros¹⁵, establecen el siguiente Estatuto con propuestas que privilegien, desde la perspectiva de la docencia, una formación de calidad¹⁶ y relevancia científica, social y cultural; desde la función de la investigación, la elaboración y producción de nuevo

¹⁴ 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.

¹⁵ Docentes, Graduados y Estudiantes

¹⁶ 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. (Seminario: Universidad y marco orientador: rol, propósitos, estructuras de organización y gobierno).

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 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*.¹⁷

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

¹⁷ 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).

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 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, (2005) 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 y 7., pp. 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.¹⁸

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 Universidad¹⁹ 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).

Esto implica el replanteamiento de una cuestión central, que no siempre ha sido tenida 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

¹⁸La 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.

¹⁹ 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.

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.²⁰ 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.

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

²⁰ 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).

posee, el sistema de ideas desde las cuales el tiempo vive²¹. 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 menos que la fragmentación que ha sufrido progresivamente el hombre.²² 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

²¹El 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.

²² 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.

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 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.²³ 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

²³ 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.

son: lo que él es; y lo que él necesita saber para vivir.²⁴ 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 culturales²⁵. 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 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

²⁴ 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".

²⁵ 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.

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 valoración 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 circunstancias²⁶. Ortega y Gasset pone énfasis en 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 significativo 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

²⁶ 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].

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 Reyes²⁷ 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.

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.

²⁷ 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.

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 principios²⁸, 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 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 entrevistas²⁹ 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

²⁸ 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).

²⁹ Acuerdan los profesores y graduados entrevistados en que: “la carrera de filosofía va a la licenciatura y los profesores somos unos bichos raros”.

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 (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, pues ubica 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 de 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, (2008) 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. Dicho autor 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, a saber: “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 desarrollarlo 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 cambio o superación. 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, sabe preguntar y sabe estar en silencio; estaríamos en consonancia con el pensamiento de Cerletti que, si el egresado de la carrera de filosofía fuera un filósofo en el sentido mencionado, alguien que al modo socrático³⁰ reconoce su no saber,

³⁰ 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

entonces tendríamos ya profesores, gente que sabe y quiere estar con alumnos, al mismo tiempo su interés vocacional lo llevaría a la investigación filosófica, dado que buscaría cotidianamente nuevos caminos para comprender el mundo actual, desde donde poder 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 función de la remuneración del investigador como único valor de mercado.

1-2- PARADIGMA INSTITUCIONAL VIGENTE EN LA UNMDP.

Compartimos la misma línea de pensamiento de Marengo³¹ (Ver Puiggrós y otros. 1991), quién afirma que el sustento epistemológico de nuestro sistema educativo, es el modelo Positivista, cuya orientación política la tenemos que buscar en el liberalismo³².

El Positivismo es una corriente de pensamiento, cuyo eje es 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, en algún momento se lo llama física social, porque el enfoque del análisis físico de las ciencias naturales es el usado para analizar los fenómenos

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, 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.

³¹ 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.

³² 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.

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, esta 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 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, esta 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, para 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, pues 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 impregnar 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 solo 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 solo busca el saber empírico con independencia de los valores, mientras que la educación es una actividad práctica dedicada a promover los valores humanos e ideales sociales. Con esta afirmación podemos vislumbrar el dualismo empirista, entre hechos y valores, saber y acción, teoría y práctica. (Carr, W: 2002.p. 142)

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 J.S.Mil, esta tradición inhibe el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos para pensar por sí mismos: deliberar, juzgar y escoger la base de sus propias reflexiones racionales. (J.S.Mil citado en Carr, W: 2002.p. 144).

En consonancia con las nociones trabajadas anteriormente, es posible pensar con Davini, (2010) en su obra, *La formación docente en cuestión pedagógica y política*, en la cual define a las tradiciones de 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 desarrollamos de la mano de Davini (2010) cada una de estas tradiciones.

La Tradición Normalizadora – Disciplinadora llamada del Buen Maestro, propone un programa de formación docente unido a la conformación y al 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 centro 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 el ejemplo de moral, cuyo rol era el de normalizar y socializar.

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. Este trabajo 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”, predominando 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 visibilizada, 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 paso 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 este se encuentre desprotegido por el Estado y la escuela se enfrenta a diversas y profundas problemáticas sociales. La docencia ha privilegiado el compromiso afectivo 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 la acción, es decir, 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 formación pedagógica son considerados triviales, ya que los conocimientos de la práctica sólo se adquieren en la experiencia directa en el aula. En Argentina esta tradición tiene sus orígenes en la enseñanza Universitaria, que hasta comienzos del siglo XX tenía el monopolio de la enseñanza media. La tradición positivista influencio 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 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 solo trasladarlo a sus prácticas cotidianas, 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 transito requiere el apoyo de la educación puesto que se aspira a llegar a constituir una sociedad progresista, es decir lograr un progreso técnico. La educación al vincularse con la economía, pasa a ser formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo. Las acciones de la reforma hicieron que la escuela y la enseñanza utilicen los enfoques tayloristas³³ que dieron éxito a la productividad industrial. Se introdujo la división técnica del trabajo escolar, limitando la función del docente como ejecutor de la enseñanza, como un técnico que debe bajar a la práctica el Curriculum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Dentro de un modelo de caja negra (no interesa lo que el sujeto es por dentro, sino lo que tiene afuera, lo que interesa, es todo lo que es medible), este representa un enfoque de enseñanza cuyo vértice eran los objetivos de operaciones y de control de resultados. Al mismo tiempo se desarrollaron políticas de perfeccionamiento docente centradas en paquetes preparados por especialistas, que bajaban a las escuelas. De este modo, la autonomía del docente fue decayendo hasta perder el control de 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, cada una transitaba un

³³ Enfoque taylorista está relacionado con la organización del trabajo, hace referencia a la división de las distintas tareas del proceso de producción. Fue un método de organización industrial, cuyo fin era aumentar la productividad y evitar el control que el obrero podía tener en los tiempos de producción. Está relacionado con la producción en cadena. Se le denominó organización científica del trabajo o gestión científica del trabajo.

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, (Davini: 2010) 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 post-piagetiano; 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 la 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, logocéntrico, 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 por principios 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 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 conocimientos que les 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 Pérez Lindo. 1997 p. 9; Toffler: 1992; Sakaiya: 1994; UNESCO, 1997).

Diferentes variables³⁴ intervienen complejizando el reacomodamiento actual 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 desarrollaran 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 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, (2010) 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 y acción de los futuros graduados docentes, es que conozcan sólidamente la materia que van a enseñar. Además ambos sostienen que, la formación en el conocimiento pedagógico esta desvalorizada, se la

³⁴ Crisis de financiamiento, desactualización de los planes de estudio, rigidez y crisis de las estructuras organizativas, cambios en el cuerpo docente, etc.

considera débil, superficial, innecesaria y obstaculizadora para una sólida formación disciplinar.

Al respecto uno de los profesores entrevistados nos comentaba: “Nosotros los profesores universitarios que formamos futuros docentes, tenemos una dificultad muy grande, sobre todo, los de didáctica, porque la mayoría del resto 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 que la universidad busca formar buenos profesionales, que sepan manejar técnicas de aula, sin un mayor cuestionamiento de los enfoques y paradigmas que la 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 PTD, pero, sí bajan a la práctica objetivos de medición de rendimientos 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.

1-3- LA PRÁCTICA DOCENTE DESDE LOS DIVERSOS PARADIGMAS.

Tras haber analizado las tradiciones de formación docente que sustentan el funcionamiento y los fines de la institución universitaria, nos abocamos 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, siglo XVIII y 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, pues, 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, (Ver 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 en cuenta 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 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 es vista 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, lo social y sus especificidades, tampoco reconoce la 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 estático³⁵ 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, el enfoque Práctico /hermenéutico (siglo XIX, principios. 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 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 otorgaron 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 subjetivas, pero también social; por eso la interpretación de

³⁵Al 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.

los actores implicados puede 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 el 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, (Ver Carr: 2002) desarrolla el interés de la emancipación, como uno de los tres intereses constitutivos del saber. Con respecto a este, el autor expresa que se deriva de un 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, 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.) 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”. (Ver texto de 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 estos valores educativos generales se desenvuelven en 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 es el que Aristóteles denominaba *phrónesis*.

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 viven.

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, y a su vez está la 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.

Los 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 sólo 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 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.

1-4-PERFIL DE GRADUADO QUE BUSCA LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

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 enfoques³⁶ 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 transmisión, 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

³⁶ 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.

que estamos insertos; y **el perfil de la actividad ocupacional**, el cual no se contrapone al perfil de la crítica cultural. Pues, los avances tecnológicos 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 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 (2015) 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 mencionada anteriormente, en este apartado, es necesario para analizar qué tipo de perfil 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: p. 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 Beade, (ver entrevista en anexo) nos expresa que el Artículo N°5, no se cumple fundamentalmente desde las escuelas, porque es muy difícil que las mismas nos dejen articular. Pues 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 descrita 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 la 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 por 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 el terciario están teniendo mucho más perfil de egresado de profesores y nosotros no. Si la universidad quiere competir con el terciario, 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 aterrizaje como puegas” en la enseñanza. La teoría siempre es previa a la práctica, la cual es pensada como espacio de aplicación.

Cabe reflexionar como lo hizo una entrevistada graduada diciéndonos: “Efectúas en un aula el ensayo error, te vas formando vos mismo como docente sin saber cómo 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 podes 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 docentes. 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 mencionan el modelo de disonancia crítica, el cual es descripto muy bien por Marcelo García y Esteban 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 demás³⁷”. (Marcelo García y Esteban García en Zabalza Beraza, 1991: 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, es aquel en donde la formación es tomada como un problema y una responsabilidad compartida, que 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 perfil de egresado que busca la universidad, en términos de Rabossi, es el de compromiso ideológico y desde la perspectiva de Marcelo García y Esteban García, (en Zabalza Beraza, 1991) el modelo de vinculación que mejor encaja es el de yuxtaposición. Desde nuestro punto de vista, el perfil de la crítica cultural y la actividad ocupacional serían aquellos hacia el que debería transitar la formación docente en la universidad y en lo relacionada 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 ellos 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”.

³⁷ Zabalza Beraza, M.A. (1991) *.Los diarios de clase .documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos del los profesores*. Barcelona: Universitat. Pág. 94.

Capítulo 2- Construcción de la Identidad profesional.

2-1-CONCEPTO DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

“Enseñar es una forma de ganarse la vida pero, sobre todo, es una forma de ganar la vida de los otros...La función de un profesor dotado y entusiasta es una de las profesiones más hermosas que existen. Una función que da vida, da palabra, abre la inteligencia, da libertad.” (Lledó, 2000: p. 45)

2.1.1-CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

En las primeras experiencias docentes que ejercen los estudiantes de profesorado, se ponen en juego procesos subjetivos y es en ellas donde se da lugar a la configuración subjetiva de quien transita la formación docente.

En este marco de análisis nos atrevemos a reflexionar sobre: ¿cuáles son los procesos y los elementos relevantes que intervienen en la conformación de la identidad docente en los estudiantes de profesorado en Filosofía? Para encontrar una respuesta a nuestra indagación, nos propusimos utilizar como herramienta metodológica, las entrevistas realizadas en profundidad a los profesores involucrados en los trayectos de prácticas pre-profesionales, a graduados y a practicantes.

