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

Universidad
Nacional
de Quilmes

Bolaña, Marisa

Pensando la formación de los profesores de ciencias de la educación como un problema. Una mirada didáctica sobre el curriculum. Análisis de caso

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:
Bolaña, M. (septiembre, 2016). Pensando la formación de los profesores de ciencias de la educación como un problema. Una mirada didáctica sobre el currículum. Análisis de caso. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente, 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/20.500.11807/755

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

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

PENSANDO LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO UN PROBLEMA. UNA MIRADA DIDÁCTICA SOBRE EL CURRICULUM. ANÁLISIS DE CASO

COMISIÓN 8 FORMACIÓN DOCENTE: INICIAL Y PERMANENTE

Marisa Bolaña – marisa.bolana@gmail.com
Docente regular de Formación Docente, Integrante del Equipo de Didáctica General, Escuela de Humanidades, UNSAM – Profesora titular Didáctica General, Pedagogía Instituto Superior del Profesorado "Dr. J.V.González - CABA

RESUMEN:

"*Pensar la formación como un problema y no como una aplicación"* (Martinand, 1994) implica concebir a la formación docente como parte del proceso educativo, como un proceso social y no reducirla a una cuestión técnica de desenvolvimiento de competencias técnicas. ¿Cómo se forma un profesional de la práctica? ¿Qué saberes son necesarios para formar un *hábitus de práctico reflexivo?* El análisis del documento curricular para la formación de Profesores de Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de CABA nos permitió comprender la concepción de formación desde perspectivas aplicacionistas y tecnicistas, una epistemología de la práctica que refiere a posicionamientos propios de la racionalidad instrumental.

Formar docentes en el siglo XXI requiere, necesariamente, responder a las necesidades y requerimientos de los nuevos desarrollos sociales. No se trata de impulsar una mera modernización, sino de integrar el avance de los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes del ejercicio de la tarea de enseñar. Interpretando a la enseñanza como *praxis*, no como algoritmo. Formar docentes productores de conocimientos y realizadores de proyectos pedagógicos en contextos reales, que desplieguen un espíritu colaborativo que les permita socializar sus experiencias. Docentes conscientes y conocedores de las tradiciones histórico-culturales en las cuales se hallan inscriptos y con una fuerte convicción de que educar significa introducir a los otros en universos culturales ampliados para que puedan generar sus proyectos de vida. (Meirieu; 2003)

PALABRAS CLAVES:

Formación docente – Diseño Curricular – Epistemología de la práctica – Procesos de determinación curricular – Formación del habitus de práctico reflexivo –

PENSANDO LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN COMO UN PROBLEMA. UNA MIRADA DIDÁCTICA SOBRE EL CURRICULUM. ANÁLISIS DE CASO

INTRODUCCIÓN

El presente informe es el resultado de un trabajo de investigación realizado en conjunto con un grupo de estudiantes del Profesorado de Ciencias de la Educación del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" de la Ciudad de Buenos Aires. Está pensado como

análisis de caso, es por eso que se centra en un profesorado en particular. La investigación se llevó a cabo por un grupo conformado por tres estudiantes avanzados del Profesorado de Ciencias de la Educación de la institución[1].

El trabajo se enmarca en la metodología cualitativa, dentro de ella, se considera como análisis de caso que permite la descripción e interpretación de la documentación recabada en una institución singular para comprender la particularidad y la complejidad del proceso educativo. De este modo se puede comprender el proceso vivido en las instituciones en tiempos de transformaciones políticas. Articulando la mirada sobre lo micro y lo macro social, como mutuamente implicados.

Se recolectaron, sistematizaron y analizaron diferentes fuentes documentales jurisdiccionales e institucionales, así como también se realizaron entrevistas en profundidad a informantes claves que nos permitieron contextualizar la propuesta objeto de estudio. Los documentos tanto nacionales como jurisdiccionales permitieron analizar el encuadre legal de la propuesta curricular institucional, aportaron información acerca de la puesta en marcha de los lineamientos de la política educativa en el contexto institucional.

Cabe destacar que se han tomado como objeto de análisis los Diseños Curriculares en vigencia al año 2014. En el año 2014 se modifican los diseños curriculares y se comienzan a implementar en el 2015, pero a la fecha de la elaboración de este informe no ha sido aprobados aún por el Ministerio de Educación de la Nación, careciendo de validez formal.

UNA MIRADA DIDÁCTICA, MUCHOS INTERROGANTES.

"Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente… ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua; si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y de la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer, constituye ahora el punto de partida" María Saleme – 1997 – "Decires"

Consideramos que el estudio de la formación docente es específico del campo de la Didáctica General (Davini, 1997), es por eso que se decidió realizar un análisis desde esta perspectiva, buscamos interpretar las concepciones que atraviesan la totalidad del diseño, y las concepciones en torno a las prácticas docentes en particular.

