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

Universidad
Nacional
de Quilmes

Martínez, Sandra

Dinámica curricular del campo de la práctica : tensiones entre lo prescripto y lo requerido por la institución

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:
Martinez, S., Prieto, A. (septiembre, 2016). Dinámica curricular del campo de la práctica: tensiones entre lo prescripto y lo requerido por la institución. 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/20.500.11807/761

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

DINÁMICA CURRICULAR DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA: TENSIONES ENTRE LO PRESCRIPTO Y LO REQUERIDO EN LA INSTITUCIÓN.

Comisión B: La implementación de las prácticas y las residencias en los niveles educativos.
Lic./ Prof. Sandra Martínez
sandra2001m@yahoo.com.ar
Lic./ Prof. Alfredo Prieto
prieto.alfredo@yahoo.com.ar
FFyL - UBA
Instituto de Educación Integral Munro-Nivel Superior

Resumen

El artículo tiene el propósito de presentar la experiencia que se llevó a cabo en la transición de la direccionalidad del campo de la práctica, en su redefinición y articulación con los otros años. Focalizaremos la ponencia en el espacio curricular del *Campo de la Práctica del Primer Año* en el Instituto de Formación Docente para el Nivel Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires[1].

En primer lugar, realizaremos una descripción de cómo se llevaba a cabo el espacio curricular, las concepciones que la sostenían como espacio, y su articulación con los otros campos. Sus potencialidades y debilidades.

En segundo lugar, describiremos como se lleva a cabo actualmente el espacio curricular nombrado, las concepciones en torno a los cambios arribados, desde una nueva dirección en la institución de la formación docente.

Luego, de la comparación de ambos momentos transitados, presentamos la tensión entre "la programación del campo de la práctica prescripto y lo requerido por la institución", entre "el trabajo identitario al interior del espacio o compartido con los otros años del campos de la práctica"

Concluiremos con la presentación de puntos álgidos que presenta el cambio, que podrían actuar como instituyente o cristalizarse más en lo instituido y que interpela a los actores institucionales.

Palabras claves: Campo- Currículum. Campo de la práctica- Tensión.

[1] Instituto de Educación Integral de Munro, de gestión privada.

1. INTRODUCCIÓN

Con el propósito de presentar la experiencia que se llevó a cabo en la transición de la direccionalidad del campo de la práctica en el Primer año del Nivel Primario e Inicial, se organizará en función de interrogante compartido por los autores, Director del Nivel y Profesora del campo de la práctica de Nivel Inicial; *¿Por qué se dificulta el trabajo articulado en el campo de la práctica, a pesar de que las profesoras son profesionales con experiencia y presentan predisposición a la tarea?.*

Para arribar a una explicación alejada del prejuicio simplista y de atributos personales, partiremos de recomponer la historia de la materia, de su transición a su configuración actual, poniendo atención en las tensiones presentes.

2. CAMPO DE LA PRÁCTICA DE PRIMER AÑO. Del surgimiento hasta julio de 2013.

De lo Contextual. A partir del año 2007 en la Provincia de Buenos Aires, se presenta un nuevo Diseño Curricular (DC) para la formación docente, y en estrictas palabras del Diseño se implementa "un nuevo horizonte formativo". La formación docente, se extiende de 3 a 4 años y entre otras modificaciones, se plantea un posicionamiento epistemológico inédito en el Campo de la Práctica (CP). Con su implementación en el año 2008, propone la formación de un docente desde tres aspectos: el de enseñante, el de pedagogo y el de "trabajador cultural"; siendo este último una característica elocuente en la reforma; porque en palabras de Tadeu Da Silva (1998) "El currículum produce; el currículum nos produce"; y esto no solo iniciaba, un nuevo proceso a nivel curricular, sino también en nuestro Instituto.

