

Primera Sección

**FORMACIÓN DOCENTE  
Y  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**



*C. Monet "The Beach at Saint Adresse", 1867*

**Capítulo 1**  
**FORMACION DOCENTE Y CIRCULACION DEL**  
**SABER PEDAGOGICO**

**Autores**

*Marcelo Fabián Vitarelli y Maria Francisca Giordano*

## **1. Presentación:**

Hablar de la Formación Docente y la circulación del saber pedagógico implica para nosotros al menos dos dimensiones de análisis que se complementan e interactúan entre sí. En primer lugar hacemos referencia a la dimensión epistemológica que funda el estatuto del conocimiento del cual se habla. Así aparecen en nuestra mirada un conjunto de consideraciones tales como: a) la educación y la mirada del paradigma de la complejidad que explica las relaciones entre campos de saberes y conocimientos que son objeto de una mirada Inter., pluri y transdisciplinaria; b) la educación mediante el conocimiento en el orden de pensar la circulación social del mismo y la educabilidad y finalmente, c) la comprensión del conocimiento como bien público a partir de las consideraciones entre lo público y la universalidad. Esta dimensión con el ínter juego de consideraciones descriptas constituye el nivel de fundamento esencial que da lugar a una instancia posterior de aplicación y juego de estrategias en vistas a la conformación de redes pedagógicas y de maestros como búsqueda de la equidad en la circulación del conocimiento. Pensar en Red implicaría entonces hablar de la segunda dimensión de análisis que trae necesariamente aparejado las relaciones entre el saber pedagógico y la formación docente, y esta última nos remite a su implicancia con la investigación educativa a partir del componente de la producción de conocimientos que en ella emerge. Nuestra reflexión se cierra con una propuesta institucional que se encuentra en marcha en la actualidad acerca de las estrategias de circulación y publicidad del conocimiento a partir de espacios virtuales de interacción.

## **2. Objetivos de trabajo**

- Brindar un acceso masivo y democrático del conocimiento producido a públicos diversos en base a necesidades y demandas puntuales;
- Retroalimentar el Sistema educativo con la información y producción que desde los ámbitos de investigación se generan;

- Recuperar, sistematizar y difundir la información y producción en investigación educativa que se realiza en la Universidad Nacional de San Luis.

### 3. Marco teórico provisional

#### La circulación del conocimiento

La aparición dentro del campo científico de lo no simplificado, de lo incierto, de lo confuso, caracteriza según Ilya Prigogine y Edgar Morin, el desarrollo de la ciencia del siglo XX. El mundo ordenado, seguro y evidente del paradigma cartesiano no sólo ya no existe sino que además nos ha demostrado su incapacidad para concebir la praxis social. Desde hace décadas se está viviendo una verdadera revolución que concierne a todo el paradigma de la ciencia occidental en el que las fallas, las fisuras, se multiplican. *“Lo que afecta a un paradigma, es decir, la clave de todo un sistema de pensamiento, afecta a la vez a la Ontología, a la Metodología, a la Epistemología, a la Lógica y en consecuencia, a la práctica, a la sociedad, a la política”*<sup>1</sup>. Una auténtica “metamorfosis de la ciencia”<sup>2</sup> se produce, en donde ya no tienen lugar la sustancia, la causalidad, el sujeto, el objeto, la identidad, como entidades cerradas en la ontología occidental. De tal modo que presenciamos ahora una epistemología del conocimiento en donde la imaginación, la creación, la iluminación, lo onírico, sentimental y romántico ya no contradicen los resultados cuantificables y la identificación de la racionalidad, sino que apoyan, explican, dan cuenta de las condiciones de producción y emergencia en que el pensamiento se hace visible, tangible, se oculta y permanece. Una “alianza de los saberes”<sup>3</sup> que integra las diversas informaciones que las disciplinas nos proponen desde la esfera biológica y la esfera antro-po-social sin caer en reduccionismos. A la luz de estos desarrollos recientes la educación aparece como un campo de saber que da cuenta de procesos complejos que apela a

---

<sup>1</sup> Edgar Morin (2002). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa editorial. Madrid, pag. 42.

<sup>2</sup> Expresión que pertenece al Nóbel Ilya Prigogine. Ver la obra: Prigogine – Stengers (1990) “La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia”. Alianza Universidad, Madrid.