Partimos de considerar a la didáctica como la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza, "*significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben"*. (Litwin; 1997: Pág 94). Reconocemos a la didáctica como un corpus teórico complejo, elaborado sobre una base empírica amplia. Distinguimos teoría de la enseñanza de saberes de la experiencia, o saberes prácticos construidos por los docentes en su labor cotidiana. Los saberes de los docentes,

[1] El equipo estuvo integrado por Rebeca Casanova, Daniela Bergel y Vanina Casanova, sin ellas no hubiese sido posible la realización del trabajo. A ellas el reconocimiento y agradecimiento.

construidos al ras de la experiencia, pueden ser recuperados etnográficamente por la didáctica para ser interpretados. De este modo se puede elaborar, conjuntamente con los docentes, nuevos marcos conceptuales que le permitan comprender mejor el complejo fenómeno educativo, tomar mejores decisiones, para realizar mejores intervenciones en la enseñanza.

El saber de la experiencia puede estar cargado de prejuicios, prenociones (Bourdieu; 2004), mitos. Puede ser considerado como lo que Bourdieu denomina "Sociología espontánea", o saber del sentido común. También puede asimilarse a lo que Camilloni identifica como Didáctica Ordinaria o de sentido común. Pero este saber de la experiencia puede ser la fuente del desarrollo de la teoría científica de la enseñanza o Didáctica Erudita (Camilloni; 2007).

Afirmamos que es en la praxis cotidiana interpersonal en que el contexto es producido y reproducido, es de donde surge de modo "paralelo, concomitante y simultáneo" lo micro social (las subjetividades sociales individuales) y lo macro social (estructuras de relaciones sociales objetivas). Se trata de abordar las intersección de lo micro y macro social producido en la cotidianeidad. (Bolaña; 2006)

El contexto social, al igual que el contexto educativo no es algo definitivo, inmodificable, pre-existente, en el que la acción social y educativa se inserta, sino que es creado por la propia praxis a través de la concreción de patrones de conductas colectivas (Bolaña, 2006; Sotolongo; 2006). Por esto mismo, si la realidad social no es algo acabado, algo ya dado, que marcha en un único sentido y fijada de antemano, entonces la construcción de realidades diferentes es posible.

Diferenciamos las prácticas docentes, entendidas como todo el trabajo que realiza cotidianamente el docente en las instituciones escolares; que adquieren significación para sí y para la sociedad; de las prácticas de enseñanza, que constituyen el trabajo específico en torno al conocimiento, el conjunto de intervenciones deliberadas para generar los aprendizajes de los contenidos curriculares. (Achilli, 1984). Entendidas ambas como prácticas sociales, como prácticas colectivas que le otorgan sentido y direccionalidad. Las prácticas docentes son producto de las concepciones ideológicas y de sentidos sociales de las que somos portadores todos los seres humanos por participar en el mundo social, así como también del interjuego entre las condiciones sociales objetivas y los agentes. Estas prácticas y sus sentidos se nos presentan como "naturales", como invisibles.

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en marcos indeterminados, inciertos, que requieren actuar en la inmediatez, y que ponen en tensión saberes disciplinares, pero fundamentalmente conflictos de valores (Edelstein, 2011). Es en la inmediatez del aula en donde el docente toma decisiones que muchas veces escapan a sus planificaciones y opciones racionales. Es por esto que no puede pensarse que para enseñar solo alcanza con conocer ciertos elementos de los diferentes campos del conocimiento, y las técnicas necesarias para su transmisión. Se trata de prácticas sociales y políticas de distribución del conocimiento (Martini, 2012; Bolaña, 2010) atravesadas por las luchas de intereses de los diferentes sectores sociales involucrados. Por lo tanto, enseñar no es aplicar técnicas neutrales (vale aclarar que las técnicas tampoco son

neutrales), tampoco es seguir métodos o caminos preestablecidos, no puede pensarse como un algoritmo.

Los saberes que debe reunir un docente son múltiples y de diversa naturaleza, no poseen unidad desde el punto de vista epistemológico. En tanto no es posible reducir la tarea docente a un tipo particular de acción, el profesor debe disponer de una variedad de saberes y competencias que le permitan obrar adecuadamente en diferentes circunstancias. No podemos dejar de mencionar las decisiones de carácter ético que toma diariamente el docente en el aula. La formación docente es un proceso complejo que no puede abordarse exclusivamente desde una mirada disciplinar y contenidista. (Barco, Edelstein, Perrenoud, Schon).