El DC se ponía en marcha, pero las capacitaciones y la información que diera encuadre a la tarea para las instituciones de gestión privada llegaba tarde y escasa. Se vivía en toda la Provincia una sensación de inestabilidad general que cuestionaba el posicionamiento profesional de los docentes a cargo. Muchas veces las crisis comienzan con el quiebre del discurso cotidiano: cuando desde las reformas "las cosas" ya no se "nombran" como se nombraban, y lo cotidiano empieza a denominarse de otra manera, las rutinas se quiebran y la desestabilización se instala en la tarea. Comenzaron a circular conceptos como "campos", "trayectos" "taller integrador interdisciplinario".

La práctica aparecía fuertemente con un nuevo sentido, explícitamente en el DC se hablaba de "una praxis transformadora de la práctica docente" (DC 2007;35) en el marco de un paradigma articulador con "centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural" con la pretensión de

que los maestros noveles experimentaran un nueva forma de trabajo “colectivo y colaborativo” (DC 2007;18). Centraba la práctica docente como eje vertebrador de toda la formación, a partir de tres componentes: las herramientas, el terreno y el taller integrador. Si bien el DC se encargaba de definir cada uno de ellos, en el instituto primaba la incertidumbre en la forma de concretarse; redistribución de carga horaria, perfil profesional de los docentes, preservación de la fuente laboral. La primera gran diferencia planteaba una práctica que no remitía, como hasta ahora solo en la residencia; sino que se hacia presente “la practica” como una constante en toda la carrera de formación.

De la Institucional. En el Instituto se comprendió que la Práctica Docente del Primer Año, debía tener un planteo estrictamente social, tal como lo planteaba el DC, enmarcado en el eje “Ciudad Educadora”. Sin embargo este concepto nos presentaba un gran vacío epistemológico;
¿A qué campo científico remitía la Ciudad Educadora? ¿Desde qué enfoque y/o perspectivas lo trabajaríamos en el aula? ¿Qué perfil docente y/o profesional demandaba?

La institución resolvió que el Campo de la Práctica para Primer Año se aborde en pareja pedagógica. De este modo, se intentó construir respuestas a las preguntas planteadas. Se designó una docente para cada CP, para los Profesorados de Inicial y Primaria.

Para el Nivel Inicial se designó a una docente del área de psicología con experiencia en Trabajo Social y Educación Popular; Prof. Molina y para Nivel Primario se designó a una profesora de las Ciencias de la Educación, Prof. Vargas. Se trabajaba con un encuentro semanal de 3 hs reloj en aula, para el planteo de las herramientas que se estructuraron cuidadosamente alrededor del eje: Ciudad Educadora.

En aquel momento, como resultado del trabajo de indagación, se descubrió que el concepto de “Ciudad Educadora” remitía a un planteo político explícito en 1990, en la carta de Barcelona, que existía un organismo internacional que agrupaba a una cantidad de ciudades que tenían como objetivo convertirse en espacios de vida más humanos, que el pedagogo Tonucci era uno de los precursores de la propuesta y que aquí en nuestro país, específicamente en Rosario, funcionaba la vicepresidencia de ese organismo. Por último, desde el marco teórico de referencia, también se confirmó que nuestra ciudad, Vicente López era una Ciudad Educadora. Fue así que se comenzó a encontrar mayor sentido a la propuesta, tomando cierto anclaje en nuestro contexto inmediato. En esta línea, se organizaron salidas a centros de formación no formal, comunitarios de educación popular, y también se armaron visitas a las villas 31 y la 21/24.

Con respecto a los talleres interdisciplinarios, (uno de los ejes del CP), su organización inicial quedó a cargo de las docentes de la práctica del primer año (el resto de los años seguía funcionando en el marco del plan de estudios anterior que coexistía con el nuevo) Una vez cada dos meses en horario de cursada, se llevaba a cabo una “jornada especial” con la asistencia de casi

todos los docentes del primer año y los estudiantes. Se intentaba trabajar una modalidad particular y diferente a la tradicional con algún tema o problemática que se considerara de “anclaje” para la formación.