<sup>3</sup> Expresión que pertenece al Nóbel Ilya Prigogine. Ver la obra: Prigogine – Stengers (1990) “La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia”. Alianza Universidad, Madrid.

distintas disciplinas como así también a una “pluri-competencia”<sup>4</sup> de quien investiga en este espacio. El sujeto de la educación, los procesos de apropiación del conocimiento, la vida de las instituciones educativas, los modos y sentidos de la formación aluden, todos ellos, a *“la constitución de un objeto simultáneamente Inter.-disciplinario, pluri-disciplinario y trans-disciplinario”*<sup>5</sup> que asegura el intercambio, la cooperación y la pluri-competencia. En este contexto la educación puede ser entendida como un espacio en donde se asocian diferentes disciplinas en virtud de un proyecto común en el cual operen ya sea como técnicas especializadas que resuelven un problema, o bien, entren en interacción profunda para concebirlo. La educación necesita ahora ser pensada en sus condiciones de producción, en los múltiples contextos en los cuales emerge y se consolida, como así también es conveniente que en virtud de los desarrollos actuales sea abordada como un campo abierto y cerrado que supera y conserva a la vez.

El espacio educativo es parte entonces de un complejo proceso social que intenta dar cuenta y esta atravesado por una multiplicidad de escenarios, operaciones, relaciones subjetivas, etc.<sup>6</sup>. La educación en tanto que práctica social, es en quien las otras prácticas *“construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo, y hasta desecharlo”*<sup>7</sup>. La educación se erige entonces en lo público por supremacía, en donde se ponen de manifiesto las diversas articulaciones que un Estado lleva adelante en el ínter juego con las fuerzas sociales. De tal modo que la educación, la escuela y la formación trabajan con un conocimiento que no le es propio en el sentido de privacidad, sino que muy por el contrario su destino es el de la socialización. Un conocimiento que en tanto proceso remite a formas de producción, circulación y apropiación de saberes que son legitimados socialmente en virtud de su pertenencia a la esfera de lo público.

El conocimiento es legitimado en la esfera de lo público a partir de los criterios de universalidad, publicidad y proyecto común, según lo expresa el filósofo de

---

<sup>4</sup> Expresión perteneciente a Edgar Morin. Ver Morin (2002) “La cabeza bien puesta”. Nueva Visión ediciones, Buenos Aires.

<sup>5</sup> Morin, Edgar (2002) “La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento”. Nueva Visión ediciones, Buenos Aires, pag.121.

<sup>6</sup> Ver al respecto el desarrollo del capítulo “Epistemología, educación y prácticas sociales” pgs. 13 a 21, en Guyot y otros (1992) “Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes”. Lugar editorial, Buenos Aires.

<sup>7</sup> Cullen, Carlos (2004) “Perfiles ético – políticos de la educación”. Paidós, Buenos Aires, pg.14.

la educación argentino Carlos Cullen<sup>8</sup>. Universalidad en tanto que exposición y apertura de saberes que no admiten restricciones y ni siquiera pertenecen a quienes los han producido, desde el momento en que sus condiciones de emergencia han sido ligadas a las instancias de la enseñanza. Por otra parte el carácter de publicidad remite a la condición de contrastable, modificable y sujeto al debate de quienes les pertenece, educadores y educandos, y que no se resuelve desde los regímenes de poder locales. Es en este sentido que el epistemólogo Gastón Bachelard nos habla del “racionalismo enseñante”<sup>9</sup> que representa al diálogo entre quien enseña y quien aprende en un fluir constante con la interrogación; Cullen acuña en nuestro tiempo este proceso bajo el concepto de “pedagogía de lo público”. La universalidad y la publicidad disponen, finalmente, el conocimiento en la esfera de lo público posibilitando condiciones para un proyecto común en donde aparece entonces el nosotros como construcción colectiva generado a partir de la universalidad, de la historicidad y del interés por el bien común. El conocimiento es público y la educación condición del ciudadano que actúa la cosa pública.