Resulta necesario preguntarse acerca de cuáles son los saberes necesarios para el desarrollo de la actividad docente y cómo se articulan los diferentes saberes procedimentales y prácticos. Podemos afirmar que las resoluciones de la práctica se asientan en saberes que no necesariamente se corresponden con saberes de referencia, esto no implica que se actúe sin formación o sin referencia a saberes. Es decir, no es suficiente en la formación docente apelar a esquemas racionalistas de los saberes docentes, es necesario comprender que no hay correlación directa entre saberes conceptuales y resoluciones de las prácticas áulicas. (Edelstein; 2011) Pero estas teorías y conceptualizaciones son necesarias. (Terigi, 2012) para construir esquemas complejos de comprensión del problema educativo. Tampoco puede pensarse en abarcar la totalidad de los saberes necesarios, generando un “curriculum de colección,” pretendiendo anticipar todas las dificultades para encerrar sus respuestas en una materia que se agrega al plan de estudios. Aquí suele presentarse la tensión entre presentar referencias a mundos laborales que no serán en un primer momento a los que accedan los egresados y una formación más específica, lo que Perrenoud denomina tensión entre una transposición conservadora y transposición idealista.

Los planes de estudio en general, y los de la formación docente en particular, se han organizado desde la lógica de las disciplinas. Esta forma organizativa en disciplinas, también llamadas materias o asignaturas, generó una estructura fragmentada. Esta división en materias orienta la selección de contenidos que se presentan también de un modo atomizado. Esto supone que en algún momento y de algún modo el estudiante logrará “armar un todo”, encontrar las relaciones entre los diferentes espacios curriculares.

En cuanto a las asignaturas consideradas sustanciales, la tensión estuvo dada entre los contenidos básicos a ser enseñados y la formación pedagógico-didáctica. Siguiendo a Goodson (1995) podemos afirmar que la tradición de la formación centrada en “asignaturas” establece una jerarquía de prestigio. Se identifica al profesor/a con la asignatura, la relación que se establece con los estudiantes, con los otros docentes y con la institución es a través de la especialización de su asignatura. Si consideramos que la formación docente ha estado atravesada por la tensión entre la formación teórica y la formación práctica, y a su vez la formación teórica dicotomizada entre asignaturas básicas (referidas a los contenidos a enseñar) y la formación pedagógico-didáctica; podemos concluir que en los profesorados, y en

la tradición de la formación docente, también se ha establecido una jerarquía de prestigio en torno a estas cuestiones. Así, la formación práctica se vio desvalorizada, o sufrió los arrebatos de la tradición academicista, bajo la cual formar a un docente es dotarlo de conocimientos teóricos sólidos de las materias básicas y la herramienta fundamental es la exposición del docente. (Davini, 1995; Edelstein, 1995.)

Las reformas curriculares argentinas realizadas a partir de la década del 90, plantean que la formación docente se estructura en tres campos. Estos son: el campo de la formación general, compuesto por los contenidos o asignaturas comunes a todos los docentes, el campo de la formación específica, centrado en la especialidad definida por el contenido a enseñar y por el nivel, y por último, el campo de la formación práctica. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación docente aprobados por el Consejo Federal de Educación en el año 2007, mantienen la misma lógica de los campos, pero hacen hincapié en la organización de los contenidos en torno a disciplinas.

Para realizar un análisis más profundo recurramos a los conceptos desarrollados por el sociólogo de la educación Basil Bernstein. En su trabajo sobre el discurso pedagógico aborda la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y cómo este conocimiento está vinculado con las relaciones de poder determinadas estructuralmente. Así, el poder actúa marcando límites, creando categorías y relaciones entre las mismas, mientras que el control establece las formas legítimas de comunicación dentro de las categorías. Los conceptos de clasificación y enmarcamiento son clave en la teoría del discurso y la práctica pedagógica de Bernstein. Clasificación remite al grado de mantenimiento de fronteras entre los contenidos y tiene que ver con el aislamiento o integración entre las categorías. Se refiere a las relaciones entre los contenidos, a la naturaleza de la diferenciación. A mayor especialización, mayor separación entre categorías, mayor aislamiento entre los contenidos, lo que constituye una clasificación fuerte; en cambio los discursos menos especializados determinan separaciones más difusas, clasificaciones débiles. (Bernstein: 1985; 1998)

La fuerte especialización del currículum está relacionada con la forma del trabajo; marcándose divisiones en los horarios, tipos de tareas, recreos, materias, etc. Esto da lugar a una educación transmitida como especialización. La clasificación fuerte remite a un curriculum muy diferenciado y dividido en materias, un currículum de colección o currículum agregado; la clasificación débil remite a un currículum integrado en el que las fronteras entre las materias son frágiles.

También se puede contemplar otro aspecto en la delimitación de lo que puede ser enseñado, se refiere a la relación entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento a ser transmitido. Cuando la clasificación y enmarcamiento son débiles no hay aislamiento ni límites rígidos entre el conocimiento a ser transmitido y el conocimiento cotidiano del profesor y del alumno.