En el primer período la Prof. Molina, a cargo de nivel inicial, tenía un perfil psicológico orientado a la psicología social y además una historia de militancia política y de trabajo comunitario que le daba una identidad profesional muy identificado con el trabajo en espacios de vulnerabilidad y con grupos desfavorecidos. Aspectos que en un principio facilitaron la construcción del espacio de la práctica, dándole sentido y dirección en coherencia con el marco de la concepción política del DC. Sin embargo, uno de lo desencuentros con la prof. Vargas fue en relación a los propósitos que guiaban las visitas o el acercamiento de las estudiantes a las instituciones no formales:

- En el caso de Vargas sólo pretendía que les permitiera descubrir la posibilidad de una propuesta pedagógica por fuera de la escuela, que la visita tuviera un impacto emocional capaz de quebrar prejuicios, miedos y motorizara las ganas (futuras) de mediar como enseñantes en el ámbito no formal de la educación.
- En el caso de Molina el propósito se orientaba más en la invitación a una militancia activa, en la que se involucraran en actividades concretas que no siempre tenían que ver con lo pedagógico.

Una vez jubilada la Prof. Molina, fue reemplazada por la Prof. Prado, psicóloga de orientación psicoanalítica coincidió con el momento en que la institución atravesaba una profunda crisis de gestión que obturaba y diluía la tarea. Los talleres se habían interrumpido, y era muy complejo pensar en salidas o visitas a otras instituciones; sin embargo, se sostenía fuertemente el trabajo áulico de herramientas con miradas bien diferentes aunque no opuestas, pero tampoco complementarias. El objeto de estudio “realidad pedagógica (Practica)” alternaba entre un análisis socio-comunitario o individual-psicoanalítico. Parecían ser carriles paralelos que no se enfrentaban, aunque tampoco ponían en cuestión las estrategias en el aula. Se coincidía fuertemente en dos aspectos: la importancia del contenido y tal vez lo “no dañino” de una mirada multidisciplinar, considerando que la formación de ambas, provenía de campos diferentes.

3. **CAMPO DE LA PRÁCTICA DE 1ER AÑO. De Julio de 2013 a Julio de 2015.**

De lo Contextual. En el año 2013, se continúa trabajando con el Diseño Curricular para la Formación Docente implementado en 2008 (Res. 4154/07). La formación docente, ya se extendió a 4 años evidenciando aciertos y desaciertos en la tarea institucional llevada a cabo por los campos.

De lo Institucional. La institución por distintas situaciones llegó a una crisis profunda. Así en febrero de 2013, se estudia la posibilidad de cerrar los primeros años para gradualmente cesar el funcionamiento del Nivel Superior y por ende la formación de ambos profesorados.

En Julio de 2013 asume un nuevo Director, proveniente del Campo de las Ciencias de la Educación que desde su formación académica y experiencia en la profesión, vislumbra claramente tres ejes vertebradores para llevar adelante la gestión de la institución formadora; por un lado sostiene la formación centrada en el estudiante, es decir, se les ofrece un espacio de protagonismo en los diferentes campos curriculares e institucionales; por otro lado, la resignificación del CP como eje vertebrador de la formación, procurando superar en la formación de los estudiantes, acciones aisladas o desconectadas entre los diferentes niveles. Por ultimo, explicita el valor pedagógico en la formación, como un componente prioritario e irrenunciable de la institución escolar.

Consecuente con su propósito, en agosto del mismo año, realiza el cambio de profesoras; asigna al CP del primer año a dos profesoras, cuya formación provienen del campo de las Ciencias de la Educación, cambiando a la profesora-psicóloga a otro campo curricular, al Campo de la Subjetividad y la Cultura. En este sentido se reposiciona lo pedagógico en la institución y se vuelve al estudio del DC centrando como eje vertebrador de toda la formación al CP, enfatizando que "la práctica" remite a toda la carrera de formación, provocando un intencional y claro efecto en todos los otros campos que constituyen la propuesta curricular. En consonancia, se presenta la organización, con una nueva interpretación, diferente del grafico que presente el DC prescriptivo; impulsando un desarrollo curricular con movimiento centrípeto y centrífugo del curriculum del nivel. Tal como lo muestra el gráfico del plan de estudios de ambos profesorados.