La Identidad Profesional Docente se va conformando de forma paulatina y continua. Para llegar a ella, el estudiante, futuro profesor, realiza un aprendizaje informal a través de su larga trayectoria como observador en el transcurso de su estadía en las aulas desde su edad temprana. Es decir, primero se constituye como sujeto estudiante-alumno, y es en este estadio donde se van internalizando los diferentes modos, métodos, caminos que recorren los docentes en las diversas etapas por las que debe pasar un educando para lograr llegar a cumplir con todo el camino educativo. Este es un tránsito realizado, como bien dijimos anteriormente, a través de la observación, y ésta, en esa primera etapa, no necesita de gran reflexión, dado que se van internalizando modelos y las formas en que los docentes estructuran sus clases, y son ellos los que van formando nuestra biografía escolar, con los cuales el estudiante se va identificando o no. Si nos ponemos a analizar a partir de estos datos que poseemos, nos atrevemos a decir que esta instancia, está más relacionada a lo

sentimental-emotivo que a lo racional-razonable. Dado que, los estudiantes-futuros profesores, coinciden en su gran mayoría en que el trayecto de las prácticas pre-profesionales³⁸, el inició a la profesión les provoca sufrimiento y ansiedades.

Ahora bien, para abordar la configuración subjetiva de los futuros docentes se hace necesario pensar en un sujeto en su dimensión psíquico y social, es decir con un soporte y efecto de una estructura histórica, biográfica y social, y de un conjunto de procesos subjetivos e intersubjetivos conscientes e inconscientes, individuales y colectivos, los cuales le permiten a dicho sujeto reconocerse como individuo.

Puesto que para hacer referencia al sujeto, se nos hace inevitable referirnos a una trama vincular, que produce subjetividades colectivas en la que se enmarca todo fenómeno humano. Dicha subjetividad la entendemos como, el conjunto de procesos que constituyen al sujeto vinculados a la configuración de un mundo interno, es decir a una estructura psíquica y a su vez a la inclusión en un orden socio-cultural, el cual se encuentra encarnado en las instituciones sociales que se internaliza y orienta los comportamientos (Benveniste, 1971; Fernández, 1989; Fernández, 1994; Baz y Perrés, 1997; Anzaldúa Arce y Ramírez Grajeda, 2001. Citado en Bedacarratx, Valeria. P. 906).

Así mismo, para poder adentrarnos en el estudio de los procesos de configuración subjetiva de los futuros-profesores, debemos indagar en los significados, las normas, los valores, los mandatos, el relato del mundo socio-profesional y los modos en que todos estos elementos se articulan con la dinámica de formación promovida durante los trayectos de práctica pre-profesional. Para dicho análisis hemos considerado legislaciones³⁹, planes y programas de estudio, estatutos, y normativas establecidas para las prácticas pre-profesionales. En efecto, podemos afirmar que los mismos son portadores de un discurso oficial respecto de la formación docente. Así mismo los documentos antes mencionados poseen un componente normativo, dado que enuncian y justifican las decisiones que se deben tomar en el ámbito de las prácticas educativas, es decir, cumplen una función ideológica. (Ferry, 1987).

Evidentemente, el sujeto al incorporarse a la dinámica que se produce en la formación, puntualmente en los trayectos de prácticas pre-profesional, se instala desde otro lugar

³⁸ Prácticas profesionales entendidas como instancias de formación y socialización profesional.

³⁹ Para ver el análisis de las mismas en el capítulo 1.

diferente al transcurrido en sus días de paso por las aulas. En este sentido podemos hacer referencia a que el sujeto pone el cuerpo al incorporarse al mundo del trabajo. Y es en él donde tiene la posibilidad de apropiarse y hacer uso de procedimientos, rutinas, herramientas, hábitos más o menos institucionalizados de la profesión y aprehender muchos rasgos de ese mundo que le eran relativamente conocidos o desconocidos (Edelstein y Coria, 1995; Andreozzi, 1996. Citado en Bedacarratx, Valeria. P. 907)

Las prácticas a las que estamos haciendo referencia constituyen una instancia de socialización profesional. En ellas los sujetos internalizan un conjunto de saberes articulados en modelos, los cuales forman parte del bagaje cultural acumulado y transmitido a lo largo de la historia de la profesión. Y es a través de ellos que el sujeto puede hacer ingreso a un submundo institucional al cual, en principio, no pertenecía. A partir de estas reflexiones, es posible dimensionar que se está produciendo una internalización de lo objetivo en lo subjetivo. A través de ello se pueden visualizar los modos en que lo socio-cultural se hace subjetividad y regula, desde allí, los comportamientos de los sujetos (Fernández, 1996. Citado en Bedacarratx, Valeria. P. 907).

La profesión docente, siempre está transida por una biografía, la cual a su vez supone una auto-reflexión, es decir, flexionarse sobre sí mismo, este movimiento lleva al sujeto a realizar una acción de reflexión para analizar su propia experiencia. Pero a su vez posee otra dimensión, dicha profesión es también una práctica social, la cual lleva a realizar un vínculo intersubjetivo no solo con los alumnos, sino también con los miembros de la institución. Es por tanto, una práctica de intervención social que participa del mandato de socialización y transmisión del legado cultural de una sociedad a las nuevas generaciones.

Podemos afirmar, siguiendo a Bedacarratx, Valeria (2012), que : “una parte importante del impacto subjetivo que provocan los trayectos de práctica pre-profesional está signada por la conmoción interna que genera la reinserción a un espacio que, aunque se creía familiar y conocido, se muestra hostil y distanciado de las expectativas construidas biográficamente como estudiantes-futuros-maestros. Es así que el fenómeno de ‘choque con la realidad’ (Contreras Domingo, 1987; Esteve, 1993; Andreozzi, 1996) que suele producirse en la iniciación a una profesión queda caracterizado no sólo por el impacto que tiene el contacto con el objeto real de trabajo, sino también por el ingreso a una ‘institución-

cascarón⁴⁰, que lleva a advertir que muchos de los aspectos que se creían conocer se han reconfigurado en un contexto socio-cultural diferente y cambiante” (Bedacarratx, V. 2012: p.921).

Por todo ello podemos afirmar que los practicantes se sienten desorientados respecto a su potencial, es decir al poder real de operación sobre las condiciones en las cuales deben ejercer. La capacidad para poder reconocer y ejercer el dominio sobre sus propios actos, es una construcción plausible de ser llevada a cabo durante más tiempo y no solo en el transcurso que ofrecen los trayectos de práctica.

En consonancia con todo lo anteriormente planteado, consideramos que, los estudiantes juegan un papel importante en la configuración de la identidad profesional docente. Dicha construcción no se produce espontáneamente en el instante en que el sujeto, estudiante recibe la titulación, sino como bien dice el concepto “construcción”, es todo aquello que de alguna manera se forma, se edifica o se produce. Por lo tanto, la construcción de la identidad profesional docente comienza a moldearse desde que entramos en la esfera escolar, cuando niños y se prolonga durante toda la vida de ejercicio profesional, en la cual intervienen múltiples variables. Pero cada caso es diferente a los demás, aunque siempre se suelen encontrar coincidencias. Dado que se trata de una construcción particular referida a la biografía individual, pero también al relacionarse con un contexto específico, dicha construcción se torna colectiva. La identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. A su vez Lasky (2005) afirma que las identidades profesionales configuran un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales”. (Ver Carlos Marcel y Denise Vaillant. (2009). Pág. 36).

Retomando el concepto de “construcción”, podemos afirmar que la identidad profesional es un proceso evolutivo de interpretación y reinterpretación de experiencias personales y grupales. No se trata de una fase dada, fija, estática. Es por ello que pensamos en ella como un desarrollo que nunca se detiene a lo largo de nuestra vida. En efecto, al plantearnos estas cuestiones podemos analizar, en primer lugar la formación de nuestra identidad como sujetos, es decir nos constituimos en sujetos propiamente dichos y es durante

⁴⁰ Para Giddens las instituciones cascarones (categoría que utiliza para describir, entre otras, a la escuela) son aquellas que “parecen iguales que siempre desde afuera, y llevan los mismos nombres, pero por dentro son bastante diferentes [...] El cascarón exterior permanece, pero por dentro han cambiado [...] son lo que llamo instituciones cascarón. Son instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (Giddens, 2000:30, en Dussel, 2006:151). Citado en Bedacarratx, Valeria. P. 921; nota 7.

esos momentos en donde nos preguntamos ¿Quiénes somos? y en segundo término, avanzando por ese tránsito llegamos a preguntarnos cada uno en su soledad ¿qué quiero ser? y es ahí en donde se comienzan a percibir diferentes sub-identidades relacionadas o no entre sí, según en el contexto en que se desarrollen cada una de ellas. De lo expuesto, podemos inferir que la identidad tanto personal como profesional está influenciada por aspectos individuales, sociales y cognitivos, es un juego de fenómenos relacionales que ocurren en el terreno intersubjetivo, en donde nos descubrimos como persona dentro de un contexto determinado. Cuando tomamos la decisión de aspirar a ser profesores, ya hemos adquirido gran variedad de ideas y creencias⁴¹ sobre qué es enseñar y aprender.

Según investigaciones realizadas por Carlos Marcel y Denise Vaillant (2009) los candidatos a futuros profesores inician su formación con creencias personales acerca de lo que es la enseñanza. Estos poseen imágenes, recuerdos, sobre lo que es ser un buen profesor, y es en ellos donde visualizan una imagen de sí mismos como profesores y a su vez apelan a la memoria de sí mismos como estudiantes para lograr la meta de ser un profesor eficaz. Todo este bagaje de creencias e imágenes personales, por lo general persisten inmutables a lo largo de la formación y los acompañan durante sus prácticas de enseñanza. Dado que, ellas juegan un papel instrumental al momento de planificar las tareas y al seleccionar las estrategias cognitivas con las cuales llegamos a interpretar y tomar decisiones en relación a lo que daremos en clase; por lo tanto, ejecutan un papel crucial al definir la conducta, organización del conocimiento y la información, pues demuestran ser muy importantes en el desarrollo profesional docente.

Uno de los profesores entrevistados, hizo referencia a la identidad de los profesores universitarios que forman licenciados y a futuros docentes: “tenemos una dificultad muy grande sobre todo nosotros que formamos la cátedra de didáctica especial de filosofía, 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

⁴¹ Entendemos por el concepto “creencia” como los preconceptos o premisas que las personas poseen acerca de lo que consideran verdadero.

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”.

Un aspecto fundamental que caracteriza a la docencia, hablando de forma general, no particular, es la ausencia de una postura activa, crítica y preocupada acerca de la forma como los docentes se insertan en la enseñanza. Dicha inserción profesional, es ni más ni menos que un tránsito de condición, pues se deja de ser estudiante para pasar a ser docente. Dicho camino es un período de tensiones y aprendizajes, muchas de las veces estresantes, dado que dejamos atrás un lugar totalmente visibilizado, transparente y conocido como estudiante para comenzar a movernos por zonas totalmente desconocidas y muchas de las veces en contextos sociales e institucionales difíciles de manejar y en los cuales debemos adquirir el conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal.