En el Diseño Curricular del Profesorado en Ciencias de la Educación del I, nos encontramos que la fuerte división en disciplinas, nos remite a un enmarcamiento fuerte. La especialización del curriculum se manifiesta no sólo en la división entre el considerado eje disciplinar respecto

del eje de la formación general de los docentes, sino también hacia el interior de cada eje en la fuerte diferenciación entre las unidades curriculares. En este sentido es interesante destacar que dicha diferenciación y clasificación fuerte de límites claramente demarcados, conlleva a ciertas contradicciones entre el establecimiento de las incumbencias del título y la formación específica. En tal sentido podemos mencionar que como parte de las tareas propias del Profesor de Ciencias de la Educación se encuentra la enseñanza de unidades curriculares específicas de la formación docente como Didáctica General e Historia Social de la Educación. Elementos que no son considerados como propios, es decir no forman parte del Eje disciplinar específico. En contraposición a esto, sí se consideran propios del campo Biología y Psicología de los Ciclos Vitales. Con mayor carga horaria y peso específico.

En las tradiciones normalizadora, academicista y tecnocrática (Davini, 1995) la tendencia de la formación docente tuvo una lógica aplicacionista y modélica, es decir primero las materias teóricas y luego la instancia de "práctica". Entendida esta última como el momento de poner en acto los conocimientos teóricos adquiridos con anterioridad. A las prácticas se va a encontrar u observar lo que se estudió, se corroboran hipótesis. Al analizar el Diseño Curricular del Profesorado de Ciencias de la Educación desde la estructuración formal, nos encontramos, entre otros elementos, que la formación para la práctica docente aparece relegada al "Eje de Aproximación a la realidad y de la Práctica docente", si bien se enuncia que la práctica es el eje articulador de la formación, Consideramos que los elementos centrales de un plan no lo constituyen las materias, por debajo de ellas, casi como trama de sostén, subyace el EJE. Éste está constituido por los conocimientos, saberes y prácticas centrales de la carrera, que en este caso se trata de la actividad profesional. Los ejes son pensados en función de los campos disciplinares que la carrera abarca, tanto como de las prácticas profesionales a desarrollar por el egresado y las características del estudiante que cursará la carrera. (BARCO, 2005; 2006) De este modo el eje se constituye en una matriz generativa al interior del plan, constituido por conceptos clave que vertebran los elementos nodales de cada campo disciplinar, junto con las prácticas que les son propias. En el caso que nos ocupa, la nominación del Eje referido a la práctica como "Aproximación a la realidad" nos lleva a pensar en esta lógica positivista de una realidad social (institucional, áulica) por fuera de los sujetos, a la que hay que ir a estudiar.

En la estructura de los trabajos de campo aparece la referencia explícita a la aplicación de técnicas de recolección de datos, a la aproximación progresiva a la realidad. Esto implica una epistemología de la práctica (Schön, 1987) que concibe a la práctica como una instancia de aplicación de técnicas para la resolución de problemas (Carr, 2002; Davini, 1997). Produciéndose un corte al llegar a Trabajo de Campo III, ubicado en el tercer año de la carrera. Es en esta unidad curricular en la que se destina un tiempo y espacio a la enseñanza. Se explicita claramente en el diseño analizado que, para realizar la residencia, se tendrá que tener completado un 75% de la carrera. Cabe suponer que allí, sin marcos de referencia claros, analizados y pensados los alumnos-docentes (que transitan por un espacio formativo atravesado por la aprobación, más que por el aprendizaje) recurren a modelos internalizados

en su biografía escolar, o son presionados a aplicar los modelos de los profesores a cargo de las diferentes unidades curriculares. A su vez se encuentra tensionado entre las solicitudes y requerimientos del docente de la escuela asociada y el docente de Trabajo de campo

Otro elemento a destacar es el concerniente a los lugares a los que se concurre para hacer las observaciones, prácticas y residencias. No hay referencia, en ninguno de los documentos analizados, a un trabajo articulado entre instituciones y profesores. No se concibe la instancia de prácticas y residencias como instancias formativas in situ.

Pareciera que la formación de los profesores para el nivel secundario y superior solo puede acontecer a partir del formato clásico de la clase, en el aula del instituto, centrado en la transmisión de los elementos de los campos disciplinares teóricos, saberes declarativos que no toman en cuenta los saberes prácticos. Las aulas de la escuela secundaria, así como la vida institucional, son el objeto a estudiar que está por fuera del instituto, al que hay que acercarse progresivamente. Los saberes y experiencias portados por los estudiantes acumulados en su tránsito por el sistema educativo, no son objeto de estudio, análisis y profundización. No es reconocido como un conocimiento posible de ser analizado y desde allí transformado. Este aspecto es reforzado por las lógicas aplicacionistas y tecnicistas. Tampoco se articula con las instituciones de nivel secundario, no se establece articulación, ni se menciona cómo será el trabajo con las escuelas asociadas. En el diseño se formulan propuestas de trabajo articulado al interior del instituto y con los graduados. No se especifica allí que será objeto de análisis las prácticas de enseñanza, pero sería interesante continuar la indagación desde los aspectos procesales prácticos de dicha propuesta, para conocer el devenir cotidiano de este diseño.