Se continúa destacando del DC la formación desde tres aspectos: el de enseñante, el de pedagogo y el de "trabajador cultural". Sin embargo, a contraste con el periodo anterior, no desconoce que el nivel cultural sea elocuente, sino que reposiciona el de enseñante y el de pedagogo.

Esto se explicita con el interrogante planteado por la nueva dirección, teniendo en cuenta las problemáticas que se presentaban en el CP; *"¿Por qué las estudiantes llegan a la residencia, en el cuarto año de formación, con carencias de competencias básicas para llevar adelante la práctica profesional?, ¿Qué paso en los tres años anteriores y atravesamiento de 35 espacios curriculares en el profesorado de nivel inicial y 34 materias en el profesorado de nivel Primario?*

Estos interrogantes fueron los que impulsaron fuertemente un replanteo del CP; en lo epistemológico, lo organizacional y lo instrumental, provocando una revisión de la práctica; entre ellas, la revisión de las planificaciones de todos los profesores comprometidos en este campo, y sus propuestas para el trabajo en terreno.

Es así que en esta transición, lo que se comprendía que la Práctica Docente del Primer año, debía tener un planteo estrictamente social, enmarcado en el eje "Ciudad Educadora" empieza ahora a conmocionarse. Ya en otro posicionamiento, se reactualizan los interrogantes planteados

en el campo *¿A qué campo científico remitía la Ciudad Educadora? ¿Desde qué enfoque y/o perspectivas lo trabajaríamos en el aula? ¿Qué perfil docente y/o profesional demandaba?*

Preguntas que entraman a la pareja pedagógica, ambas ahora del área de las Ciencias de la Educación, y a las demás profesoras del CP de todos los años.

Con respecto a los talleres interdisciplinarios, la gestión cambia la organización, impulsando que los profesores construyan ofertas de talleres por fuera del horario escolar para que los estudiantes elijan en cual participar, como también talleres autogestionados por los estudiantes, con tutorías, y así transitar un camino de formación propio.

De las cátedras. Las profesoras responsables son:

En el nivel primario continúa Vargas, Lic. y Prof. en Cs de la educación, quien forma parte del equipo del Instituto Integral de Munro de la Provincia de Bs As desde 1994 y específicamente a cargo de las prácticas y residencia desde el año 2000.

En el nivel inicial en Agosto de 2013, asume la prof. Martínez, Lic y Prof. en Ciencias de la Educación y Profesora en Nivel Inicial.

La tarea en equipo comienza con acuerdos tácitos, en principio por provenir ambas de la misma institución formadora (Universidad de Buenos Aires), compartir cierto sentido de pertenencia y reconocimiento de un perfil profesional coincidente.

Los primeros tiempos se los dedicó a la revisión conjunta de las prescripciones del DC y lo ya hecho desde la historia de la cátedra. Se acordó sin dificultad las instituciones destinos a los que concurrirán los estudiantes y los propósitos de esas incursiones.

En el transcurrir de los encuentros, se manifestó un desencuentro en el encuadre y los propósitos de algunas estrategias, concretamente en el aula. Un claro ejemplo fue el momento en definir como llevar adelante una propuesta vinculada al CP. El grupo de estudiantes había realizado las visitas a los museos para que lo visualicen como instituciones potencialmente pedagógicas. La propuesta consistió en que las alumnas expongan frente al grupo las visitas realizadas:

En mesa de trabajo, para la organización de la propuesta, el debate estuvo presente en definir como organizábamos la actividad; una de ellas propone una exposición abierta, mas flexible, con coherencia con el marco teórico del DC y su posición epistemológica, de permitir la exploración y construcción de un posicionamiento docente a través de “la toma” del espacio y la palabra, *mientras que su pareja pedagógica*, si bien sostiene acuerdos desde el marco teórico del DC, expresa su interés por presentar previamente un “modelo de exposición”, a cargo de las profesoras, considerando que, el ofrecimiento de algunas herramientas en un primer momento, les permitiría contar con un primer apoyo para poder abordar su inicial posicionamiento en el espacio y exponer sus propuesta dentro del encuadre teórico planteado.