Tal como se desprende de lo antes dicho, los profesores principiantes deben realizar una doble tarea, deben enseñar y deben aprender a enseñar.

2-2- CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO FILOSÓFICO.

Los profesores son sujetos racionales y reflexivos. Sus pensamientos guían y orientan su conducta, es por ello que no aplican recetas en su actividad diaria. Shulman (1986), critica la descontextualización de los modelos educativos e introduce el concepto de Conocimiento Didáctico del Contenido, en el que el contenido específico de la disciplina es considerado un aspecto esencial de la enseñanza, pero no es suficiente, sino que debe ir acompañado por un conocimiento pedagógico general, con el que los profesores desarrollan un conocimiento específico sobre la forma de enseñar su materia. De esta manera se puede llegar a ver a los profesores como mediadores, puesto que transforman contenidos abstractos, como son los de filosofía, en representaciones comprensibles por los alumnos. A su vez, también señala que los profesores desarrollan un nuevo tipo de conocimiento de la materia, que es alimentado y enriquecido por el conocimiento de los alumnos, del currículo, del contexto y de la pedagogía.

Dicho pensador, nos ofrece una serie de tópicos específicos que forman parte de las estrategias que utilizan los profesores para poder hacer comprensibles sus clases. Las formas

más útiles que suelen utilizarse para la representación de las ideas y que resultan muy poderosas a la hora de ser aplicadas son: las analogías, las ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, etc.

Al mismo tiempo, pensamos que el conocimiento que tienen los profesores en formación o principiantes, sobre la enseñanza y aprendizaje de su materia, no garantiza de forma espontánea su transferencia a la práctica del aula, si no han adquirido esquemas prácticos de acción en el aula.

Para transparentar este pensamiento, es posible hacerlo a través de una metáfora, la cual señala Busquet (1974), hace unos cuantos años. Dicho pensador formuló la metáfora del nadador para ilustrar el problema de la relación teoría-práctica en la formación del profesorado.

«Imagínese una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuarios, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación, desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa se llevaría a los alumnos-nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados; y después de esta sólida preparación, se les lanzaría al mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero» (Busquet, 1974, p. 50).

En dicha metáfora Busquet parece explicar que, en la escuela de natación lo que hace falta sería una piscina con poca profundidad, para que en ella los futuros nadadores se iniciasen en la práctica de la natación sin peligro de ahogarse. Quizá la piscina era lo que intentaba poner el paradigma de racionalidad técnica, pues, por esa época todavía la principal referencia en investigación educativa, buscaba conseguir una enseñanza eficaz desarrollando en el profesorado las destrezas esperadas a través de métodos como la enseñanza programada, la micro enseñanza, las técnicas de modificación de conducta, etc.

En dicho paradigma, cuyas bases son positivistas y conductistas, el profesor era visto como un técnico que aplicaba los conocimientos adquiridos en la teoría, y sus metodologías de investigación estaban asociadas al tipo cuantitativo.

En la década de los ochenta se produce un giro en la perspectiva de cómo realizar la investigación sobre el profesorado, se transita desde los paradigmas de racionalidad técnica, hacia un paradigma como el del “pensamiento del profesor” (Marcelo, 1987) que concibe al profesor como un sujeto reflexivo, que tiene concepciones, emite juicios, toma decisiones y genera rutinas y conocimiento práctico propias de su desarrollo profesional. Otra importante línea de investigación, es la iniciada por Shulman (1986), pensador mencionado anteriormente, quien considera que los profesores desarrollan un Conocimiento Didáctico del Contenido específico para cada materia, el cual es elaborado por los profesores de forma personal en la práctica de la enseñanza y constituye un cuerpo de conocimientos que distingue a la enseñanza como profesión, y es una forma de razonamiento y acción pedagógica por medio de la cual los profesores transforman la materia en representaciones comprensibles a los estudiantes.

Por más que se reconozca que el conocimiento del contenido de una materia es necesario para formar parte de la identidad docente, sólo éste no es un indicador suficiente para efectuar una enseñanza de calidad, puesto que se necesita “el qué” se enseña, “el cuándo” y “dónde” se enseña pero también a “quién se enseña”.

Shulman (1992), en sus investigaciones hace traslucir la necesidad de que los profesores construyan puentes entre el significado del contenido curricular y la construcción realizada por los estudiantes de ese mismo significado.

Dicho autor afirma que: “ los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los estudiantes con estas ideas [...]; comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los estudiantes en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes. Este tipo de comprensión no es exclusivamente técnica, ni solamente reflexiva. No es sólo el conocimiento del contenido, ni el dominio genérico de métodos de enseñanza. Es una mezcla de todo lo anterior, y es principalmente pedagógico”. (Shulman. 1992:12)

En efecto, el Conocimiento Didáctico del Contenido incluye la forma cómo el docente/profesor, ordena los contenidos, los vincula con los problemas que puedan surgirles a los estudiantes y el modo de adaptar dichos contenidos a la multiplicidad/diversidad de estudiantes en una misma dimensión áulica.

Es por ello que pensamos en consonancia con Shulman, que al contar con el dominio del contenido disciplinar y un manejo pedagógico de los mismos, se puede enseñar y hacer que aprendan todos los actores participantes, sea cual sea su condición.

Por lo general, las dos dimensiones que acabamos de mencionar se encuentran fragmentadas y desconectadas entre sí. Esto es visibilizado por los estudiantes, al ver que las normas de actuación que se imparten en las instituciones de formación docente, (tanto la universidad como los institutos de formación docente) poco tienen que ver con los conocimientos y las prácticas profesionales que se imparten en las mismas.

Algunos de los entrevistados confirman esta situación: “La formación es más bien de tipo teórico. La práctica llevada a cabo durante diez clases en un colegio no son suficientes para lograr nuestro auto-descubrimiento como profesores”. En otra entrevista podemos leer: “Una de las herramientas fundamentales que creo que voy a necesitar es la formación y experiencia en escuelas con alumnos en situaciones altamente conflictivas, ya sea por situaciones de violencia frecuente, drogadicción o delincuencia. ¿Cómo debo interactuar con alumnos en situaciones conflictivas? Es una herramienta que ni de forma teórica ni de forma práctica aún tengo”. Otro entrevistado agrega sobre la misma cuestión: “Considero que la teoría para poder serlo se desvincula de la práctica concreta, de la realidad inmediata. En nuestro caso, considero que la brecha fue algo más amplia de lo necesario”. Por otra parte, una entrevistada reflexiona sobre el mismo tema y dijo que: “No se favoreció la interrelación entre los conocimientos teóricos y la práctica, lo poco que decía el profesor en los teóricos, no se relacionaba en nada con la práctica, y en la práctica tampoco hubo un sostén teórico adecuado”.

Autores como Cochran-Smith y Lytle (1999 b)⁴², nos ofrecen una diferencia explícita en el concepto “Conocimiento”, ésta es, “para la práctica” y “en la práctica”. Es decir que estos pensadores ponen en relación el “conocimiento” y la “práctica”. Según sus reflexiones el conocimiento “para la práctica” sería el Conocimiento quien organiza la práctica, sus contenidos teóricos-disciplinares, las teorías educativas con sus estrategias de enseñanza para desarrollar en el aula, esto sería ver al conocimiento desde una perspectiva formal.

Por otro lado, el “conocimiento en la práctica”, es decir, aprender a enseñar, consiste en la búsqueda del conocimiento en la acción. El mismo se adquiere mediante la experiencia

⁴² Cochran-Smith y Lytle (1999b). Citado en: Carlos Marcelo/ Denise Vaillant. *Desarrollo Profesional Docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones. p. 29.

y la deliberación y además, el profesor también tiene la posibilidad de reflexionar sobre lo que hace, esto es un punto importante para aprender a enseñar. Este es un conocimiento práctico orientado a buscar soluciones. Según Donald Schön (1983) corresponde a una epistemología de la práctica.

A partir de la modernidad y de las diversas formas de institucionalización de la enseñanza de la filosofía, la cuestión comienza a adquirir una fisonomía distintiva. Es por ello que los profesores ya no transmiten una filosofía o su filosofía, sino que enseñan “Filosofía”, de acuerdo a los contenidos y criterios establecidos en los planes oficiales y en las instituciones habilitadas a tal efecto, más allá del grado de libertad que tengan para ejercer dicha actividad.

Si tenemos en cuenta la etimología de la palabra filo-sofía, Φιλοσοφία, lo que ella indica es fundamentalmente una relación. Específicamente hace referencia a una relación con el saber y en particular, a un vínculo de amor, de aspiración o deseo de saber, más que al dominio de un saber determinado, como así nos lo hace saber Aristóteles en el inicio de su Metafísica. Para poder hacer más transparente esta relación veamos las diferencias que se producen en relación con los sujetos y el saber. El Sabio, No ama la sabiduría, ni desea ser sabio porque ya lo es; el Ignorante, No ama la sabiduría, ni desea hacerse sabio, pues se cree a sí mismo que lo es suficientemente y el Filósofo, es amante de la sabiduría, está en medio del sabio y del ignorante. Es quien ama la sabiduría, está enamorado del saber, ávido de conocer, y siente necesidad de aprender siempre más; es alguien que intenta incrementar constantemente la cantidad de datos o de información que posee, o especializarse en todas las ciencias y conocimientos. Siempre está en “actitud” de aspirar a la sabiduría. Hay una cierta cotidianeidad. El Filósofo, multiplica las preguntas sobre la realidad, el mundo y los seres humanos, en lugar de responder y dar por cerradas o resueltas las cuestiones que lo preocupan; hace de la reflexión la actividad central. Pues reflexionar es “flexionar”, volverse sobre sí mismo, es estar en una actitud crítica permanente, es adoptar una actitud de vida.

Joseph Pieper (1948) nos dice que: “Filosofar es considerar la totalidad de lo que me sale al encuentro”. El filosofar hunde sus raíces en la capacidad de reflexión de todo ser humano que lo lleva a cuestionarse, a hacer una crítica y finalmente problematizar diversas cuestiones. Es así que entendemos que la pregunta filosófica no debe solo inquirir, sino hacerlo de manera universal sobre cuestiones que competen - o pueden involucrar - a todos

los seres humanos. De hecho, cuanto más universal es la formulación de la pregunta, tanto mejor nos permitirá pensar filosóficamente un problema.

En cierto sentido, todos, de algún modo, filosofamos. Sin embargo, no podemos decir que todos somos filósofos en un sentido profesional del término. Desde hace ya muchos siglos la filosofía comenzó a “profesionalizarse”, primero tuvo que volverse una disciplina singular, diferente de la poesía, de la oratoria, de la política, y de otras formas de circulación de los saberes, ejercitada de manera sistemática como investigación y como forma de vida. Los primeros filósofos no solo han pensado en problemas filosóficos, sino que, a diferencia de nosotros, han propuesto sistemas de explicación del mundo y de la vida del ser humano en él. Es a ellos a quienes llamamos propiamente “Filósofos”.