Si bien no es objeto del presente trabajo, conviene detenerse un momento a pensar las cuestiones referidas a la reflexión, ya que el documento hace referencia a formar un docente reflexivo, pero también un profesional que puede acompañar a otros en procesos de reflexión y formación. A pesar de estas especificaciones, no encontramos en el recorrido disciplinar, en ninguno de los ejes, espacios curriculares destinados explícitamente a esta formación.

Una de las características fundamentales de la reflexión sobre la propia práctica reside en preguntarse por qué se dice, se hace, se piensa y se valora de determinada manera en una situación seleccionada para la reflexión. Estas preguntas permiten tomar la necesaria distancia para efectuar un proceso de objetivación. Este distanciamiento es complejo, no se da naturalmente, hay que promoverlo y sostenerlo Resulta necesario proveer elementos conceptuales para enriquecer el análisis, sin perder de vista la carga emocional que se manifiesta en cada situación. (Edelstein, 1995; 2011; Barco, 2006). La reflexión sobre la propia práctica requiere sistematicidad, esto implica tiempos y espacios destinados progresivamente a este aprendizaje. No se trata de realizar tareas de disección, mucho menos de valoración, el propósito de la reflexión es encontrar los sentidos construidos socialmente en las propias prácticas. (Edelstein, 2000; 2011)

Conviene diferenciar la lógica de la práctica de la lógica de la teoría, no pueden confundirse. El tiempo de la práctica y el tiempo de la teorización son distintos, el esquema teórico se

construye a posteriori de la práctica. La práctica tiene su propio tiempo, se juega en el tiempo, con el tiempo y en la inmediatez de la situación. El que está inmerso en la práctica, tiene siempre presente la anticipación que puede hacer de las acciones de los otros y ajusta sus acciones a esa anticipación. Decide en función de las probabilidades objetivas, de la captación global de la situación y sus posibilidades inmediatas. No hay lugar para la distancia, la perspectiva ni la demora. Percibe, interpreta y actúa. En cambio, para el análisis teórico de la práctica, es necesario tener en cuenta que el tiempo es otro. La práctica ya ha ocurrido, no hay expectativa, ya se sabe qué pasó, es algo cerrado, algo que ha concluido. La reflexión requiere de una reconstrucción retrospectiva, se trata de traer al presente lo actuado para examinarlo cuidadosamente. (Edelstein 2000; Coria, 2002; Perrenoud, 2004)

Esta propuesta va en contra, muchas veces de los tiempos personales e institucionales. La reflexión implica el esfuerzo de la inmersión consciente por parte del sujeto en el mundo de la práctica. Un mundo que está cargado de sensaciones, significaciones, elementos afectivos, incorporados por el sujeto a partir del mundo social-escolar. Por eso es necesario analizarlos para volverlos conscientes, para asumir frente a ellos una postura crítica. (Barco, 2006)

Si tenemos en cuenta que las prácticas objeto de análisis son prácticas de enseñanza, será necesario adoptar posicionamientos didácticos específicos para poner en tensión las mismas y los sentidos que ellas adquieren. No sólo en espacios específicos destinados explícitamente en el Eje de Aproximación a la realidad y la Práctica Docente, sino desde todas las unidades curriculares. Así podríamos pensar que puede ser objeto de análisis los contenidos propios de las materias, las propuestas de las editoriales, las construcciones epistemológicas

Siguiendo lo que se plantea en el documento, tanto en las finalidades formativas, como en los campos de actuación profesional, es tarea del Profesor de Ciencias de la Educación acompañar a otros en procesos formativos para la enseñanza, acompañar docentes en procesos de reflexión. Entonces, la formación en Didáctica General corresponde al eje disciplinar, ya que ambos aspectos corresponden a dicho campo de conocimiento (Davini, 1997). En el mismo sentido puede pensarse todo el trayecto de la formación en la práctica. A su vez, encontramos en todo el documento, elementos que permiten comprender que los posicionamientos didácticos corresponden a visiones instrumentalistas de la formación docente.

Desde estas perspectivas volvemos a leer el documento, no se advierte que se consideren a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales de intervención para la transmisión de contenidos curriculares, que requiere una formación específica. Solo está especificado el trabajo en torno a propuestas de enseñanza dentro del Eje de aproximación a la realidad y de la práctica docente, en Taller de Trabajo de campo III. Es decir, circunscripta a una unidad curricular y recién en el tercer año de la carrera.

En este caso particular, se está formando un profesional cuyas prácticas serán de enseñanza, pero con un rasgo particular, porque serán prácticas de enseñanza orientadas a que otros

aprendan a enseñar. Por esto es que resulta sustancial la reformulación de las concepciones fundantes en las que se asientan el trayecto formativo.