Arribamos así en síntesis a pensar el valor del conocimiento como bien público, como expresión de una pluralidad que se interroga a si misma bajo el horizonte de la complejidad de la mirada y la pluri-competencia de quien actúa como sujeto productor en el campo de la educación y de la formación para la enseñanza. Es el saber pedagógico y su conocimiento, en particular, el que retiene ahora nuestra atención desde los espacios mismos de constitución, producción y confrontación.

### Saber pedagógico y Formación Docente

El campo de saber es un espacio conformado por regímenes discursivos, por prácticas visibles e invisibles, por registros, normas de regulación, estrategias de aproximación al objeto, etc. Componentes todos que van configurando algo así como regiones que en cada caso se hace necesario develar y dar cuenta de su conformación. *“Para el caso del saber pedagógico, el concepto de saber*

---

<sup>8</sup> Cullen, Carlos (1997) “Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación”. Paidós cuestiones de educación. Buenos Aires, pag. 162-167.

<sup>9</sup> Bachelard, Gastón (1997) “La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo”. Siglo XXI editores, México, XXI edición.

*nos permite explorar desde situaciones prácticas de la enseñanza, la escuela y el maestro, hasta situaciones conceptuales de la pedagogía*<sup>10</sup> Elementos materiales y conceptuales, hechos y reflexiones constituyen entonces el campo de saber cuyo conocimiento es objeto de publicidad. Adentrarnos en la naturaleza de este conocimiento significaría dar cuenta no solo de su estatuto epistemológico sino también de sus condiciones de producción y emergencia. Este saber pedagógico es el que nos interroga en sus formas de circulación especialmente en lo que concierne a la Formación Docente como el espacio privilegiado de la enseñanza y la universalidad de la cual hemos venido hablando.

Como una forma de aproximarnos a su conformación se hace necesario entonces conocer su historicidad como así también su ontología, dimensiones que nos conducirán a concepciones de la pedagogía como un espacio no dogmático, productor de subjetividades que intervienen en la realidad de las prácticas<sup>11</sup> para su efectiva transformación. Cobra interés entonces la relación del sujeto con el conocimiento en tanto que proceso de construcción, procesos que ponen en el centro del debate a la práctica docente y a sus sujetos como sujetos de conocimiento<sup>12</sup>. Esta práctica docente es entendida para nosotros desde el abordaje de un modelo complejo de análisis<sup>13</sup> que va desde la práctica áulica hasta la práctica del sistema educativo en el marco de la situacionalidad histórica bajo el sostenimiento de las teorías epistemológicas y las teorías de la subjetividad. El modelo complejo, cual dispositivo de análisis, se encuentra atravesado por ejes de abordaje que lo complementan y explican, tales como la relación teoría-práctica, el esclarecimiento del estatuto de la vida cotidiana y las relaciones de poder-saber. Así se considera la complejidad de comprensión

---

<sup>10</sup> Véase Zuluaga, O y Echeverri, J “El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (una lectura de las múltiples imágenes en el espejo)”, en Zuluaga y otros (2003) “Pedagogía y Epistemología”, Cooperativa editorial Magisterio, Santa Fe de Bogotá, DC, Colombia, p. 79.

<sup>11</sup> Esta concepción expresada ha venido constituyendo una de las hipótesis de trabajo del grupo de investigación que dirige la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. Véase al respecto el artículo de Guyot, Fiezzi y Vitarelli (1995) titulado “La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico”, editado en la Revista Enfoques Pedagógicos, N°3 (2), SantaFe de Bogotá, D.C., Colombia.

<sup>12</sup> Véase Guyot, V; Giordano, M (1997) “Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento”, en Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 1, N° 4. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

<sup>13</sup> El modelo complejo de la práctica docente constituye una producción acuñada y probada del Proyecto de Investigación Consolidado N° 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las Ciencias Humanas”, dirigido por la Prof. Violeta Guyot en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

de la práctica a la luz de un modelo no reduccionista acorde a los modos de racionalidad presente.

