



**RIDAA**  
Repositorio Institucional  
Digital de Acceso Abierto de la  
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad  
Nacional  
de Quilmes

Landi, Nidia

# Un espacio de formación sistemática desde una perspectiva compleja en la Universidad : Licenciatura en Educación Secundaria. UNTREF



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

*Cita recomendada:*

Landi, N., Mundt, V. y Tommasi, C. S. (septiembre, 2016). *Un espacio de formación sistemática desde una perspectiva compleja en la Universidad: Licenciatura en Educación Secundaria. UNTREF. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*  
[http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/733 ...](http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/733)

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

**Título: Un espacio de formación sistemática desde una perspectiva compleja en la Universidad: Licenciatura en Educación Secundaria. UNTREF**

**Comisión 8 - Formación Docente: inicial y permanente**

### **Autores**

**Landi, Nidia Edith**, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Integrante del Equipo del Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación Universidad – Escuela Secundaria. Profesora de la Licenciatura en Educación Secundaria

nelandi2000@yahoo.com.ar

**Mundt, Verónica Ana**, Universidad Nacional de Tres de Febrero. Profesora de la Licenciatura en Educación Secundaria. Profesora del Area de Producción Académica e Investigación

vero.mundt@gmail.com

**Tommasi, Cristina Silvia**, Universidad Nacional de Tres de Febrero; Asesora Pedagógica de la Secretaría Académica. Integrante del Equipo del Programa Integral de Acompañamiento, Articulación y Formación Universidad – Escuela Secundaria. Coordinadora Académica y Profesora de la Licenciatura en Educación Secundaria

ctommasi@untref.edu.ar

### **Resumen**

Un hecho político y pedagógico de alta relevancia para la Argentina se alcanza en 2006: la Ley de Educación Nacional 26.206, que promulga la obligatoriedad de la educación secundaria. Lograr la universalización de ese derecho requiere de una re-visión de paradigmas y categorías de análisis en espacios de formación continua de los profesionales del nivel. A este desafío se adscribe la Licenciatura en Educación Secundaria de la Universidad Nacional de Tres de Febrero.

**Con esta comunicación nos proponemos, por un lado, compartir y someter a discusión la complejidad organizacional y metodológica de la propuesta formativa en su conjunto; por otro, dar cuenta del modo de gestionarla, a partir del trabajo en una de las áreas en las que está organizada: Producción académica e Investigación.**

La Licenciatura en Educación Secundaria y la Escuela Secundaria son representadas para su abordaje como dos esferas. La primera, que se puede concebir como conformada por “gajos” (metáfora de interconexión e intersección), representa a los distintos seminarios del plan de estudios y la segunda al objeto de estudio de la

carrera.

Proponemos tres perspectivas de abordaje que suponen circuitos de ida y vuelta entre las dos esferas: **ético-política**, **epistemológica** y **metodológico-estratégica** y tres planos de trabajo **describir**, **explicar** y **proponer**. Si la formación se limitara a describir, renunciaría a la posibilidad de transformar; si se limitara a describir y explicar, sin proponer opciones superadoras construidas colectivamente con los profesores-alumnos, se desentendería de su propia responsabilidad en la transformación y la depositaría solamente en ellos.

**Palabras claves:** formación docente continua – obligatoriedad, como derecho – perspectiva compleja: ejes y planos

## **Introducción**

La Ley de Educación Nacional 26.206 del año 2006, promulga la obligatoriedad del nivel de educación secundaria. Este hecho político y pedagógico de alta relevancia para la Argentina se concreta en un escenario donde los sistemas educativos nacional y provinciales, registran como estado de situación algunos problemas y tendencias de complejidad creciente: diversidad cultural, desigualdad social, desigualdad educativa, heterogeneidad y segmentación. Las trayectorias educativas de un número significativo de estudiantes reconocen baja calidad de saberes, escaso desarrollo de habilidades complejas, alta deserción, abandono, repitencia y sobriedad.

El Estado plantea hoy el derecho a la educación secundaria de todos, pero lograr la universalización de ese derecho, no es solo garantizar el acceso. Es necesario plantear una nueva visión, **una re-visión** de un conjunto de aspectos para la creación / configuración de una nueva escuela secundaria desde paradigmas y categorías de análisis que permitan revisar elementos centrales de su conformación: la vinculación profunda y sistemática con el mundo productivo, la preparación para el ingreso y desempeño en el mundo social y del trabajo, la concepción de los adolescentes y jóvenes como sujetos con intereses presentes y proyectos de futuro, la formación en prácticas ciudadanas y prácticas sociales, el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de estudios, y, como condición de posibilidad, la renovación y sustentabilidad de los espacios de formación sistemáticos de los profesionales de la educación.