Es en este mismo sentido que Filosofía y filosofar se encuentran unidos, forman parte del mismo movimiento, es decir, enseñar filosofía y enseñara a filosofar conforman una misma tarea de despliegue filosófico, en la cual los dos grupos de agentes activos, los profesores y los alumnos, conforman un espacio común de pensamiento. Es en virtud de esto que estimamos, como lo hace Cerletti (2008.p. 20), que toda enseñanza de la filosofía debería ser, en sentido estricto, una enseñanza filosófica. Continuando con estas asociaciones, el preguntar filosófico es, entonces, el elemento constitutivo fundamental del filosofar y, por lo tanto, de “enseñar filosofía”.

Siguiendo la misma línea de pensamiento del autor, podemos vislumbrar que en las cátedras de las universidades “la filosofía” y “la didáctica” transitan caminos separados que se yuxtaponen ocasionalmente, en virtud de las circunstancias de tener que “dar clase”. (Cerletti: 2008.p. 17)

Nuestro modo de ver estas cuestiones es que, el “contenido filosófico” a enseñar y la “forma” de hacerlo no son aspectos ajenos entre sí, pues, no pueden ser tomados cada uno por separado, no se los debe fragmentar y eventualmente unirlos en el acto de enseñar. Puesto que la enseñanza “filosófica” es aquella en la que el filosofar es el motor de dicha enseñanza y en tanto actividad propia de la filosofía. Es decir que el filosofar es quien posibilita la transmisión del contenido filosófico.

Para la enseñanza de la filosofía es necesaria la apropiación de ciertas habilidades lógico-argumentativas o cognitivas, las cuales deben ser promovidas y se las debe ejercitar dentro del ámbito académico, pero dichas destrezas no son suficientes para efectuar una buena enseñanza. Nuestro reto, al igual que el de varios pensadores, consiste en encontrar algo

germinal, un espacio en común entre filósofos y aprendices, una actitud de sospecha, cuestionadora, crítica del filosofar. Lo que habría que intentar enseñar sería, una mirada aguda, perspectivista, que no deje nada sin revisar, una actitud radical que permite problematizar las afirmaciones o poner en duda aquello que se presenta como obvio, natural o normal.

Los profesores de filosofía, se extienden hacia el pasado, vivifican los viejos problemas, pero, al mismo tiempo, se proyectan hacia el futuro desplegando una mirada particular e inventando nuevos cuestionamientos, reconstruyendo los problemas, de modo tal que formen parte del presente de un aula. Es decir que la condición de “dar clase” interpela a los profesores y los ubica en un desafío de actualización constante de los contenidos filosóficos.

Dadas las circunstancias en que se encuentra el profesor, podemos identificar dos dimensiones que atraviesan el acto de enseñar/aprender filosofía. Por un lado, sería todo lo relacionada con los contenidos filosóficos, la información histórica, las fuentes filosóficas, los textos de comentaristas, etc., y por otro lado, la novedad del que filosofa: su apropiación de las fuentes, su re-creación de los problemas, su lectura del pasado, etc. A la primera podríamos denominarla “objetiva o la repetitiva” y a la segunda “subjetiva o la creativa”.

En consecuencia de lo referido anteriormente podemos ver que ambos aspectos están entrelazados, lo cual significa que el filosofar es una construcción compleja en la que cada filósofo o aprendiz de filósofo, incide singularmente en aquello que hay en filosofía. Pues, de eso se trata el pensar, de intervenir de una manera original en los saberes establecidos de un campo. Quien filosofa, pensará los problemas de su mundo en, desde o contra una filosofía. La filosofía es una actividad, un hacer. No se trata de aprender teorías y explicaciones; se trata en realidad de pensar, de usar nuestra propia razón para ser críticos frente a los fenómenos y los hechos con los que nos enfrentamos, es decir, se trata de ir construyendo un pensamiento crítico como actitud de vida, no es más que pensar por uno mismo. Pensar implica novedad y esto tiene siempre algo inquietante, escapa al control de la simple transmisión de un saber.

2-3- CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO FILOSÓFICO QUE RECIBEN LOS ASPIRANTES A PROFESORES EN LA ASIGNATURA DE DIDÁCTICA ESPECIAL.

Es posible pensar que la racionalidad técnica que caracteriza a nuestra universidad, descansa sobre la búsqueda de un perfil profesional visto como un técnico especialista con un estatus académico. Dado que, dicho paradigma constructor de conocimiento, impone una relación de subordinación de la práctica a los niveles de producción de conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento del profesional. Resultando insuficiente el conocimiento para la acción y el conocimiento profesional de los profesores como prácticos. A esta insuficiencia se refiere Schön (1983), al criticar duramente dicho paradigma. Pues, él explica que este modelo de racionalidad contempla la práctica pero como una acción social guiada y pautada por la verdad científica, objetivable y generalizable, lo cual restringe el surgimiento del componente artístico, como un modelo positivista, al que ya nos hemos referido en el capítulo 1.

Según Schön (1983), en los procesos de enseñanza-aprendizaje interviene una gran cuota de interacción mental, de gran riqueza cognitiva y una singularidad. Puesto que se trabaja con personas que poseen mentes y sentimientos. Y es por eso que aprender a enseñar plantea una gran complejidad, incertidumbre, singularidad y fundamentalmente conflicto de valores. Al tener otra visión sobre la actividad práctica, se hace necesario favorecer la capacidad de identificar y resolución de problemas únicos y singulares que surgen en la interacción y que es muy probable que no se vuelvan a repetir, es decir, las acciones no deben ser mecanizadas, no deben existir reglas para resolver cada situación, porque cada contexto, cada realidad es única. Por todo lo expuesto, se hace necesario fomentar una capacidad de acción autónoma en su aprender a enseñar. En efecto, de lo que se trata es de cultivar la destreza práctica, estructurada en valores y marcos conceptuales acerca de cómo actuar en la práctica; formar prácticos autónomos en el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión acerca de la acción.

Para Derrida, (1997) un filósofo es : “ alguien para el cual la filosofía no es algo dado, es alguien para el cual lo esencial es tener que interrogarse sobre la esencia y el destino de la filosofía y así reinventarla” (Derrida, 1997: 16).

Bajo esta óptica, los filósofos, tendrían que contribuir con su accionar, a formar a los estudiantes como agentes críticos capaces de pensar, evaluar y poder decidir de la mejor

manera las condiciones de su incorporación al mundo que les toca vivir. Esta inquietud por la reflexión del presente, bien marcada por Foucault, debería servirnos para pensar un camino que nos guíe en la tarea del filósofo-docente.

De hecho, la dimensión áulica, es un lugar en donde se encuentran diversidad de presupuestos, que si no son indagados, la filosofía se verá estancada en lo trivial, en lo pedante o más grave aún en una ostensible “inutilidad práctica”. Sin duda alguna, es esencial que exista un espacio-lugar para que, los sujetos, sean de la condición de profesor o alumno, puedan pensar el mundo en que viven y tener la posibilidad de decidir cómo nos situamos en él. De lo que estamos hablando no es más que revivir cotidianamente la actitud de quien filósofa, que no da nada por supuesto y no se conforma con que los demás piensen por él. Sostenemos como lo hace Cerletti (2008) que, los filósofos, si se lo propusieran, y lo desearan podrían llegar a ser muy “útiles”, si lograran “bajar” de sus reflexiones celestiales y comprometerse con decisiones bien pragmáticas. (Cerletti: 2008.p. 44)

Entre otros aspectos, en nuestra facultad, en cualquier cátedra de Filosofía, en la que deseemos posicionarnos para analizar qué y cómo se están transmitiendo ciertos contenidos, observaríamos que en el acto de enseñar algún tema filosófico, se enseña también, aunque no se lo evidencie, a enseñarlo. Los profesores, en su gran mayoría, asumen que sólo deben “formar” en “contenidos filosóficos” y no forma parte del proceso de enseñanza tematizar cómo ellos enseñan. Pero en dicho proceso de aprendizaje, los alumnos se van constituyendo en profesores de manera consciente o inconsciente y acrítica, como buenos o malos profesores. Es decir que aprenden contenidos específicos de filosofía según el criterio que sus profesores consideran qué es la Filosofía, qué es enseñarla y qué es aprehenderla.

Los saberes prácticos que regulan la actividad profesional se adquieren predominantemente en las experiencias concretas en las aulas y en la vida institucional. El cuerpo de conocimientos que van adquiriendo los profesores sobre la enseñanza, les sirve de base para resolver las diversas situaciones imprevistas que acontezcan en los diferentes contextos en que desarrollan su actividad.

Uno de los profesores entrevistados ante nuestra pregunta ¿Qué docentes se forman en el profesorado de Filosofía de UNMDP?, respondió que: “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. Desde el punto de vista de mi materia queremos formar un profesor crítico reflexivo”.

A su vez, nos comenta que “fundamentalmente lo que la filosofía tiene que hacer es ayudar a abrir la cabeza, hacer análisis críticos, 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”.

Continúa diciéndonos que: “la materia mía, Didáctica especial en filosofía, si bien está dentro de la carrera para profesor de Filosofía, 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”.

Desde el punto de vista de otro de los profesores entrevistados, el cual reflexiona sobre las dificultades que surgen de “enseñar a enseñar filosofía”, “es sobre todo en las primeras clases, que la didáctica es una materia útil, porque los estudiantes entran con el preconceito de que las materias didácticas y pedagógicas sólo hay que pasarlas para obtener el título. Entonces debemos hacerles entender que la didáctica es una ciencia, no es una opinología. Se observa y por ello se ha trabajado bastante sobre el tema de la resistencia muy grande de los estudiantes y el desagrado de cursar las materias específicas para ser profesores, pues, ellos piensan que esto es un remedio amargo que hay que tomar para llegar a una meta”.

En consonancia con lo explicado por el entrevistado, la Didáctica, es fundamental para la formación de profesores, puesto que, la finalidad de ella es, la preparación y desarrollo de los profesores de la enseñanza para la intervención. Este es el objetivo básico de la Didáctica. Es por ello que podemos afirmar que, se hace didáctica o se actúa didácticamente allí donde existe un proceso de enseñanza-aprendizaje intencionado.

La formación de futuros profesores debería utilizar los acontecimientos que tienen lugar en su realidad y participar activamente en ellos. Las prácticas deben desarrollar en su seno la toma de consciencia y compromiso de lo acontecido en su contexto, para lograr una mejora educativa de sus destinatarios, y en esta dirección favorecer una actuación profesional más comprometida con la educación de sus alumnos.

A lo anterior hay que añadirle que para lograr una mejora en la calidad de la enseñanza, sería necesario transformar el pensamiento, actitud y comportamiento de los profesores. Dado que estamos insertos en un mundo en constante movimiento, es por ellos que se debe tener en cuenta no sólo el que sean capaces de interpretar el lugar en donde viven sino también anticipar el mundo donde vivirán sus alumnos y para ello se deben preparar muy bien.

Claro está que, el lugar en donde se formen los futuros profesores/as, debe ayudar a los nuevos desafíos a los que tendrán que hacer frente los aspirantes a profesores y reconocer las deficiencias en la preparación de los mismos. Es por ellos que nos damos el permiso de inquirir sobre: ¿qué conocimientos, habilidades, valores y actitudes...y cuáles son los recursos y procesos para la resolución de las problemáticas que les surjan en su labor diaria?