Hay en todo este proceso que venimos esquematizando una instancia en donde la producción del conocimiento que forma parte del saber pedagógico se origina y aparece como nuevo, es el espacio de la investigación educativa como componente clave de un sistema de circulación de ideas que son expuestas y transformadas. Nuestra opción epistemológica es la de considerar la investigación de la práctica docente a partir de la realidad del aula<sup>14</sup> cuyo soporte es llevado adelante por sucesivas estrategias de intervención pedagógica en las diferentes dimensiones institucionales. De esta manera estamos abriendo el universo de la investigación en general a una dimensión particular, el de la práctica docente en tanto que práctica social. La investigación del hecho educativo dice relación con los procesos de enseñanza que se generan y transcurren en las aulas de formación. Las prácticas de intervención aportan luz sobre ellas y juntas confluyen en la producción de conocimientos que mejoran la calidad de la enseñanza en los espacios de circulación y publicidad.

La práctica docente se constituye así en objeto de “vigilancia epistemológica” en el sentido que Gaston Bachelard nos propone, como exigencia en torno a los resultados que se producen en el seno de una comunidad de intereses. Vigilancia del sujeto pero vigilancia del objeto en tanto que discusión, confrontación, permitiendo la construcción de un ámbito de exterioridad a la misma producción de conocimientos. Del mismo modo que una comunidad científica, la “comunidad pedagógica” constituye algo así como el coronamiento de las posibilidades abiertas de la investigación educativa, en cuanto producción sujeta a confrontación de pares y de todos los actores sociales.

En síntesis diremos que nos interesa con particular atención la producción de conocimientos en y para la formación de docentes a partir de la recuperación de las formas posibles del saber pedagógico que en una comunidad acontecen. Así la relación entre el saber pedagógico que una época pone de manifiesto, los conocimientos que se producen en el fragor de la lucha y la formación

---

<sup>14</sup> Véase Vitarelli, M (2003) “Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año 8 N° 32. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina, pgs 125-136.

docente como el ámbito por excelencia de lo público en relación a la educabilidad del conocimiento, constituyen focos de interés genuinos que trataremos de rescatar en el juego de estrategias de interacción que ellos mismos determinan.

#### **4. Antecedentes o Estado del conocimiento**

La problemática de la Formación Docente constituye un objeto de análisis de múltiples consideraciones que se remontan hacia mediados del siglo XX<sup>15</sup> en nuestra comunidad educativa. Con ello queremos marcar o detenernos brevemente en la constitución histórica de este espacio de prácticas de producción del conocimiento en la actual Universidad Nacional de San Luis para mejor comprender la tradición del trabajo académico que nos ocupa. Intentaremos tejer el dispositivo de la investigación y su relación con la producción de conocimientos para poder entablar un diálogo desde las necesidades presentes en torno a la circulación de la información para y en la formación de los docentes.

##### *A) Hacia la conformación de espacios de producción e investigación en educación*

Corría el mes de febrero de 1940 y la Universidad Nacional de Cuyo creaba en San Luis el Instituto Nacional de Profesorado dedicado a la formación docente superior exclusivamente en ciencias físico-químicas-matemáticas *“...consagrado a la suscitación de vocaciones científicas, a la incitación del espíritu de investigación y a la formación de maestros capaces de impartir estas disciplinas con honda madurez y preparación”* (Correas, 1940)<sup>16</sup> De este modo San Luis inscribe su accionar en el pensamiento de las profesiones modernas proveniente del campo de las ciencias exactas, movimiento este que había sido iniciado con la fundación de la moderna Universidad Nacional de La Plata en Argentina. No obstante ello la formación científica viene de la mano de

---

<sup>15</sup> Se puede ampliar la mirada histórica acerca de la constitución de la Universidad Nacional de San Luis en “Crónicas de la vida universitaria en San Luis” de H. Klappenbach, J. Marincevic, G. Arias y O. Berasain de Montoya. Editorial Universitaria San Luis, 1995. San Luis, Argentina.