En relación con esto último, la Universidad Nacional de Tres de Febrero crea la Licenciatura en Educación Secundaria<sup>1</sup>, entendida como un nuevo espacio de formación para **contribuir con la profesionalización docente continua**, destinada a quienes trabajan en el nivel y sus diferentes modalidades y orientaciones. Se trata de una **apuesta** en la agenda formativa universitaria para afrontar los **desafíos de mejorar las metas de calidad e inclusión** en el nivel educativo secundario y crear conocimientos sobre la educación secundaria en su carácter de obligatoriedad.

Se propone contribuir a la revisión de posicionamientos teóricos y de prácticas, tanto institucionales como del aula, a través de la formulación de problemas e interrogaciones complejas sobre la sociedad, la educación, las instituciones, los adolescentes y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, así como también sobre la propuesta pedagógica de cada escuela y la evaluación, entre otros ámbitos y tópicos; mediante la revisión crítica de las actuales experiencias profesionales e institucionales y la propuesta de nuevos análisis y prácticas que pongan de manifiesto la complejidad de la educación secundaria.

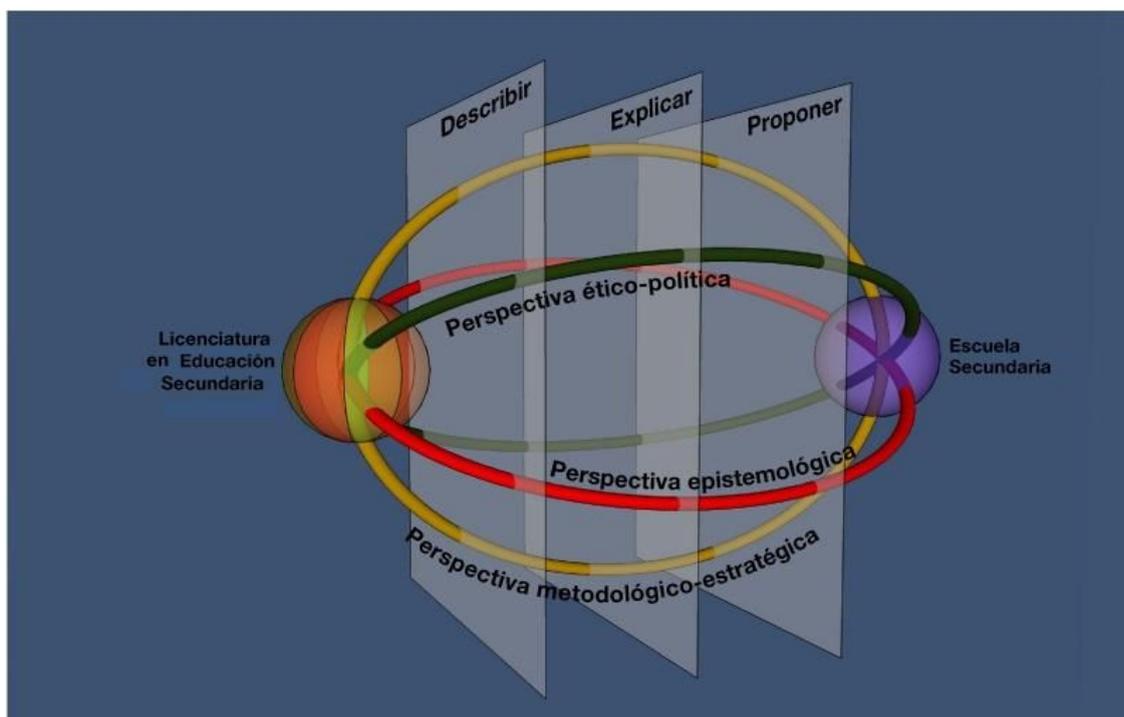
El objetivo general de la carrera es el de construir un marco referencial para la descripción, interpretación y comprensión de los aspectos centrales de las nuevas configuraciones de la escuela secundaria obligatoria, capaz de orientar la toma de decisiones, su implementación y gestión, a partir de poner a disposición de los profesores - estudiantes un conjunto de conocimientos teóricos, conceptuales y prácticos como sustento y guía para la acción.

### **La Licenciatura en Educación Secundaria: la formación desde una perspectiva compleja**

El siguiente diagrama expresa la complejidad organizacional y metodológica de la propuesta académica de esta Licenciatura:

---

<sup>1</sup> La Licenciatura en Educación Secundaria –Ciclo de Complementación Curricular– se organiza en torno a un solo ciclo de formación académica y profesional de trece asignaturas, organizadas en cinco áreas: Mundo Contemporáneo; Sujetos y Subjetividades; Pedagogía, Epistemología y Construcción Social de los Saberes; Curriculum, Enseñanza e Institución; Educación y Tecnologías; Producción Académica e Investigación.