Para poder responder dicha pregunta pensamos que, los profesores son de suma importancia dado su accionar, a través de los cual los alumnos adquieren la capacidad de enfrentarse a los retos de la nueva sociedad, pues desarrollaran experiencias de aprendizaje en las cuales vinculan los contenidos de la realidad de sus alumnos y la comparten con otros. Puesto que han logrado obtener la suficiente confianza en sí mismos como para obtener la responsabilidad que les cabe.

A su vez, se deberá prepara al futuro profesor en una serie de aspectos tales que le faciliten el desarrollo de actitudes de tolerancia, entendimiento mutuo, es decir, desarrollo de actitudes de pluralismo, de comprensión frente a los prejuicios étnicos y culturales, la empatía, etc. Pues, se espera que los profesores principiantes, se enfrenten a una multiplicidad de problemas sociales, medioambientales, conflictos de diversas índoles, violencia, drogas, etc., y para poder accionar en dichas situaciones se los debe preparar para que desarrollen las capacidades que les posibiliten afrontar las situaciones que se les presenten en el transito del aula. Estas cuestiones, no son tomadas en cuenta por quienes enseñan las didácticas en filosofía.

El papel del profesor se plantea más allá de la transmisión del conocimiento, al respecto Delors (1996), dice que: “Proseguir el desarrollo individual supone una capacidad de aprendizaje e investigación autónomos, pero esa capacidad sólo se adquiere al cabo de cierto tiempo de aprendizaje con uno o varios docentes”. Delors (1996: 166)

Al respecto, nos cabe reflexionar que cuando se logran organizar situaciones de aprendizaje que coloquen a los estudiantes en condiciones de enfrentarse a ellas con la ayuda

adecuada y persiguiendo el desarrollo de su autonomía y a su vez activando la capacidad de aprender a aprender, es allí donde el profesor logra ir más allá de la mera transmisión de conocimientos. Dado que está dispuesto a reflexionar y a aprender de su enseñanza y a desarrollar una gran variedad de competencias pedagógicas y obviamente debe poseer determinadas cualidades humanas, entre las cuales podemos mencionar como muy importantes para el rol que desarrolla el profesor, la empatía, la paciencia, tolerancia y la humildad.

Entre otros aspectos del campo de la formación del profesor entendemos que es más que necesario aunque no suficiente, que exista un equilibrio entre la formación disciplinar (conocimiento del contenido y conocimiento didáctico del contenido) y la formación pedagógica (conocimiento del Curriculum, de los alumnos, conocimientos pedagógicos), pero para que todos estos conocimientos puedan ser aprehendidos se deben desarrollar las virtudes éticas y afectivas pertinentes. Al tiempo que se espera que los alumnos hagan uso de ellas para poder participar en la complejidad y dinamismo del mundo que les toca vivir.

En este contexto de reflexiones, creemos que la facultad debería contribuir a desarrollar la comprensión de las instituciones y de los procesos educativos, favoreciendo un pensamiento crítico y a través del mismo ir construyendo las habilidades que le permitan una mejora permanente a lo largo de sus vidas. Es decir apostar al mayor crecimiento educativo de los sujetos aprendiendo a cómo mejorar su actuación y descubrir mejores caminos para la preparación de los individuos que desean enseñar.

Una de las actividades en el ámbito de la enseñanza es la planificación, la cual proporciona a los profesores la oportunidad de relacionar los conocimientos teóricos con la práctica. En ella se diseña y anticipa la práctica, pero como ello tiene una cuota de imprevisibilidad, se exige aprender a llevarla a cabo a través de la acción. En ella se abordan cuestiones complejas como el qué enseñamos y cómo lo enseñamos. La podemos ver a la planificación como “un juego dialéctico de acción-reflexión-acción” (Montero, Lourdes. (2001. p. 50).

Sobre este aspecto fundamental como lo son las planificaciones, varios de los alumnos entrevistados nos comentaron que para poder armar la planificación que les solicita el profesor a cargo de la materia, recurren a la ayuda de algún compañero que ya ha realizado las prácticas para poder resolver la encrucijada que se les presenta. Dado que lo único que se les

ofrece en la asignatura son los temas a dar, es decir el qué enseñar⁴³, pero que pasa con el cómo enseñarlo, cómo limitarnos a la realidad del aula en la que tenemos que llevar a cabo las prácticas que debemos aprobar, dada la complejidad que supone ir del Curriculum a la enseñanza. Y es eso justamente lo que está ausente en dicha cátedra, el aprendizaje del diálogo continuo con los materiales (contenido del conocimiento) a través de un proceso de “reflexión en” y “sobre la acción”.

La “reflexión en la acción” de la que hace alusión Schön (1983), es una tarea muy compleja pues 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. Bajo esta óptica, la planificación es un puente que une todo lo relacionado con la actividad educativa de enseñanza. Podemos verla también como un discurso reflexivo, deliberativo, sobre la acción que vamos a ejecutar en la dimensión áulica, pero este se realiza con el aula vacía, en solitario.

Una vez que la planificación ha sido ejecutada, se produce un nuevo componente schöniano “la reflexión acerca de la acción”, lo cual permite detectar las discrepancias entre lo planificado y lo dado realmente en la clase. Este procedimiento posee un potencial muy interesante puesto que le da a la práctica profesional un espacio fundamental en el desarrollo del Curriculum. Es por ello que logramos ver a la formación del profesor como una actividad de intervención y transformación de la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al preocuparnos por los procesos reflexivos nos estamos ocupando del arte de enseñar, el arte de aprender haciendo, la libertad de aprender haciendo con la posibilidad de acceso a tutores y formadores.

La reflexión acerca de la acción, no suele darse en las prácticas de formación profesional universitaria de Filosofía. Es decir no existe una devolución por parte del docente-formador hacia el alumno- practicante, ni se produce un encuentro específico con todos los practicantes para poder poner sobre la mesa las dudas o satisfacciones ocurridas en la acción.

Cerletti, (2008) argumenta que, los encuentros profesionales, las jornadas, o incluso las tareas de “actualización” o “perfeccionamiento” docente en ejercicio, ofrecen un espacio

⁴³ El “qué enseñar” ya fue visto en las asignaturas correspondientes durante la carrera de grado, es por eso que en Didáctica especial no se ocupa de explicar los temas. Pero no se toman el tiempo necesario para dar recomendaciones de “cómo enseñarlos”.

fundamental para cuestionar, discutir y replantear las prácticas y los saberes que están siendo puestos en juego. (2008.p. 55)

En nuestra institución suelen realizarse dichos encuentros, pero desde nuestro punto de vista estos son lugares para la erudición y no para actualización y/o perfeccionamiento de quienes se están formando y necesitan un lugar para cancelar sus dudas.

Varios de los graduados entrevistados coinciden sobre el perfil de docentes que se forma en el profesorado de Filosofía de UNMDP. Uno de ellos nos dice que: “es más para un perfil para Licenciado que para Profesor y no está contemplado en profundidad en el estatuto, deberíamos aggiornarnos un poco, hay que adaptarlo a lo nuevo. Si verdaderamente se quiere un perfil de graduado de profesor, que es el título que se otorga, se debería contemplar prepararlos para el afuera. En el terciario están teniendo mucho más perfil de egresado de profesores que el que ofrece la universidad. Si la universidad quiere competir con ellos, va a tener que ocuparse de preparar profesores bien formados en pedagogía y didáctica, es decir para la docencia. Pues, salís de la universidad con un bagaje de conocimiento en tu especialidad, pero no ocurre lo mismo con la profesión docente, pues, no tenes las herramientas para poder bajar ese contenido a un nivel secundario cuando tu título universitario sí te lo habilita. Efectuás en el aula el ensayo error, te vas formando vos mismo como docente sin saber, si cómo te estás formando está bien o mal. Tendría que haber mucha más articulación que la que existe hoy día entre la universidad y el medio para el que te preparas. 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 aprobar la materia, pero no te da la información de cómo armarla, y esos temas son los que vos como docente les tenes que dar a los alumnos de secundaria y seguramente vos los tenes dentro de tu bagaje pero a un nivel que no podes pasarlo a los adolescentes”.

En la cátedra de Didáctica especial y Práctica docente, una graduada entrevistada nos argumenta: “te dan algunas herramientas adecuadas para saber cómo dar y enfocar la clase, o qué criterios de evaluación se deben tener bien firmes y claros a la hora de dar una devolución al alumno para evitar contradicciones. Muchas cosas las aprendes haciéndolas, por ejemplo llenar el libro de temas, es algo que nadie te lo dice, es como un tabú, uno como alumno le pregunta al profesor ¿qué tengo que poner en el libro de temas? y él te responde dejalo yo lo lleno y cuando estás en el aula sola, a cargo, te surge la pregunta ¿cómo lo completo? Y no te queda más que preguntar a otro docente o revisar cómo lo lleno un profesor de otra materia

y aprender de esa manera. Cuando vas a una mesa de examen, tampoco sabes que hacer, porque nadie te preparó para eso, pero en la mesa siempre hay alguien que te enseña, por suerte, pero después de la carrera específica para ese aprendizaje, no salís sabiendo los pasos a seguir burocráticamente hablando, no sabes cómo manejarte dentro de la escuela, y esa es una gran deficiencia de la materia, porque todos esos pasos son de rutina en las escuelas en las cuales vamos a ejercer como profesores y no nos queda más que pedir ayuda a alguien que ya lo ha aprendido a hacer”.

Entonces nos preguntamos ¿qué es lo que se puede ofrecer para que alguien aprenda a enseñar filosofía?

De acuerdo con el pensamiento de Cerletti (2008) y las nociones ya trabajadas, es posible pensar, que en los lugares en donde se forman profesores de Filosofía, se debería tener como objeto enseñar a enseñar filosofía. Es decir, en primer lugar, se presentaría la problematización de la cuestión de “enseñar filosofía”. Esto supondría construir, entre los sujetos que formen parte de los cursos, docentes y estudiantes, una serie de interrogantes que desnaturalicen dicha cuestión y buscar que las respuestas que se vayan obteniendo comiencen a definir un posicionamiento frente a la enseñanza de la misma. Cerletti (2008), propone una serie de preguntas, algunas de ellas son: ¿qué significa “enseñar filosofía”?, ¿se puede enseñar filosofía sin tener una concepción unívoca de lo que ella es?, ¿qué se enseña en su nombre?, ¿cuándo se aprende filosofía?, ¿qué se aprende (cierta información, un proceder, una actitud, etc.)?, ¿se puede enseñar a filosofar?, ¿el profesor debe ser filósofo (si no lo es, qué enseña)?, ¿cómo influye el contexto-nivel, características del grupo de alumnos, institución, etc., en la enseñanza?, ¿qué relación existe entre “la filosofía” y “la filosofía enseñada”?, etc. (Cerletti: 2008.p. 59 y 60)

Cabe reflexionar respecto de que las prácticas de enseñanza por lo general, se encuentran aisladas del resto de los conocimientos y estructuradas en su mayoría implícitamente en paradigmas y modelos de formación tradicional para los que la clase se conciben como un contexto de aplicación de conocimientos y no como fuente de conocimientos.