<sup>16</sup> Correas, E “Discurso del Rector de la Universidad Nacional de Cuyo en San Luis el 6 de mayo de 1940”, En Universidad Nacional de Cuyo. Creación, organización y planes de estudio. 1940. Mendoza, Argentina.

la enseñanza y, la formación de maestros, aparece como un componente propio de las demandas locales que el pueblo de San Luis hiciera al entonces gobierno nacional. Rápidamente este espacio de creación deviene en el Instituto Pedagógico<sup>17</sup> que contemplaría por entonces la enseñanza de las disciplinas como filosofía y pedagogía bajo el cometido de realizar investigaciones psicopedagógicas en la región; proporcionar enseñanza de tipo superior a la formación de profesores y mantener, entre otros, dentro de la Región Cuyo un servicio de información pedagógica relativa a América Latina haciendo centro en la Argentina para llevar la producción de los investigadores y catedráticos implicados en la institución<sup>18</sup>. Se añade en esta etapa a la formación científica la impronta de la formación pedagógica de la mano del Normalismo que se ha gestado en Argentina desde mediados del siglo XIX. De este modo San Luis se va configurando como un centro pedagógico de producción y de difusión de conocimientos. El Instituto del Profesorado y el Instituto Pedagógico sientan las bases para la creación en 1946 de la Facultad de Ciencias de la Educación<sup>19</sup>, a partir del cual se gesta el Instituto de Investigaciones Pedagógicas en 1948 bajo el cometido de la investigación, el trabajo de gabinete, el estudio de los sistemas educativos, la orientación profesional y la organización de cursos entre otros componentes<sup>20</sup>. La entonces Facultad de Ciencias de la Educación pasó a denominarse en 1958 Facultad de Ciencias con la organización de cuatro Escuelas, una de las cuales fue la Pedagogía y Psicología. Entre 1940 y 1973, fecha esta última de creación de la Universidad Nacional de San Luis las actividades de investigación se fueron organizando y acrecentando. Las investigaciones realizadas por el entonces Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas, dirigido por el Dr. Plácido Alberto Horas, dieron lugar a los *Anales del Instituto* a partir de 1951, publicando siete tomos hacia 1970. Por su parte en la década de 1960 la investigación educativa obtuvo reconocimiento internacional con la creación hacia 1969 del Centro Latinoamericano de Investigación y

---

<sup>17</sup> Creación del Instituto Pedagógico de San Luis el 27 de agosto de 1941.

<sup>18</sup> Ver al respecto la Resolución 1161 del 30 de mayo de 1941 por la cual el Rectorado de la Universidad de Cuyo designa Organizador ad-hoc del Instituto Pedagógico a Juan José Arévalo y además la obra "Universidad Nacional de Cuyo: Instituto Pedagógico de San Luis. Proyectos y antecedentes. 1941, Best Hnos. Mendoza, Argentina.

<sup>19</sup> Boletín Oficial. Decreto del Poder Ejecutivo de la Nación. 31/12/1946, N° 25621.

<sup>20</sup> Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Ciencias de la Educación. Creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Instituto de Investigaciones Pedagógicas, 1948, San Luis, Argentina.

Perfeccionamiento en Educación Comparada (CLIPPEC), reconocido por la OEA y dirigido por la Dra. Carmen Vera Arenas. Entre 1970 y 1976 tuvo lugar el funcionamiento del Departamento de Currículum y Evaluación, dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade, en el marco del cual se desarrolló el Programa de innovación e Investigación Curricular, que reunió a Universidad y Provincia de San Luis en torno a al mejoramiento del sistema educativo provincial; este proyecto de trabajo estuvo avalado por la UNESCO. A partir de 1973 con la creación de la Universidad Nacional de San Luis y tomando todos los antecedentes en el campo de la investigación antes citados se va a estructurar progresivamente un sistema de Ciencia y Técnica de la Universidad<sup>21</sup> el cual va a materializarse en realizaciones varias, una de las cuales será la creación de Proyectos de Investigación que nos trae al presente con variados equipos consolidados de investigación que se destacan en el área de Educación.

*B) La consolidación de grupos y espacios de investigación y su aporte a la Formación Docente.*

Con la reapertura democrática en 1984 la Universidad pública argentina retoma su tradición en la producción de conocimientos fruto de su labor de investigación básica y aplicada. San Luis, como joven universidad nacida hacía 1973, se cuestiona acerca del papel que le toca jugar en torno a la formación docente, la producción de conocimientos y la investigación educativa. La indagación busca respuestas en condiciones que la hicieron posible llegar hasta el presente, teniendo en cuenta los desarrollos que datan desde 1940. De modo que a partir de la organización de un sistema de Ciencia y Tecnología local comienzan a configurarse espacios y/o grupos de investigación en torno a diversas problemáticas, entre las cuales se encuentra la que nos ocupa, es decir la Formación docente. Esta problemática se ha constituido en un objeto de conocimiento específico en nuestra comunidad de prácticas investigativas<sup>22</sup>. Por un lado la indagación acerca de los fundamentos

---

<sup>21</sup> Ordenanza 15-R del 26 de marzo de 1974; Ordenanza 44/76 de 1976; Ordenanza 56-CS de 1986 y Ordenanza 28/90- CS de 1990.