La esfera de la izquierda representa a la Licenciatura en sí; los “gajos” de esa esfera corresponden a las distintas áreas contempladas en el plan de estudios. Como sugiere el diagrama, las áreas se intersectan al interior de la esfera; esa intersección pretende ser una metáfora de la interconexión, de la articulación y de la existencia de zonas de contacto entre ellas: el lugar de cada una de estas áreas en el plan de estudios se explica tanto por la entidad propia de cada área, como por las relaciones de complementariedad con las demás.

La esfera de la derecha representa a la Escuela Secundaria, como objeto de estudio de la Licenciatura, objeto que porta en sí mismo la historia de la escuela, su estado de situación actual, y un horizonte deseable que emerge de los procesos de cambio ya aludidos.

Tres perspectivas atraviesan ambas esferas: la ético-política, la epistemológica y la metodológico-estratégica, que son comunes a todas las áreas (las permean a todas ellas), a la vez que se solapan, se interpenetran y suponen circuitos de ida y vuelta entre la carrera y su objeto de estudio.

La perspectiva ético-política habilita la puesta en discusión de los fundamentos éticos de la escuela secundaria pasada, presente y futura, y promueve la toma de conciencia acerca de los valores que subyacen al proyecto al que esa escuela ha servido o sirve en cada período de su devenir histórico. Se enmarca a la educación en un proyecto político socialmente respaldado. Todo esto redefine a la calidad educativa como

calidad y responsabilidad social.

La perspectiva epistemológica da lugar a la reflexión acerca del origen, la validez y la puesta en acto de los conocimientos que circulan en la escuela, sea en forma de “materias”, sea como “saber pedagógico” de los profesores: ¿cómo se fabrican los contenidos escolares?, ¿qué relaciones guardan con los saberes “sabios” o académicos?, ¿de qué se compone el mosaico de saberes profesionales del docente?, ¿cómo se legitima ese mosaico?, ¿qué modos de producción y de transmisión de conocimientos se admiten y cuáles son resistidos en las escuelas?, ¿qué margen hay en ellas para los abordajes multi, inter y transdisciplinares?

La perspectiva metodológico-estratégica permite el análisis y la reflexión sobre la cuestión metodológica, entendida como el abanico de procedimientos y estrategias que los actores de los distintos ámbitos institucionales despliegan en el día a día de las instituciones de educación secundaria.

En este sentido es pertinente enfatizar dos cuestiones; por un lado, la referencia a una pluralidad de actores con responsabilidades de gestión en distintos ámbitos (el aula, la escuela, el sistema educativo); por otro lado, que los procedimientos y estrategias son manifestaciones de creencias y teorías muchas veces implícitas, las cuales se ponen de manifiesto en esos haceres pasibles de reformulación.

Por último, en el diagrama, tres planos atraviesan a las tres perspectivas y, al hacerlo, atraviesan a la estructura global de la propuesta; son los planos del **describir** (quiénes son los alumnos, cómo son, quiénes son los docentes, cómo son, qué hacen, qué sucede en las escuelas, cómo se aprende, cómo se enseña, etc.), del **explicar** (por qué alumnos y profesores son como son y hacen lo que hacen, por qué aprenden y enseñan así, y no, de otro modo, etc.) y del **proponer** (en qué dirección, mediante qué decisiones, con qué acciones se puede mejorar el presente orden de cosas).

**Si la Licenciatura se limitará a describir, si renunciara a hipotetizar críticamente sobre las causas, renunciaría a la posibilidad de transformar; si se limitara a describir y explicar, sin dar imágenes de propuestas superadoras, o sin construirlas colectivamente con los profesores alumnos, se desentendería de su propia responsabilidad en la transformación y la depositaría solamente en los profesores.**

**Un ejemplo de “gestión” de la propuesta: el área de Producción Académica e**

## Investigación

El área de Producción Académica e Investigación ha sido concebido y planificado en el marco de la recuperación constante del enfoque fundamental de la Carrera, en términos de perspectiva compleja, en sus tres ejes y en sus tres planos.

Para ello, se planteó un espacio de trabajo con las siguientes características: **longitudinal**, ya que se desarrolla a lo largo de los dos años de cursado del plan de estudios, **transversal** en el sentido de su relación con los otros seminarios y **modelizador** en el sentido de procesar **metodológicamente** las tres perspectivas y los tres planos.