Es por ello que lo mencionado anteriormente requiere que la formación docente en filosofía debería “formar” a alguien que posea las condiciones de resolver el problema de enseñar filosofía, en situaciones diversas.

En consonancia con lo planteado, podemos reflexionar brevemente sobre la fronesis, la prudencia, de la que habla Aristóteles. Esta es un “conocimiento práctico” que se relaciona con la acción, y tiene como meta o fin, un cierto tipo de conducta, una cierta manera de vivir. La fronesis, determina la conducta atendiendo a las circunstancias particulares y las lecciones de la experiencia. Por tal motivo, los jóvenes no pueden ser fronimos, porque carecen de experiencia (Eth. Nic. 1142 a 12-16). La sabiduría, se muestra tanto en la esfera teórica como en la práctica y consiste finalmente en la unidad de teoría y práctica. Este es el verdadero significado de Sophía. Según Aristóteles, se parte de dos grandes actitudes fundamentales del hombre: el saber (lo necesario), y el hacer lo que es debido (lo contingente).

En la ética de Aristóteles, la virtud ética se obtiene por la Paideia, por la educación y consiste en refrenar la atracción del placer y contrarrestar la repulsión por el dolor en la realización de las distintas especies de acciones o al experimentar las distintas pasiones. La Virtud, emana de la parte racional del alma, pero debe ejercitarse; la ejercitación permite su perfeccionamiento. Se pone de manifiesto allí una suerte de dialéctica entre razón y carácter. A la razón corresponde el criterio por el cual decimos que el actuar de un hombre es honesto, por ejemplo. Al carácter corresponde la consideración de la motivación de ese actuar. De este modo, la prudencia llena la distancia que existe entre los principios y las situaciones particulares o lo que es lo mismo, entre la eficacia de los medios y la realización del fin. En efecto, la prudencia se refiere a lo que es contingente, a lo que puede ser de otro modo, ésta es la marca que define a la acción moral. El saber de la prudencia es a la medida de su objeto, refleja la contingencia del mundo con su saber. Es por eso que su saber es el adecuado para orientar la praxis, pero sólo es la mejor orientación posible. Por tanto, existe siempre un hiato insalvable entre los principios universales y las cambiantes situaciones humanas, en efecto siempre se producen un residuo de indeterminación que la prudencia procura reducir. Pues, se actúa moralmente no sólo sabiendo lo que corresponde hacer, sino también sabiendo con qué, cuándo y en dónde corresponde. De allí que sea necesario cada vez reflexionar sobre qué hacer en cada situación, pues no existe una técnica que aprendiéndola nos ahorre la deliberación (proairesis, προαίρεσις⁴⁴). En consecuencia, la contingencia del mundo nos entrega a la arbitrariedad. Por lo tanto, la ética aristotélica introduce en la acción moral la

⁴⁴ Diccionario Manual Griego clásico-Español. Vox: προαίρεσις, εως, ἡ: libre elección, designio, resolución, voluntad, premeditación, intención.

temporalidad, pues, esta es una invitación a realizar la excelencia humana. La coincidencia de la acción humana con el tiempo, es el Kairós. Pues la acción virtuosa requiere, hacer lo que es necesario, con lo que es necesario, cuando es necesario y donde es necesario. Puesto que, captar lo que conviene en el instante presente, kairós, es lo importante para la vida humana.

El sentido de la relación entre prudencia y kairós, es que, el tiempo de los griegos, si es imprevisible, no es irreversible e ignora la unicidad de la ocasión, exige una disposición inventiva y multiforme y no la espera unívoca del momento decisivo.

La habilidad es la capacidad de realizar fácilmente los fines, es decir, dado un fin, combinar los medios más eficaces para realizarlos. La enseñanza tiene que ver con esto, es decir con los medios y con los fines. En ambos se encuentran implícitos procesos de razonamiento. La base del conocimiento debe ocuparse de los objetivos de la educación, así también de los métodos y las estrategias de docencia. El punto de partida y la culminación del proceso es un acto de comprensión.

Profundizando en esta última idea, la comprensión está vinculada al juicio, pero también a la acción, es allí donde podemos poner en relación al concepto de prudencia y de kairós con la educación. Pues, Shulman nos dice que: “aquellos que pueden, hacen, aquellos que comprenden, enseñan”. (1986b.p.14)

El profesor al conocer y comprender el contenido de su materia podrá aplicarla, representarla de diferentes formas, al efecto de que determinado contenido pueda ser comprensible a los estudiantes sin importar sus edades y la multiplicidad de conceptos/preconceptos que ellos puedan poseer.

En este contexto de reflexiones, asumimos plenamente las palabras que Gadamer trabaja en su texto Verdad y Método I, (1991) pues, él entiende a la aplicación como un momento esencial de la comprensión y no como una instancia posterior de la misma. Cuando se comprende se establece una relación entre una instancia general (texto o palabra del profesor) y otra particular (la situación del intérprete). En la comprensión siempre hay una aplicación que se quiere comprender a la situación actual del intérprete. Considerando así, un proceso unitario el de comprensión e interpretación y aplicación. Comprender es siempre aplicar, comprender y aplicar coincide. Esto representa que comprender o entender es aplicar un sentido a la propia situación e interrogación emanando entonces, la problemática de la relación entre lo general y particular. “Comprender es, entonces, un caso especial de la aplicación de algo general a una situación concreta y determinada”. (Gadamer, H-G. 1991. p.

383). La aplicación es justamente lo que produce el incremento de sentido. Y es justamente eso lo que necesitan quienes se están formando para ser profesores.

Profundizando en esta idea, cabe reconocer que, para comprender una obra o aquello que se trata de entender, sea una persona, una costumbre, un monumento, un texto transmitido, fenómenos psicológicos, sociales, etc., Gadamer entiende que uno tiene que dejar valer a la tradición o sea apropiarse de la perspectiva de mundo que contiene y que se da en forma lingüística a través de la fusión de los horizontes del receptor y de la obra. En la terminología gadameriana “horizonte” es una posición determinada con posibilidades limitadas de ver con una orientación y un alcance dados, formado por los prejuicios del intérprete. A partir de esta situación se debe adquirir del horizonte histórico pasado de una obra con sus prejuicios originarios, el respeto por la alteridad del pasado. Aun cuando exista una gran distancia cronológica entre ellos, el pasado no es exclusivamente otro respecto del presente, sino que también está ahí en el presente, en la forma de tradición. Dar continuidad a la tradición es revitalizarla con nuevas miradas y nuevos sentidos, no meramente conservarla como un legado y someterse a dogmas recibidos. Estos horizontes son abiertos y en continuo movimiento y se relacionan entre sí fundiéndose no en forma identitaria sino dialógica. El comprender tiene carácter de experiencia, que consiste en el paso de una negatividad a una positividad. Se descubre cómo lo que uno tiene por válido, en general resulta no serlo frente a alguna instancia particular, y desde ahí se adquiere un nuevo saber más ajustado a la realidad.

Es por ello que, a través del diálogo es posible entenderse “con otro sobre algo”. Esa es la fuente de la esperanza y promesa de que el ser humano no se limite a una especie de diálogo trunco. Al respecto, Gadamer (1991) opina que: “El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la verdadera humanidad del hombre”. (Gadamer, H-G. 1991. p. 209). La incapacidad para el diálogo tiene la peculiaridad que no se reconoce a sí misma y ve en el otro esta dificultad. Dicho pensador, considera que es la incapacidad de uno mismo y “que es más el reproche que hace alguien al que se niega a aceptar sus ideas que una carencia real del otro” (Gadamer, H-G. 1991. p. 209). El no reconocimiento de la capacidad dialógica, es una característica del mundo moderno que tiene como base la estructura monologal de la ciencia con su verdad absoluta y externa a las relaciones humanas. La modernidad como tiempo histórico de desencuentros hace que el hombre olvide que forma parte de un nosotros, de un yo y el tú, de un yo y lo otro. Recuperar este nosotros es la auténtica conciencia para Gadamer y para nosotros.

La trilogía “hablar”, “comprender” y “hacer”, es la que tiene como correspondencia, con el “persuadir hacia el acuerdo”, “disolver el malentendido” y “actuar con prudencia en el horizonte de la praxis”. En efecto, tenemos la imperiosa necesidad de entendernos y comunicarnos, ya que tanto la facultad de hablar como la facultad de comprender son, dice Gadamer, (1998) en un espíritu innegablemente aristotélico, “dotes humanas naturales que pueden alcanzar un desarrollo pleno aun sin la aplicación consciente de reglas, si coinciden el talento natural, el cultivo y ejercicio del mismo”. (Gadamer, H-G. 1998. p. 271. Y Aristóteles. *Retorica*. I, 1, 1354 a 1 ss).

Respondiendo a alguna de las preguntas de Cerletti (2008) antes explicadas, la formación docente en filosofía debería “formar”, a un sujeto que sepa discernir el momento justo, el kairos educativo, es decir que esté en condiciones de resolver el problema de enseñar filosofía, en situaciones diversas, en contextos diferentes. No a alguien, como comenta Cerletti (2008) que tenga meramente, “herramientas” para enseñar, sino a alguien que sea capaz de evaluar los supuestos que acompañan las distintas herramientas (filosófico-pedagógicos, y también sociales, de género, culturales, etc.) y saber buscar el por qué fueron así diseñadas, con qué objeto, con qué sentido. Esto permitirá que los futuros profesores y profesoras estén en mejores condiciones de elegir sus métodos y recursos para enseñar, en consonancia con su compromiso con la filosofía y la educación. Es decir que el sujeto que se desea formar sea prudente, según la explicación aristotélica y sepa aplicar el kairos como lo comenta Platón en las leyes: “feliz aquel que en este orden de cosas sabe lo que debe hacerse, cuando es debido y en tanto sea debido”⁴⁵. El “cuando es debido” siempre fue importante entre los griegos, no solo como problema moral, sino como cuestión de ciencia y de técnica. El saber determinar el momento es un aspecto esencial de la Virtud, de la prudencia. Lo importante es captar el Kairos, sea tanto en la ciudad, en el individuo, en el cuerpo o en el alma. Y en el tema puntual nuestro en enseñar a enseñar filosofía, o sea educar.

Por otra parte, toda formación docente debería tener como objetivo central que el estudiante construya o encuentre su forma de ser profesor o profesora, y sepa que esa forma no es única, y que seguramente irá variando a lo largo del tiempo y de su práctica profesional. (Cerletti: 2008.p. 61)

⁴⁵ Platón, Leyes I, 636 d-e. , sobre la noción del Kairos y su importancia en la moral griega.