<sup>22</sup> Nuestra comunidad de prácticas investigativas se encuentra conformada por los Proyectos de Investigación de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis N° 4-1-8703 “La práctica docente y la transmisión del conocimiento científico” (1987-1989), dirigido por la Lic. María F. Giordano y N° 4-1-.8903 “La producción de conocimientos y la enseñanza de

epistemológicos ha originado numerosas discusiones, producciones de conocimiento y confrontaciones acerca de la realidad de que se trata<sup>23</sup> a la luz de la pregunta por el conocimiento. Asimismo el abordaje de la toma de decisiones en torno a los cuales se construyen las complejas relaciones institucionales y su posicionamiento respecto de los sistemas educativos nacionales ha sido objeto de consideraciones múltiples<sup>24</sup> y continúa siendo estudiado. De igual manera distintos espacios de prácticas nos han brindado la realidad del trabajo en el terreno<sup>25</sup>, contrastando hipótesis y formulando nuevas líneas de acción. Teorías de la subjetividad, pensamiento complejo, prácticas educomunicacionales, prácticas del conocimiento, constituyen al presente un universo de indagaciones que trazan nuestro horizonte de trabajo y nos posicionan en lo que consideramos un nudo crítico de investigación y producción de conocimientos en torno a la Formación Docente.

---

la filosofía en la Escuela Media” (1989-1993), dirigido por la Prof. Violeta Guyot. Estos espacios de conocimiento permitieron ajustar el enfoque epistemológico de la formación docente, entre otros aspectos, de la propuesta del Proyecto de Investigación Consolidado de Ciencia y Técnica N° 4-1-9301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, hoy en su cuarto período trianual de ejecución (1993-2007), dirigido por la Prof. Violeta Guyot. Asimismo y como corolario de los propios procesos de investigación surge la necesidad de crear un nuevo espacio de producción que revisa la incorporación de los lenguajes de los medios de comunicación audiovisuales (MCAV) como herramienta de análisis en la construcción de subjetividades y en las posibilidades de comunicación entre los sujetos de la práctica docente. Ello se refiere a la necesidad de alfabetizaciones múltiples en las Instituciones formadoras de docentes para superar la brecha entre los universos culturales de docentes y alumnos que favorecen la comunicación inter subjetiva. Este espacio consolida un nuevo grupo de trabajo en colaboración con los anteriores en torno al Proyecto de Investigación N° 4-0305 “Las prácticas educomunicacionales: Su impacto en la comprensión de los sujetos que interactúan en situaciones de enseñanza y de aprendizaje” (2005-2007), dirigido por la Lic. María F. Giordano.

<sup>23</sup> Algunas de las producciones significativas respecto del abordaje epistemológico han sido puestas en texto en: Giordano, Cometta, Guyot, Cerizola, Bentolila (1991) “*Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*”. Troquel educación, Buenos Aires; Guyot, Marincevic y Luppi (1992) “*Poder-saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*”, Lugar editorial, Buenos Aires y en los artículos de Guyot, Fiezzi, Vitarelli (1995) “*La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico*”, en revista Enfoques pedagógicos, Vol 3 N° 2, Agosto de 1995, Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia; Guyot y Vitarelli (1996) *El oficio del profesor: hacia una nueva práctica docente*”, en Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Vol 4 (3), setiembre-diciembre 1996, Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia y Guyot, Giordano (2000) “*El enfoque epistemológico de la práctica docente*”, en Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año V N° 20, agosto de 2000. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis, Argentina.

<sup>24</sup> La formación de profesores desde las políticas educativas nacionales ha sido una preocupación sostenida que ha dado lugar a numerosas producciones publicadas por los autores en revistas nacionales e internacionales desde hace diez años a esta parte (Paris, 1996; Argentina 1998 y 2004; España 2002).