La tensión se presenta cuando una de ellas expresa lo siguiente "…presentarnos como "modelo" es contrario a las ideas de Pablo Freire…sería posicionarnos como poseedores del saber y se opone al encuadre de la CP de Primer año…." Mientras que en una mirada diferente, su pareja pedagógica enuncia "…proponerles a las estudiantes un espacio de acción concreta para asumir un rol de expositor, sin ofrecerles herramientas, implicaría invitarlas a un espacio de desprotección…que a su vez seria contradictorio con nuestros propósitos del CP…. la construcción de las prácticas necesitan un espacio de aprendizaje..."

Este des-encuentro, que provoca una dinámica de desencuentros-encuentros, es uno de los tantos debates acerca de cómo configurar el CP, lo que pone a la luz algunas continuidades y cambios que hoy están presentes;

4. **CONTINUIDADES Y CAMBIOS.**

a. Sus continuidades:

- Trabajo en equipo al interior de la cátedra: Continúa llevándose a cabo en pareja pedagógica en un periodo anual. Modalidad de cursada: Taller con instancia de final. Estudiantado: Asisten los que ingresan a la carrera de Profesor de Nivel Primario e Inicial. Por ende es la primera aproximación práctica al quehacer como educador Estrategia de enseñanza predominante: El trabajo en grupo

b. Sus cambios:

- Profesoras responsables: Son de igual campo profesional, de Ciencia de la Educación. Se evidencia enfoques epistemológicos diferentes. Presentación del programa con partes iguales y partes diferentes para cada profesorado. Trabajo en equipo al exterior de la cátedra: la cátedra no se circunscribe solo al primer año sino a todo el campo de la práctica de 1ero a 4to año. Marco referencial: se amplía el marco teórico, no desconoce el DC, pero se abre a los requerimientos institucionales

Presentadas las continuidades y rupturas, el campo de la práctica de primer año lleva adelante una acción conjunta y coordinada, en la que se comparte funciones individuales y colectivas en pos de lograr sus intenciones pedagógicas. El "pararse" a reflexionar sobre el trabajo en grupo o equipo entendido como "un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita e implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles" (Quiroga 2005:78), permitió sortear las resistencias propias de la pre-tarea,

miedo a la perdida y ataque, para posicionarse en la tarea [2], siendo esta ponencia fiel reflejo de ese movimiento. Así, podemos decir, que hubo un posicionamiento "en la ignorancia de saber" que es motor fundamental para emprender la tarea, haciendo consciente los acuerdos y desacuerdos que al inicio habían sido tácitos.

Por otro lado, los desencuentros y encuentros del campo de la práctica de primer año, parecen evidenciar en menos grado, aquello que la nueva gestión guarda con las anteriores e interpretaciones del DC. Pues, la gestión como las cátedras pueden pensarse como participes de un campo de luchas donde hay intereses en juego y donde se ocupan posiciones diferentes según el capital especifico que poseen (Bourdieu 2007:16), que se potencian ante los cambios.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Para concluir retomamos el interrogante inicial *¿Por qué se dificulta el trabajo articulado en el CP, a pesar de que las profesoras son profesionales con experiencia y predisposición ante la tarea?*

Los encuentros y desencuentros son más complejos y profundos, ya que pertenecientes al mismo campo, presentan diferencias en las perspectivas y enfoques. Lo que hace necesario la explicitación de cada profesora:

En palabras de una de ellas[3];

"…Concibo la práctica en formación como el momento en el que se desarrollan capacidades para el ejercicio docente bajo determinadas condiciones. Es poder asumir en un tiempo y espacio específico el desafío de enseñar, sin que esto detente a la escuela como el único espacio legítimo para su concreción, y hoy con la lastimosa convicción de que no es la escuela el mejor ámbito para aprender.