Sin duda alguna, lo que llamamos, en sentido estricto, “formación” no puede dejar de ser autoformación y esto a su vez implica transformación. Es decir, atravesar lo que los demás (las instituciones, los profesores, el estado, etc.) contribuyeron a conformar lo que uno es, para asumir individual o colectivamente, lo que se quiere ser. Esto supone el doble movimiento de pensarse en el mundo y en consecuencia, pensar el mundo. En definitiva, constituye el desafío de transformarse realmente en sujeto de la educación, lo que implica dejar de lado las tutelas para convertirse en protagonista de la propia formación. (Cerletti: 2008.p. 61)

Lo que ocurre es que esto último no suele ser un propósito explícito de muchos profesores, porque asumen que sólo “forman” en “contenidos filosóficos” y por lo tanto, no es de su interés tematizar cómo ellos enseñan, o porque están constituidos y a su vez constituyen, en el sentido común pedagógico del que habláramos con anterioridad o ambas cosas. (Cerletti: 2008.p. 58)

El objeto de estudio de la Didáctica es la enseñanza, sus prácticas y las correspondientes teorizaciones que sobre ella se realizan. Es cierto que resulta difícil estudiar y analizar la enseñanza dejando fuera todo aquello que se pretende enseñar. Es precisamente en esta cuestión donde se requiere pensar en un acercamiento a otros campos del saber con sus respectivos objetos de conocimiento. Dado que, los mismos poseen sus propios problemas, los cuales pertenecen a las disciplinas a las que se apela para la elección de contenidos de la enseñanza y del aprendizaje.

Sería esperable, que el Conocimiento Didáctico del Contenido sea el tipo de conocimiento específico de la profesión docente, pues, desde nuestro punto de vista es imprescindible para desarrollar una enseñanza que propicie la comprensión y la construcción de conocimientos por parte de los alumnos.

En este sentido, este tipo de conocimiento puede ser tomado como eje estructurador de los programas de formación del profesorado. En efecto, ello nos lleva a esta reflexión, el análisis que hemos realizado de la curricula de la formación del profesorado y de las prácticas a través de las que se concreta. Pues, nos es posible afirmar que la enseñanza de los contenidos específicos y los de las materias llamadas “pedagógicas” transcurren por caminos separados, como dos líneas paralelas que nunca, ni por casualidad podrán cruzarse. Esto no solo se deduce de nuestro análisis, sino también de las entrevistas realizadas. En algunas de ellas nos comentaban que: “No se favoreció la interrelación entre los conocimientos teóricos

y la práctica. Lo poco que decía el profesor en los teóricos, no se relacionaba en nada con la práctica, y en ésta tampoco hubo un sostén teórico adecuado”. Otro entrevistado reflexiona que: “La teoría que nos dieron para estudiar, se desvincula de la práctica concreta, de la realidad nuestra, de nuestro contexto. La brecha fue innecesariamente amplia”. Por otra parte una graduada comentó que: “La universidad forma docentes más bien especializados en contenido teórico. El contenido académico es bueno, pero para lo que es profesorado, habría que incorporar más capacitación práctica. Enseñar filosofía para mí es mucho más que mostrar una serie de contenidos acorde a lo que podría llamarse Historia de la Filosofía, es más bien despertar y ejercitar la capacidad de reflexión y crítica en los alumnos. Para enseñar filosofía se debe apelar a las capacidades humanas naturales de asombrarse o dudar.” A su vez otro entrevistado analiza que: “La teoría y la práctica deben estar interrelacionadas, una no debe darse sin la otra. Si se da una sola de las dos, la capacitación es incompleta” y continúa diciendo que: “Si la teoría no se aplica en la práctica, esta última no tiene utilidad. Del mismo modo, la práctica debe servir para interpretar desde un lugar real los conceptos teóricos”.

Nos preguntamos entonces, al igual que varios autores: ¿Cuándo se integran?, ¿Cómo se integran?, ¿Se enseña a integrarlos o se espera que lo hagan los estudiantes por sí mismos?, ¿Será acaso por ensayo y error? Encontrar respuestas rápidas es fácil, pero esta es una tarea de introspección medular sobre la formación del profesorado, la cual no nos es posible realizarla en este estudio, pero hicimos un intento, que se verá reflejado en el capítulo III de esta tesis.

En las carreras de Formación Docente Universitarias existen Áreas de Conocimiento de Didácticas Específicas, como en la nuestra, Filosofía, pero ello no es un criterio que de por sí que los estudiantes adquieren un adecuado Conocimiento Didáctico del Contenido. Es por ello que pensamos que se hace necesario revisar los contenidos (conocimientos, destrezas, actitudes) básicos para la formación del profesor.

Nos permitimos agregar a lo antes dicho que, como condición necesaria para producir y construir buenas propuestas de enseñanza, se requiere que el docente pueda reflexionar acerca de sus propias relaciones con el conocimiento, en tanto y en cuanto, según como sean ellas, serán los modos de llevarla a cabo.

Es posible que consideraciones como las realizadas, nos permitan superar la actual disociación entre la formación específica y la formación pedagógica, un problema de antaño, cuya persistencia no deja de preocuparnos. Esta situación se ve con frecuencia en la

Universidad, cuyo estatuto orienta un perfil de profesor para la enseñanza media y en los que se vislumbra una lúcida desvalorización de la formación pedagógica frente a la específica.

Ahora bien, Marcelo García (1991), se pregunta: ¿quién enseña a los profesores el Conocimiento Didáctico del Contenido? Según este autor la respuesta es: nadie y todos. Puesto que, el Conocimiento Didáctico del Contenido se configura a través de las interrelaciones entre formadores de profesores especialistas en contenidos, y especialistas en didáctica, así como en didácticas específicas, y profesores en ejercicio. Por tanto, se hace necesario, plantear nuevos y originales proyectos de formación y de investigación, en los cuales la participación de los sujetos profesores sea equitativa y de igualdad para poder unificar sus diferentes concepciones y conocimientos y así contribuir a configurar un Curriculum homogéneo en la formación del profesorado, que propicie la adquisición de un conocimiento integrado e interrelacionado, planteando las dificultades y dilemas de la práctica de la enseñanza.

En la universidad, la formación para la práctica profesional en el profesorado de Filosofía se da a través de la oferta formativa de los profesorados, poniendo a disposición de los futuros profesores un saber, entendido como un conjunto de recursos simbólicos para que puedan operar en prácticas reales de enseñanza. Dicho saber, facilitado a 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 (1971/1983), los planes de estudio representan el capital cultural que los estudiantes deberán internalizar para ser integrantes legítimos de la docencia.

La formación profesional práctica es abordada de manera similar en los profesorados universitarios, en general se las realiza en el último año de la carrera; siendo requisito, casi por unanimidad en los profesorados, que sea una de las última materia a cursarse de manera que los estudiantes ya hayan recibido la formación disciplinar y pedagógica teórica adecuada.

Los espacios destinados a la práctica, se llevan a cabo en las escuelas de educación media, donde los estudiantes realizaron sus observaciones institucionales y áulicas.

El ubicarse en el lugar del profesor al realizar sus prácticas, produce un cambio de condición de ser. Pues deben tomar ellos la palabra y ser los protagonistas a la hora de dar la clase. En esta instancia deben asumir el rol de profesor y dejar de lado el de alumno. Y es en ese momento en donde surgen diversas dificultades, por ejemplo, como saber posicionarse y pararse frente a un grupo de alumnos que son distintos a lo que ellos observaron.

Durante la cursada de la asignatura Didáctica especial y Práctica docente, se llevan a cabo estrategias, una de ellas son las micro clases, ellas permiten a los estudiantes futuros profesores desarrollar una propuesta de trabajo con sus compañeros de cursada. Pero en esta actividad se ve una gran falencia, dado que la misma solo puede durar unos escasos 15 minutos. Y en ese lapso de tiempo es imposible aprender a enseñar una materia, puede parecer sencillo por que los alumnos que están enfrente son de la misma condición de quien experimenta la práctica. El tiempo es tirano y muchas veces 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.

En algunas universidades, no es el caso de la nuestra, en paralelo los profesorado ofrecen reuniones, en el horario de cursada, donde los estudiantes pueden plantear sus inquietudes y problemas respecto de la práctica. Los docentes formadores se sienten interpelados por los estudiantes con cuestiones para las que muchas veces no tienen respuesta, las problemáticas que se repiten en la mayoría de los casos son: cómo posicionarse frente al aula, cómo ofrecer una propuesta atractiva para los adolescentes de hoy y cómo llevar a cabo un trabajo colectivo con otros pares docentes, entre otras.

En estos espacios destinados a la práctica es donde se profundiza la reflexión sobre la misma, qué vieron sus compañeros, cómo se sintieron, cómo reconstruyen eso de manera crítica, mirando desde la teoría qué pasó; este sería un aporte interesante, es decir realizar un análisis didáctico de la práctica que permita comprender las múltiples determinantes que la atraviesan y la complejizan e impactan sobre la tarea cotidiana. Esto permitiría ver las diversas tensiones y contradicciones que se generan y que suelen provocar el corrimiento del trabajo central docente enmarcado en el trabajo en torno al conocimiento (Edelstein, 2002).

Capítulo 3- 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* y 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 el de: “Toda concepción racional que intenta dar una visión o explicación de cualquier asunto o realidad”⁴⁶ (Sierra Bravo. 1984: p. 138. Citado en Montero, Lourdes. 2001: p 57.)

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 siglo

⁴⁶ Citado en Montero, Lourdes. 2001: p 57.

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 ateórica 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” (Susana Celman. Material entregado en el Seminario de Evaluación de los aprendizajes desarrollado dentro de la Especialización en Docencia Universitaria en el año 2014. *Las prácticas Universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación.*).

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 preconceptos 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 educación⁴⁷. 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 disminuir el distanciamiento de la comunicación existente 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

⁴⁷ El análisis de las Teorías de la Educación no será abordado en esta investigación.

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 refieren 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)⁴⁸, quien diferenció la acción reflexiva de la rutinaria. Definiendo

⁴⁸ 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.

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 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 justifiquen⁴⁹.

La formación de los futuros docentes debe asentarse sobre dos pilares; por un lado, el aprendizaje de la construcción del conocimiento didáctico del contenido⁵⁰ 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.

⁴⁹ Esta es la actitud del Filósofo, el pensamiento crítico.

⁵⁰ 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.

Según Dewey (1998), el pensamiento reflexivo consiste en una sucesión de cosas acerca de las cuales se piensa. Una ordenación consecuencial 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:

“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 reflexivo⁵¹ 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”

⁵¹ 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.

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 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 negatividades⁵².

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

⁵² La realización de grupos será tratado en el apartado siguiente, "Dispositivos Pedagógicos".

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).

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, crítico, 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, 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 se 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, este, nos comenta que se hace necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de reflexionar en plena acción. 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 qué: “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” (ver página 91 de esta Tesis).

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. Pues, ellas 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 a un compañero, 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 (no dan) 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 profesados 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 si 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 sólo 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 realizarán 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 Sanjurjo⁵³, el dispositivo de acompañamiento y el de Ateneos⁵⁴, 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 Shulman, (2001) cuando dice que: “para que los alumnos aprendan, el acto educativo del docente debe fundarse en siete clases de conocimientos⁵⁵.”(Shulman.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

⁵³ 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.

⁵⁴ 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.

⁵⁵ 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.

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 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 problematizadora⁵⁶ 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”⁵⁷, 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, pero no solamente en ella, porque esta ausencia de prácticas áulicas también se observa en otras carreras de la Facultad de Humanidades de nuestra universidad, por ejemplo en el profesorado de Letras.