<sup>25</sup> Hacemos referencia a experiencias diversas tales como: a) Formación docente en servicio (Fiezzi-Vitarelli, 1994/1995); Asesoramiento Pedagógico – Epistemológico (Guyot, Vitarelli, 1993/1994); Capacitación docente (Guyot, Vitarelli, 1995 /1996); Formación en Investigación educativa ( Guyot, Giordano, Vitarelli y otros, 1997/1998 y 2004).

Como evolución natural de un sistema que crece y se diversifica en 1991 se crea el Laboratorio de Alternativas Educativas<sup>26</sup> en el marco del Programa LUNSI para la Universidad Nacional. Este Laboratorio viene trabajando con el campo de las innovaciones en educación que se producen en y desde la investigación en el ámbito de la Universidad, tomando como ejemplo la impronta que dejara en la institución el Dr. Pedro Lafourcade<sup>27</sup> quien fuera el Director del Departamento de Educación de la flamante Universidad Nacional entre 1974 y 1976. El LAE viene posibilitando un espacio de producción, debate y apertura hacia diversas problemáticas educativas, entre las cuales la formación docente se ha visto privilegiada, de tal modo se encuentran desarrollos en torno a temas tales como: la enseñanza de la ciencias, las prácticas docentes, la relación entre la educación, el arte y la comunicación, la educación para la comprensión y otros. El LAE viene produciendo desde 1996 la Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico y desde 1998 la Revista Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, ambas publicaciones de educación monotemáticas especializadas a nivel internacional. De esta sucinta manera hemos querido dar cuenta de algunos elementos que componen el entramado de la investigación en educación y la producción de conocimientos en y para la formación docente en nuestra institución de origen.

## **5. Aspectos metodológicos**

### Estrategias de circulación y publicidad del conocimiento: espacios de interacción.

Realizando una síntesis de lo hasta aquí expresando nos encontramos con:

1. La conformación de espacios de producción e investigación en educación y formación docente en la Universidad Nacional de San Luis desde 1940 a nuestros días pasando por distintas etapas;
2. La consolidación de grupos y espacios de investigación y su aporte a la Formación Docente a partir de 1986 en la UNSL, etapa de normalización en las universidades públicas argentinas y de reorganización de la investigación básica y aplicada en el contexto de la reapertura democrática;

---

<sup>26</sup> <http://lae.unsl.edu.ar>

<sup>27</sup> Se puede ampliar la información sobre este “Pedagogo ilustre”, en “Pedro Dionisio Lafourcade. Pedagogo, maestro y amigo”, artículo en coautoría de M. Tarasconi de Montoya, M. Giordano, C Barale y M. Chada. Revista Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas. Año IV-V, N° 4. 2002. Laboratorio de Alternativas Educativas. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

3. Una concepción de educación desde el paradigma del pensamiento complejo y su complementariedad con las concepciones de circulación y publicidad del conocimiento;
4. La necesidad de recuperar el saber pedagógico y en el a la producción de conocimientos específica en relación a la formación docente como espacio público de la enseñanza.

Es por ello que nos proponemos recuperar, sistematizar y difundir la **Información y la Producción** en Investigación Educativa, tomando como base lo que acontece en nuestro espacio institucional. Estamos convencidos acerca de la necesidad de retroalimentación que un sistema educativo en particular requiere en relación a la producción educativa que desde los espacios de enseñanza e investigación se realizan, y de igual manera creemos en la importancia y valor de la socialización de los conocimientos al público en general. Así nos hacemos eco de la generación de conocimientos específicos que diferentes grupos de investigadores realizan y, apoyados en la tradición pedagógica y de formación para la enseñanza que la institución tiene y viene ocupando en el quehacer regional, queremos posibilitar un verdadero uso democrático del conocimiento. La puesta en circulación del conocimiento en redes de información bajo distintas formas y modalidades posibilita entonces la consolidación de la identidad de una comunidad pedagógica como enclave de referencia y como búsqueda de la equidad en la circulación del conocimiento. Desde el Laboratorio de Alternativas Educativas venimos propiciando espacios de circulación y publicidad del conocimiento como un servicio y forma de contribuir a la investigación realizada<sup>28</sup>. Entre las estrategias que conforman este espacio se encuentran las publicaciones de revistas educativas bajo el nombre de Alternativas, las Ediciones LAE de libros en carácter experimental y el actual programa "Concilium" de recuperación, sistematización y difusión de la información, cuya etapa inicial ha tenido lugar en torno a la temática de la formación docente, pero cabe aclarar que este último programa trabaja con la información producida desde los diversos ámbitos de la investigación educativa en general. En el marco del programa CONCILIUM en la etapa de trabajo sobre