Para esto, se trazó un recorrido de trabajo, que sitúa a nuestros docentes-estudiantes, como primer “objeto” de su propio análisis, en términos de las tres perspectivas y en relación con sus teorías y sus prácticas; para luego poder recuperar sus propios saberes a modo de una construcción/reconstrucción de la institución escuela.

Desde este enfoque global e integral, el protagonista es el docente-estudiante y se retoman sus experiencias y prácticas, así como sus representaciones y creencias para promover debates y escritura/reescritura de problemas pedagógicos y de prácticas de enseñanza, a partir de observaciones e interpretaciones, estudio de casos, simulaciones, entrevistas, proyectos, entre otros.

Para abordar este trabajo partimos de la base de que las propias construcciones de los docentes sobre su identidad profesional, ocurren dentro del sistema educativo mismo, que es constitutivo de las formas que asume la socialización desde la modernidad y hasta nuestros días.

Sostenemos, en acuerdo con Chapato (2008:9) que “Los procesos de formación docente no ocurren en un vacío social sino que se inscriben en espacios culturales concretos de discurso y acción. Las prácticas profesionales de los docentes articulan trabajosamente la subjetividad elaborada en los recorridos vitales de los sujetos y las condiciones objetivas y subjetivas de las instituciones como espacios de regulación de acciones individuales y colectivas, guiadas por proyectos políticos, ideológicos y pragmáticos de intervención social. Abordar el análisis de los procesos de

construcción identitaria de docentes supone entonces darse cuenta de las dimensiones estructurales y simbólicas en que tienen lugar, la naturaleza de los espacios de actuación, los universos simbólicos operantes en los mismos, las concepciones sobre la realidad, sobre la función pedagógica, sobre el conocimiento y la distribución social, sobre las relaciones de poder y autoridad, entre otras cosas, que articulan y otorgan sentido a las acciones. Las identidades profesionales docentes, entendidas en su carácter procesual y contextualizado, en su singularidad, son escenarios privilegiados para observar e interpretar los matices con que se concretizan las matrices de significación más amplias sobre educación, escuela y el trabajo docente.”

*¿Quiénes son mis alumnos? ¿Qué problemáticas enfrentan? ¿Cuáles son sus intereses? ¿Cuáles son sus principales dificultades? ¿Cómo hago para pensar a los otros, sin antes pensarme a mí mismo?* Estas son algunas de las preguntas que sobrevienen si se quieren conocer las prácticas docentes en contexto; es inevitable, pero también imprescindible, que el docente se vuelva sobre sí mismo si desea modificar y transformar la realidad institucional de la que forma parte.

El recorrido metodológico que planteamos desde el área de Producción Académica e Investigación es el de **describir – explicar - proponer**. Recuperamos las manifestaciones de Perrenoud (2004) que señala la necesidad del desarrollo de una práctica reflexiva en relación con el oficio de enseñar y de evaluar en los procesos de formación. Esa capacidad se manifiesta al hacerse preguntas sobre su propia tarea, seleccionar las estrategias más adecuadas para realizar esas preguntas y valorar los medios que dispone para hacerlo.

Nuestra idea inicial es que, para que los docentes puedan reflexionar sobre la institución escuela secundaria, sobre sus prácticas de enseñanza, las relaciones interinstitucionales, los saberes puestos en juego por ellos y por sus alumnos, sus modalidades de pensar procesos formativos y evaluativos entre otros, primero debemos situarlos a ellos como sus propios sujetos de indagación. Esta indagación inicial constituye el primer momento de acercamiento a un proceso / hecho de la realidad y los pone en situación de interpelarse a sí mismos, mediante diferentes estrategias que des-naturalizan los procesos sociales.

La indagación inicial se estructura en una serie de ejercicios que tienen como objeto las experiencias personales del alumno-docente en cada una de sus etapas

formativas; luego pone el acento sobre ese sujeto en la institución escolar, no ya como alumno del sistema educativo, sino como docente; para finalizar en la selección, el recorte y la construcción de los problemas de su interés.

Esta primera etapa tiene como producto final una **descripción** acerca del sujeto, sus propios procesos formativos y sus intereses en relación a la dinámica de la escuela secundaria hoy.

Sobre la base de la **descripción**, construimos con los docentes-estudiantes, una primera interrogación acerca de un hecho o proceso de la escuela secundaria que resulta del trabajo anterior de cuestionamiento personal e institucional.