Creo en la posibilidad de un posicionamiento docente por fuera del rol que la escuela ofrece. Hoy las estructuras de la escuela moderna encorsetan, limitan y excluyen, por eso apelo a la construcción de prácticas donde el "ser docente" tenga que ver, por sobre todas las cosas, con asumir la mediación como responsabilidad política y pedagógica que supone la construcción de formas de autoridad democrática para desarrollar puentes con el saber, y todas las manifestaciones culturales que nos hacen formar parte de la sociedad.

Para esto creo que el docente en formación debe apropiarse de la convicción de enseñar a partir del trabajo sobre los grandes conceptos, como si habláramos de los "núcleos duros" de la formación. Acuerdo con Marta Souto (Anijovich, 2012;27) que es necesario comprender la formación como un

---

[2] En la configuración de los grupos, se pasa por tres momentos: pretarea, tarea y el proyecto. Asi, muchos agrupamientos sólo subsisten en la pre-tarea (Zarzar 1988:95).

[3] Profesora del campo de la práctica de primer año de nivel primario.

campo de problemáticas desde la complejidad y la incertidumbre, que debe comprenderse no como una instancia sino como un trayecto que demanda más un posicionamiento que asumirse en un rol en un momento dado y para siempre. Por último, creo que la estructuración del campo de la Práctica no debería remitirse a un "saber hacer" y reconozco mi posición en una cita de Flavia Terigi (2010; 36)

"Reconocer esta invención del hacer no implica convalidar todo lo que se produce en la escuela para dar respuesta a los problemas de enseñanza como si tuviera calidad indiscutible"

Desde otra mirada[4];

"…A través de mi recorrida profesional fui construyendo una concepción de formación y en este caso de formación docente, tomando mas adhesión por ahora, a los aportes de Gilles Ferry quien señala que "…uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación…" la formación esta vinculada a un proceso individual de darse forma uno mismo, es decir, cada uno es responsable y construye su propia formación. Es así que todos los espacios y actores comprometidos en su formación serían mediadores de los conocimientos y saberes necesarios y ayudarían a este proceso. (1997:55)

En este sentido formar a un docente como un profesional en educación, implica ofrecerle diferentes conocimientos y saberes que le permitan conformarse como actor político, capaz de generar modos de intervenciones concretas para favorecer una mejora en la enseñanza y la educación, en los diferentes espacios en los cuales logre insertarse profesionalmente.

En palabras de Gloria Eldesntein "…la propia práctica profesional, circunscripta especialmente al campo de la formación inicial y continua de los docentes, se constituye en plataforma de anclaje para la indagación y principal ámbito de emergencias de interrogantes respecto de los mejores modos de abordar el análisis y la reflexión acerca de las practicas de enseñanza. Desafío teórico y practico a la vez, que direcciona la búsqueda en procura de nuevos enfoques sobre la cuestión…." (2011:16)

Los futuros docentes transitaran a mi modo de ver, dos espacios concretos de prácticas:

- Prácticas y residencia. Allí ejercerán sus inicios del rol docente en instituciones reales, (en condiciones generalmente desfavorables, en permanente conflicto, tensiones, y escenarios actuales donde suele estar presente la violencia verbal y física) nivel inicial o primario, con las responsabilidades que el rol de estudiantes en formación le exigen.
- Inserción laboral como profesionales de la educación. Con un nivel de compromiso mas alto, en la enseñanza y la educación, en marcos contextuales e institucionales sumamente complejo, sin el cuidado ni protección de la institución formadora.

[4] Profesora del campo de la práctica de primer año de nivel inicial.

Considerando que ambos escenarios se presentan como transito obligado, considero que es de gran responsabilidad institucional y profesional como profesora del CP, favorecer desde un marco teórico, la importancia de la enseñanza de practicas concretas (herramientas) que ayuden a transitar estos espacios, que en la mayoría de los casos, son vivenciados con gran tensión, angustia, sufrimiento, y que en un gran porcentaje se debe a que las estudiantes se encuentran desvalidas de herramientas necesarias para recorrer estas instancias formativas. (y laborales en un futuro no tan lejano)

Desde este lugar, sostenemos que el CP del primer año, tendría que ofrecer desde los inicios de formación, espacios concretos de experimentación, y exploración del posicionamiento docente, abordando el mismo desde la simple puesta en juego frente al grupo y tomar la palabra, hasta la experimentación de algunas escenarios simulados de enseñanza (y protegidos) para iniciarlas en el desarrollo de sus habilidades, y abordar el vinculo con la técnica, en un escenario lo mas parecido al de su futura inserción laboral.