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

⁵⁶Concepto 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.

⁵⁷ 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.

un espacio complejo, requiere un pensamiento complejo⁵⁸ 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. Dese 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.

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

⁵⁸ 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.

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 autobiográfica 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: de acompañamiento a docentes noveles en sus primeros desempeños y experiencias de inserción profesional. 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 profesorados, 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 conciencia 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 (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 la 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 (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) “Es un dispositivo que busca recrear, analizar situaciones contextualizadas, explicitar cuestiones de la práctica docente a partir del análisis de situaciones problemáticas o exitosas, permitiendo la comprensión y el planteo de alternativas de acción”.

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

Los Ateneos didácticos según España, A.: “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 redundará 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 dilemáticas 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 entretrejo 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 reflexivo.

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, el 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 meta-cognición 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 Currículum 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 contruidos, 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, (1993) 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) 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 4. Propuesta de Intervención.

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

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; la cual queda plasmada en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las dificultades que experimentan los estudiantes de Didáctica especial y Práctica docente de la carrera de Profesorado de Filosofía de UNMDP? Y ¿Cuál es la relación que estos problemas guardan con la construcción de la práctica docente y con la Identidad profesional?

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 el proceso de construcción del conocimiento profesional docente para los primeros procesos de inserción en la práctica.

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 pedagógica⁵⁹. 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

⁵⁹ 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.

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) 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.⁶⁰

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 hiperespecialización⁶¹ 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

⁶⁰ 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.

⁶¹ 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.

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.

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. 61).

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. Al respecto 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.⁶²Habermas reconoce tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores.⁶³Básicamente, 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, 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.

⁶² Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de constituir el conocimiento. Grundy aclara que las investigaciones teóricas 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.

⁶³ 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.

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.⁶⁴ 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.⁶⁵

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 pudimos 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

⁶⁴ 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.

⁶⁵ En la secuencia lineal de contenidos lo que el estudiante no aprendió en 1º año no vuelve a verlo en 2º, 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*.

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 del capítulo 3), 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 comenta 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 monitores⁶⁶ (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 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

⁶⁶ Así mencionados por Perrenoud.

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. Es por ello que, 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 puedan 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 nosotros 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 nóveles 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.

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 *methodos*, 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 re-pensarla, 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 *kairos* 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 compresión 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 kairos, 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 convivialidad. 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.⁶⁷ 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).

⁶⁷ 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.

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.

- **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.
- **Andreozzi, Marcela** (1996). *El impacto formativo de la práctica. El papel de las 8 'prácticas de formación' en el proceso de socialización profesional*. Revista del I.I.C.E. (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Argentina), año V, núm. 9, pp. 20-31.
- **Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda** (2001). *Subjetividad y relación educativa*. Ciudad de México: UAM-A.
- **Arendt H.** (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona. Paidós.
- **Arendt H.** (2005) *La condición humana*. Bs. As. Paidós.
- **Aristóteles.** (1994). *Retórica*. Introducción y notas por Quintín Racionero. Biblioteca Clásica Gredos. Asesor para la sección Griega: Carlos García Gual. Madrid. Sánchez Pacheco, 81, España. Editorial Gredos.
- **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.
- **Baz, M. y J. Perrés.** (1997). *Psicología social y producción de la subjetividad. Reflexiones teórico/metodológicas sobre la transmisión y formación en un programa de posgrado*. Ponencia para el encuentro internacional: Hacia el tercer milenio, una sociedad con modelos diversos y un único objeto, Ciudad de México: UAM-UPN.
- **Benveniste, Émile.** (1971). *Problemas de lingüística general*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- **Bourdieu, Pierre.** (1971-1983). *Campo del poder y campo intelectual*. Bs. Aires. Folios Ediciones.
- **Bruner, J.** (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid. Ediciones Morata.

- **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.
- **Celman, Susana:** *Las prácticas Universitarias como objeto de evaluación. El desafío de valorar lo imprevisto, lo singular y lo construido en situación*. [Material entregado en el Seminario de Evaluación de los aprendizajes desarrollado dentro de la Especialización en Docencia Universitaria en el año 2014].
- **Cerletti, A.** (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. Ponencia: Didáctica aleatoria de la filosofía dialéctica del aprendizaje filosófico. Alejandro Cerletti.
- **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.
- **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.
- **Derrida.** (1997). *Adiós a Emmanuel Lévinas*.

- Dewey J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós. Bs. As. Material facilitado vía mail por la Cátedra.
- 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 y Adela Coria. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- 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.
- España, A. (2011). *Los Ateneos didácticos como dispositivos de formación y socialización de las prácticas* en Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales. Cap. V
- Estatuto de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Texto ordenado según resoluciones de la Asamblea Universitaria Nº 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.
- Fernández, Ana María. (1989). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.
- Fernández, Lidia. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ciudad de México: Paidós-UNAM.
- Ferry, G. (2008). *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, H-G.** (1991). *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica*. Salamanca, España. Ediciones Sígueme, 4ªed.
- **García, R.** (2006). *Sistemas Complejos*. Gedisa, España. Pdf Web.
- **Grundy Shirley.** (1998). *Producto o praxis del Curriculum*. Madrid. Ediciones Morata, S. A.
- **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, V; Marincevic, J; Luppi, A.** (1992). *Poder saber La Educación*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- **Guyot, V.** (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- **Hadot, Pierre.** (2008). *Elogio a Sócrates*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- **Hargreaves Andy.** (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu editores.
- **Joseph Pieper.** (1948). *¿Qué significa filosofar?* Münster.
- **Kohan, Walter Omar.** (2009). *Sócrates: El enigma de enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos/Filosofía.
- **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.** (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE.
- **Marcelo, Carlos y Denise Vaillant.** (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Narcea, S. A. de Ediciones.
- **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 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 P.** (2004). *Desarrollar la Práctica Reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona. Editorial 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. [Material entregado en el Seminario de Universidad y marco orientador: rol, propósitos, estructuras de organización y gobierno, desarrollado dentro de la Especialización en Docencia Universitaria en el año 2013].
- **Puiggrós Adriana.** (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.
- **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.** (Coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: 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, Donald.** (1992- 1997). *La formación de profesionales reflexivos.* Barcelona. Paidós.
- **Schön, Donald.** (1983). *The reflective practitioner.* New York: Basic Books.
- **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.
- **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.
- **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.

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. Consultado el 20 Enero de 2014.

- **Amilburu M. G.** *Filosofía de la Educación*. Disponible en: www.philosophica.info/voces/filosofia_de_la_educacion/Filosofia_de_la_Educacion.html Consultado el 27/02/2015 a las 7:22 pm.
- **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
- **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/>
- **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. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127010>
- **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. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286602> Consultado el 27/04/2015 a las 02:08 pm.
- **Borel, C. y Malet, A.** (2009). *La formación docente frente a viejos y nuevos desafíos. Los Ateneos, ¿una alternativa en la formación profesional docente?* Disponible en: <https://es.scribd.com/document/50046365/Borel-Malet-Litoral-trabajo2009> Consultado el 21-2-2016.
- **Bruner y la búsqueda disciplinar.** Disponible en: http://chely.weebly.com/uploads/6/2/6/0/626012/1_lectura_principales_ideas_bruner.pdf
- **Busquet, J.** (1974). *¿Pueden fabricarse profesores?* En J. Busquet (ed.): La problemática de las reformas educativas. INCIE. Madrid. Disponible en:

- https://www.researchgate.net/publication/269153722_La_investigacion_sobre_la_formacion_del_profesorado_de_ciencias_experimentales visitado el 05/09/2016.
- **De Ketele, Jean Marie.** (2003). *Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza*. Disponible en : <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
 - **Gadamer, H-G.** . (1998). *Verdad y Método II*. Salamanca, Ediciones Sígueme. Disponible en: <https://www.esnips.com/web/Linotipo>.
 - **Gallardo.** Borrador sobre Ateneos. Disponible en: 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, nº 2. Disponible en: www.revistas.uncedu.ar. Consultado el 21-2-2016.
 - **Gimeno Sacristán, J, y Pérez Gómez, A.** (1989). *La enseñanza. su teoría y su práctica*, Madrid: Akal Universitaria. Disponible en: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Pinar_Unidad_1.pdf y Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/998/99815691009.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. Disponible en: www.ccee.edu.uy/eda/TGU/ensenian/historia_univ/humboldt1.pdf Consultado el 17/12/2013.
 - **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. Disponible en: http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf Consultado el 4-2-2017.
 - **Marcelo García, Carlos.** (1999). *Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm> Consultado el 17 de Diciembre 2016.
 - **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.* Disponible en:
www.noveles.edu.uy/desarrollo_profesional.pdf. Consultado el 21-2-2016.
- **Ortiz Reyes, María de los Ángeles.** (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. Disponible en: <http://www.unesco.org.ve/> Consultado el 12/11/2013.
 - **Pérez Lindo.** (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. Disponible en: <http://www.augustoperezlindo.com.ar/conocimiento.html> Consultado el 18 /02/ 2016
 - **Portal de la Universidad** Nacional de Mar del Plata. Disponible en: 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.
Disponible en:
<http://www.me.gov.ar/spu/Servicios/AutoridadesUniversitarias/aulistadodeuniversidades.html>
 - **Resolución** del Consejo Federal de Educación N° 30/07. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07.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.

Disponible en: [file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/39743-39769-1-PB%20\(5\).pdf](file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/39743-39769-1-PB%20(5).pdf)

Consultado el 31-1-2017.

- **Shulman, Lee S.** (2001) *Conocimiento y enseñanza*. Centro de Estudios Públicos.
Disponible en: http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf
Consultado el 05/05/2015 a las 03:15 pm.
- **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. Disponible en: https://www.academia.edu/4316031/Souto_M._Los_dispositivos_pedag%C3%B3gicos_desde_una_perspectiva_t%C3%A9cnica

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 qué manera lo vamos cambiando. El hábito alimenticio se puede mejorar pero hay cosas que son irreversibles, 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 evaluación en la universidad que la evaluación en la escuela media. Entonces nos dedicamos a eso. Y después otros contenidos que vemos es importante que les dedicáramos 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 Whats App, 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 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.
- ¿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 construccionismo. 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. Phrónesis 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.** (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.
- **Camilloni.** (2006). *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.** (2008). *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.** (1998). *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- **Guyot, V; Marincevic, J; Luppi, A.** (1992). *Poder saber La Educación*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- **Kilpatrik, 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.** (2015). *Estructura del diseño curricular*.
- **Sanjurjo, L.** (2008). "Educar 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, Donald.** (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*. Disponible en: <http://rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm> Consultado el 17 de Diciembre 2016.
- **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. Disponible en:
<http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2011/comunicaciones/256.pdf> Consultado el 10 de Enero 2017.

- **Shulman, L. S.** (2001). *Estudios Públicos* | N° 83. Estudios públicos. Disponible en:
http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1573_554/rev83_shulman.pdf Consultado el 05/05/2015 a las 03:15 pm.
- **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. Disponible en:
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 1º
- Corregir las evaluaciones parciales junto con el ATP de 1º
- 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.