CONCLUSIONES

El diseño establece que esta propuesta formativa "*apunta a la formación de un docente crítico y reflexivo, atento a las nuevas situaciones socio-educativas, las cuales suponen una sólida formación académica en este campo disciplinar, capaz de asumir su proceso de formación como una construcción permanente, creativo ante nuevas alternativas, cuestionador de saberes acumulados y acabados e incluyendo la diversidad cultural y la heterogeneidad de los esquemas referenciales de sus alumnos*." (DC, 17)

Mucho se ha escrito acerca de la formación de un docente reflexivo, pero la cuestión sigue siendo cómo se enseña a reflexionar, cómo salir de la trampa de la imposición y de la aplicación. Estamos tensionados por la necesidad del desarrollar determinadas competencias en los futuros docentes, por enseñar a enseñar, por construir algunas certezas. La dificultad radica en tomar los desarrollos teóricos y las conclusiones de investigaciones para realizar la transferencia sin más a la formación docente, cayendo nuevamente en una rutina aplicacionista. El desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo y autónomo no se fomenta resolviendo ejercicios siempre iguales o aplicando técnicas.

Es importante repensar la formación docente desde esta perspectiva, generar espacios curriculares que favorezcan el intercambio, así como la profundización teórico-conceptual que permita estrategias para abordar las problemáticas de las prácticas de enseñanza. Transmitiendo los conceptos como verdades en discusión y no como verdades acabadas, centrándonos en la construcción histórica del conocimiento, en el proceso y no en el producto.

Para repensar las prácticas de enseñanza en la formación del profesor de Ciencias de la Educación, no solamente será necesario abordar la perspectiva disciplinar y curricular, sino también revisar las prácticas verbalistas y expositivas. Para ello, habrá que evitar escindir teoría de práctica, pensamiento de acción. Centrar la formación en las prácticas de enseñanza implica repensar los saberes de referencia y situar a la formación del docente en tanto profesional práctico.

Siguiendo las propuestas de Perrenoud, Edelstein, Achilli, Davini, Steiman (entre otros) consideramos que el eje de la cuestión debería estar puesto en la formación del *habitus*. Formar un *habitus* de práctico supone trabajar explícitamente en la articulación entre los saberes y el *habitus*, es decir, en los esquemas de percepción, apreciación, interpretación, reacción y decisión de los prácticos de la enseñanza.

Consideramos necesario identificar las modalidades, los dispositivos, las situaciones y las prácticas de formación del *habitus*. Los llamados Trabajo de campo, o las "Prácticas" no son los únicos lugares y tiempos de formación práctica, de formación del *habitus*. Sino que es una cuestión que concierne a todos los docentes, a todos los formadores de formadores. Incluyo aquí las unidades curriculares comunes pero también aquellas que se consideran específicas,

las relacionadas con el objeto específico de enseñanza. Habría entonces que enriquecer los saberes de referencia con los saberes provenientes del mundo de los prácticos.

Si no desarrollamos dispositivos específicos para un aprendizaje en libertad y en un espacio controlado, en donde se puedan poner en tensión los sistemas de percepción y acción internalizados como naturales, corremos el riesgo de que se vaya al campo de la práctica sin una construcción específica. Así, el *habitus* formado en el terreno de la práctica sin articulación con otros espacios de reflexión y con otros saberes, será un *habitus* regresivo y defensivo (Barco, 2006). Es lo contrario del *habitus* de un práctico reflexivo. Es el caso de los enseñantes que aprenden a sobrevivir reproduciendo lo que ellos vivieron cuando eran alumnos, adoptando estrategias autoritarias, formas de manipulación viejas como el mundo, todo simplemente porque es necesario "hacer la clase". Crea rigideces, reproduce el modo de transitar la escuela sin posibilidad de cambios generadores de nuevas prácticas. Solo enseña lo que le enseñaron, del modo en que se lo enseñaron y no puede pensar en que existe otra forma de hacer la escuela. Ir hacia la profesionalización es ir hacia un trabajo más responsable y más autónomo. Esto exige una formación de alto nivel, que permita efectivamente construir los modos de organización de la clase, los trayectos pedagógicos, los métodos de evaluación, los programas, por mencionar algunos de los elementos. La propuesta es que en todos los espacios se haga presente la referencia constante a las prácticas docentes y a las prácticas institucionales poniéndolas en tensión.

Hemos analizado las propuestas formativas desde los aspectos estructurales formales, puestos en contextos históricos, recuperando los sentidos políticos, epistemológicos e institucionales. Esto nos permitió comprender cómo las decisiones curriculares, y los sujetos de determinación curricular están atravesados por tensiones entre las necesidades de transformación sentidas y las impuestas; por la necesidad de una formación transformadora y una conservadora, por el respeto a las tradiciones y por la innovación. Fue importante reconstruir el proceso de determinación, para comprender los procesos de estructuración, de ese modo la propuesta cobra sentido en un momento histórico.