Tensiones, que actúan como puntos álgidos, a ser des-ocultadas para un trabajo profesional para liberarse.

De la descripción histórica y situacional del campo de la práctica de primer año, se reconocen tensiones epistemológicas al interior y exterior del mismo, que están presentes y actúan en el desarrollo curricular que nos interpela. Tensiones epistemológicas:

- En la programación del espacio de las prácticas. Entre lo prescriptivo del plan de estudios[5] y lo requerido por la institución[6]. Se advirtió que desde su historia la cátedra trabajó de modo ajustado al DC, mientras que en el presente se amplía a lo requerido por la institución
- En la identidad de la cátedra. Entre una identidad aislada a una identidad compartida. En sus inicios fue adquiriendo una identidad al interior de la cátedra aislándose de las otras -años posteriores- mientras que en el presente se demanda una articulación con los demás años.
- En el reconocimiento de los aspectos formativos. Entre una formación que equilibre lo cultural, lo pedagógico y la enseñanza. Se advierte desde su historia un énfasis en lo cultural por fuera de la escuela, mientras que se demanda actualmente un equilibrio entre los tres aspectos antes mencionados.

Este escenario descripto nos estaría proponiendo nuevos espacios de aprendizaje profesional, involucrándonos en una mirada crítica a la propia tarea y a las rutinas de desempeño.

---

[5] El *currículum prescripto* está constituido por la letra escrita, es el documento oficial y normativo, que explicita a Nivel Ministerial, qué y cómo enseñar. (Palamidessi, M. 2010:65)

[6] El *currículum real* hace referencia a todo lo que sucede en la escuela, a las formas en que se vive y se pone en práctica el currículum prescripto. Incluye las mediaciones que se realizan en los diferentes niveles institucionales para abordar la propuesta educativa. (Palamidessi, M. 2010:65)

Asimismo interpelaría nuestro quehacer y el marco teórico de referencia y tal vez, ofreciendo la oportunidad de una construcción instituyente, desafiante, alternativa del formador de formadores.

El CP del primer año, no se puede pensar en forma aislada, sino en su relación, integración e impacto con los otros años. Juntos con sus integrantes, el CP, está en un campo de lucha, en acción – en búsqueda de su identidad- que sale a la luz a partir de la nueva propuesta institucional.

6. **BIBLIOGRAFÍA.**

- Anijovich y otros. (2012) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias.* Buenos Aires. Paidos
- Bourdieu, P (2007) *Pierre Bourdieu. Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires. Edudeba
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario (2007*). Provincia de Buenos Aires.
- Edelstein, Gloria. Formar y Formarse en la Enseñanza. Buenos Aires. Paidos
- Ferry, Gilles. (2008), Pedagogía de la Formación. Formador de Formadores. N 6. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Gvirtz, Silvina, Palamidessi, Mariano. (2010) El ABC de la tarea docente: Curriculum y Enseñanza. Aique. Buenos Aires.
- Perrone, G y Propper, F (2007) *Diccionario de Educación.* Buenos Aires. Alfagrama.
- Quiroga, A. (2005) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires. Ed. Cinco.
- Tadeu da Silva, Tomaz (1998), *Cultura y currículum como práctica de significación*, Revista Estudios del currículum, Vol. 1, Nº 1.
- Terigi Flavia (2010) *Docencia y saber pedagógico-didáctica*. Revista El monitor de la educación.N° 25.5ta época.

- Zarzar Charur, C.(1988) *Grupos de aprendizaje.* Méjico. Nueva Imagen.