De esta manera, comienza la segunda etapa que tiene por finalidad la construcción desde una multirreferencialidad teórica<sup>2</sup> que les permita abordar el proceso que quieren conocer primero, para transformar después. Esta etapa de **explicación** pone en relación los emergentes de la **descripción** con las herramientas teóricas actualmente vigentes en las ciencias de la educación, en particular y las ciencias sociales en general. La explicación trasciende a la descripción ya que busca conocer la multicausalidad de los procesos de cara a construir una propuesta de transformación.

**Explicar** en ciencias sociales y humanas implica la posibilidad de pensar una multirreferencialidad de enfoques que convergen en el proceso de hacer inteligible un objeto o recorte de la realidad que es siempre, por su propia definición ontológica, un objeto complejo.

En este sentido, el recorrido que nos proponemos realizar con los docentes-estudiantes es doble: por un lado, un primer nivel de reconocimiento de sus propios procesos internos como procesos de orden complejo, que se encuentran en las antípodas de los enfoques unicausales clásicos; por otro lado y sobre la base de ese reconocimiento de ser docente como construcción compleja, el abordaje de

---

<sup>2</sup> Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencias supuestamente distintos, no reductibles los unos a los otros. La educación, por ejemplo, definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, está en relación, evidentemente, con el conjunto más vasto de las ciencias del hombre y de la sociedad. Por consecuencia, desde el punto de vista del saber, le interesa tanto al psicólogo como al psicólogo social, al economista como al sociólogo, al filósofo como al historiador, etc. En el plano de la acción, se advierten múltiples competencias necesarias tanto para la inteligencia práctica como para la gestión de situaciones concretas. Sólo se puede esperar emprender seriamente el análisis de tales prácticas a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión considerablemente reabajada del status de su opacidad.

diferentes y concurrentes perspectivas teóricas que los ayuden a abordar ese objeto.

Ahora bien, decíamos que el eje trazado inicia en **describir para explicar y luego explicar para proponer**. La etapa final de este proceso reflexivo implica entonces **proponer** una solución posible al problema recortado inicialmente en la etapa de descripción. La proposición implica una vuelta del docente sobre esa realidad que quiere transformar, mediante una serie de estrategias planteadas en base a la información recolectada y analizada. Esta es la instancia en la que ocurre la transformación de esa realidad escolar, como construcción nueva sobre la base de acuerdos entre los diferentes actores de la institución, como marco superador del punto de partida, pero que a la vez lo integra.

**A modo de síntesis** de lo expuesto, destacamos las siguientes cuestiones sobre el ciclo metodológico: la perspectiva que anida en **reflexionar sobre las propias prácticas y producir información** para conocer cuál es el estado de situación, construyendo un proceso de colaboración junto a otros colegas, supone cambios y transformaciones profundos con respecto a la perspectiva tradicional de *investigar*.

Por otra parte, este proceso reflexivo permite avanzar desde la descripción/explicación hacia **una reconstrucción y búsqueda de un cambio de la situación de partida**.

Por último, el punto de llegada también refleja una transformación con respecto a modelos más clásicos o tradicionales: esta "*reflexión de la práctica e investigación*" no finaliza en el informe técnico, sino que avanza en la **elaboración de un proyecto de mejora**, con el involucramiento de otros, mediante procesos colaborativos entre colegas y sobre algunos aspectos complejos de la situación de quién/quienes investigan.

El producto requerido, en términos de proyecto tiene una finalidad también transformadora; **proponer/producir** cambios de esa situación /planificación/ o modos colectivos de trabajar junto a otros y con otros en la escuela, siempre desde una perspectiva compleja y estratégica.

## **Bibliografía**

- Ardoino, J. (2005). Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Argentina: Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- Ardoino, J. et al. (1991). El análisis multirreferencial. Sciences de l'education, sciences majeures. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'education. Issy-les-moulineaux.
- Chapato, M. E.; Errobidart, A. (2008) Hacerse Docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales. Miño Dávila.
- Cullen, C. (2009). Entrañas éticas de la identidad docente. 1º Ed. – 1º Reimpresión. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.
- Morin, E. (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Repensar el pensamiento. Buenos Aires: Editorial Nueva visión.
- Morin, E. (2011). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Elaborado para la Unesco. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- Perrenoud, Ph. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Editorial Graó.
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones (2º Ed.). España: Paidós Ibérica.

## **Leyes y Documentos**

- Ley Nacional de Educación N° 26.206. Año 2006. República Argentina.
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058. Año 2005. República Argentina.
- Consejo General de Educación (2008). Documento N° 2 "Curricular Epistemológico. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos, República Argentina.
- Consejo General de Educación (2009). Documento N° 3 "De lo epistemológico a la metodológico estratégico. Re-significación de la Escuela Secundaria. Entre Ríos, República Argentina.