Formar docentes en el siglo XXI requiere, necesariamente, responder a las necesidades y requerimientos de los nuevos desarrollos sociales. No se trata de impulsar una mera modernización, sino de integrar el avance de los nuevos paradigmas y conocimientos a la resolución de los problemas constantes del ejercicio de la tarea de enseñar. Se aspira, también, a formar docentes productores de conocimientos y realizadores de proyectos pedagógicos en contextos, que desplieguen un espíritu colaborativo que les permita socializar sus experiencias. Docentes conscientes y conocedores de las tradiciones histórico culturales en las cuales se hayan inscriptos y con una fuerte convicción de que educar significa introducir a los otros en universos culturales ampliados para que puedan generar sus proyectos de vida. (Meirieu; 2003) En este mismo sentido el documento institucional "Fundamentos para la permanencia de la Carrera de Ciencias de la Educación" formula el sentido de la formación docente de nivel superior especializada. Distinguiéndola del nivel universitario. Es importante

destacar este aspecto, y recuperar la tradición histórica y la especialización de la formación docente en contextos políticos y académicos en los que se avanza hacia la centralización de la formación profesional en manos de las universidades, de la cual la carrera docente no escapa.

El nudo de la cuestión será recuperar el sentido de la educación y la formación como *praxis* (Meirieu; 2003; Carr, 1988), que no está pensando en la construcción de un producto final, al modo de fabricación de un profesional. Entender la educación como *praxis* implica caracterizarla por una acción en sí misma, en su continuidad, que no comporta ninguna instrumentalidad predeterminada. La concepción de *praxis* nos vuelve la mirada sobre las cuestiones éticas y políticas de la formación, implica pensar en qué docente, para qué escuela, para qué sociedad desde una perspectiva ética. Pensarnos como formadores y no como capacitadores. En tanto entenderla como *poiesis* es centrarse en el resultado final, implica cosificar al sujeto, pensarlo desde el resultado a obtener, y medir los resultados. Por eso es necesario concebir a la educación, y a la formación docente como parte del proceso educativo, como un proceso social, que permite a todos incorporarse a las tradiciones, historias y mundos culturales que favorezcan la construcción de los proyectos de vida, y no reducirla a una cuestión técnica de desenvolvimiento de competencias técnicas. El desafío sigue siendo *"pensar la formación como un problema y no como una aplicación"* (Martinand, 1994)

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", Cuadernos de Formación Docente, Univ. N. de Rosario.

Aiello, Berta (2011) "Prácticas y residencias docentes: cuando enseñar conocimientos es un desafío" En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones

Astolfi, Jean Pierre (2001) "Práctica social de referencia" En Astolfi, Jean Pierre C*onceptos clave en didáctica de las disciplinas*. Sevilla, Díada

Barco, Susana (2005) "Del Orden, Poderes y Desórdenes Curriculares" En Barco, S. (coord.) *Universidad, Docentes y Prácticas. El caso de la Universidad Nacional del Comahue.* Neuquén, EDUCO.

Barco, Susana (2006). "Prácticas y residencias docentes: viejos problemas,¿nuevos enfoques? Historias con Matrioshkas". EN Menchini, R y Negrin ,M (Comps) *Prácticas y residencias docentes*. Edit.UNSur.

Becher, Tony: (2001) *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona. Gedisa.

Bernstein, Basil (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid, Morata.

Bolaña, Marisa (2006) "Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? En Sotolongo Codina, Pedro y Delgado Díaz, Carlos (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* Buenos Aires, CLACSO

Bolaña, Marisa (2010) "Prácticas de enseñanza: prácticas políticas de distribución del conocimiento" XIX Jornadas RUEDES Educación especial: encuentros y desencuentros entres discursos y prácticas Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

Bolívar, Antonio (2002), "¿'De nobis ipsis silemus': epistemología de la investigación biográficonarrativa en educación", en Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1.

Borel, María Cecilia (2011) "¿Docentes o alumnos?". En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones

Bourdieu, Pierre (1989) "Sistemas de enseñanza y sistemas de pensamiento" En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (comp.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

Bourdieu, Pierre (1990) “Principios para una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza” en Revista de Educación N° 292. Madrid

Bourdieu, Pierre (1991) *El sentido Práctico*. Madrid, España. Taurus

Caffarelli, Consanza y Viscaíno, Ana (2008) “El conocimiento profesional en docentes noveles: la compleja construcción de una práctica sociopolítica” Revista Iberoamericana de Educación, Vol N° 47, N° 3 http://www.rieoei.org/deloslectores/2557Viscaino-Maq.pdf

Camilloni, A W de; Et al (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires, Paidós

Camilloni, Alicia W de; Cols, E.; Basabe, L. y Feeny, S (2007) *El saber didáctico* Buenos Aires. Paidós

Carr, Wilfred (2002): *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata

Carrizales Retamoza, César (1994). Alienación y cambio en la práctica docente, en Alliaud, Andrea y Duschatzky, Laura: *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Chervel, André (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación” En Revista de Educación N° 295, Madrid, MEC

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean, (1995) *“*Relatos de experiencia e investigación narrativa*”*, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona. Laertes.

Consejo Federal de Educación, Resolución 24/07 Ministerio de Educación, República Argentina

Coria, Adela y Edelstein, Gloria (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. Revista Páginas, Nº2, Publicación Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades UNC. Noviembre 2002

Davini, María Cristina (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Bs As. Paidos

Davini, María Cristina (2002) “La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas” En Davini, María Cristina (coord.) *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* Bs. As. Papers Editores

De Alba, Alicia (1995) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Bs. As. Miño y Dávila.

Díaz Barriga, Ángel (1986). *Didáctica y curriculum*, México, Nuevomar.

Díaz Barriga, Ángel (2003) “Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas” En Revista Electrónica de Investigación Educativa Nº 5- 2 http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html

Edelstein, Gloria (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires. Kapeluz

Edelstein, Gloria (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica*, en la Revista del IICE Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.

Edelstein, *Gloria (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As.,Paidos.*

Goodson, Ivor (1995) *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares.* Barcelona. Pomares- Corredor.

Gorodokin, Ida Catalina (2005) “La formación docente y su relación con la epistemología” En Revista Iberoamericana de Educación, Vol 37 N° 5 En http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf

Gutierrez, Alicia (2005) *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra

Habermas, Jurgen (1986) *Ciencia y técnica como ideología* Madrid, Tecnos

Hamilton, David (1993) *“*Orígenes de los términos educativos ‘clase’ y ‘curriculum’” En Revista Iberoamericana de Educación, Número 1, Enero - Abril 1993, pags 201-222, Madrid OEI

Hamilton, David (1996) *La transformación de la Educación en el tiempo. Estudio de la Educación y la enseñanza formal*. México. Trillas

Litwin, Edith (1997) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” En Camilloni, A W de; Litwin, E. Davini; Et al *Corrientes didácticas contemporáneas* Buenos Aires, Paidós.

Lundgren, Ulf (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid, Morata.

Martinand, Jean Louis (1994) “La didáctica de las ciencias y la tecnología y la formación de profesores” En Investigación en la Escuela N° 24, Sevilla, Díada Editora

Martini, María S. (2012). *“Los significados de “práctica docente”, que construyen los maestros en formación, desde el discurso de los protagonistas a partir de su experiencia de Residencia.”* Tesis de Maestría. UNC,

Meirieu, Philippe (2003) *Frankenstein educador.* Barcelona. Laertes.

Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) (2011) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino Ediciones

Perrenoud, Philippe (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar,* Barcelona, Grao

Perrenoud, Phillippe (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible En Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l´IUFM, Grenoble, IUFM, 1994, pp.25-31. Traducción de Gabriela Diker.

Saleme, María (1997) "Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento." En Saleme, María *Decires*. Córdoba. Narvaja.

Sautu, R. (2001) "Acerca de qué es y no es investigación científica en ciencias sociales". En: Wainerman, S. y Sautu, R. *La trastienda de la Investigación*. Buenos Aires Ediciones Lumiere.

Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidos, Primera parte.

Sirvent, M. T y Rigal, L. (2007) Algunas notas sobre teoría y empiria en investigación educativa. Mimeo.

Sirvent, María Teresa (2003) "La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina". En Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la educación. FFyL.UBA.

Sotolongo Codina, Pedro y Delgado Díaz, Carlos (2006) *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo* Buenos Aires, CLACSO

Souto, Marta (2011) "La residencia: un espacio múltiple de formación" En Menghini, Raúl y Negrín, Marta (Comps.) *Prácticas y residencias en la formación de docentes*. Buenos Aires, Jorge Baudino

Steiman, Jorge (2008). La evaluación de la enseñanza y el análisis de las propias prácticas del docente de educación superior. Tesis de Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Bs. As.,

Steiman, Jorge (2004) *¿Qué debatimos hoy en la didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior.* Bs.As, Baudino-UNSAM

Stenhouse, L. (1985) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.

Sverdlick, Ingrid (Comp.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires, Noveduc

Terigi, Flavia (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*: documento básico. - 1a ed. - Buenos Aires : Santillana.

Terigi, Flavia (et.al) (2011) *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de nivel secundario en Argentina*. Buenos Aires, Ministerio de Educación

Torres Santomé, Jurjo (1996) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum Integrado*, Madrid, Morata.