---

<sup>28</sup> Desde 1992 el Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis ha sido sede de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación, REDUC cumpliendo la función de centro asociado al nodo argentino con sede en la Universidad Católica de Córdoba. Desde el espacio REDUC se han propiciado numerosas estrategias de recuperación, sistematización y difusión de la producción de conocimientos realizados a nivel local.

la Formación docente estamos desarrollando tres estrategias complementarias de trabajo cuyos primeros resultados provisionales se encuentran en proceso<sup>29</sup>.

Recuperación de la información y la producción. Esta estrategia estuvo concentrada en la elaboración de un catastro bibliográfico sobre el área de la investigación educativa y la formación docente de rápido acceso. Se seleccionaron las fuentes y una vez delimitadas se puso en marcha el trabajo en el terreno.

Conformación del catastro bibliográfico a partir de las siguientes fuentes de conocimiento:

A) **Ámbito local:**

1. Proyectos de Investigación en el área de educación pertenecientes al Sistema de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas;
2. Proyectos educativos y/o de innovación educativa que se desarrollan en diferentes ámbitos institucionales de la Universidad Nacional de San Luis;
3. Investigaciones pertenecientes a la realización de trabajos de tesis doctorales, de maestría, de licenciatura, a pasantías profesionales y/o de investigación en el área de educación en la UNSL;
4. Publicaciones científicas en el área de educación pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL: Revista Alternativas, serie Espacio Pedagógico y Revista Alternativas, serie Historia y Prácticas Pedagógicas;

B) **Ámbito Nacional.**

1. Publicaciones científicas argentinas del campo de las ciencias humanas y sociales que se reciben en el Laboratorio de Alternativas Educativas por canje de publicaciones en red nacional;

C) **Ámbito Ibero-Americano**

---

<sup>29</sup> Desde el 2004 los Especialistas Marisa Giordano y Marcelo Vitarelli dirigen en el Laboratorio de Alternativas Educativas de la Universidad Nacional de San Luis el “Programa de Recuperación, sistematización y difusión de la información y producción en investigación educativa – CONCILIUM”, aprobado por Resolución N° 583/04 de la Facultad de Ciencias Humanas. Este programa se inscribe como una acción permanente de trabajo del LAE dando respuesta a la necesidad de democratizar la información y el conocimiento producido desde los espacios de investigación. En la actualidad se encuentra en su segundo año de ejecución.

1. Publicaciones científicas ibero-americanas del campo de las ciencias humanas y sociales que se reciben en el Laboratorio de Alternativas Educativas por canje de publicaciones en red internacional;

D) Organismos Internacionales y Centros de Investigación

1. OREALC/UNESCO Santiago. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. KIPUS, la Red Docente de América latina y el Caribe;
2. IIPPE/UNESCO Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, sede regional Buenos Aires;
3. IESALC/UNESCO Caracas. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe;
4. OEI, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura;
5. OEA, Organización de los Estados Americanos.

Sistematización de la información y la producción. Esta estrategia implicó un nuevo desafío cuya magnitud es de orden diverso. La sistematización implica la delimitación y/o creación de criterios, de descriptores, a partir de los cuales la información se almacene para su posterior utilización. Esta instancia trae aparejada la disposición de medios adecuados y la formación de recursos humanos para poder llevar a buen término la iniciativa: Se trata en definitiva de lo que se hace con ese conocimiento acumulado y como se lo presenta sin descuidar ninguno de los aspectos distintivos.

Se encuentran en desarrollo las siguientes acciones:

1. Formación de Recursos Humanos Académicos, a partir de recepción de alumnos becarios, de pasantes de prácticas profesionales en el área de la educación y la comunicación y de investigadores en formación;
2. Aprovechando la experiencia acumulada de trabajo con REDUC, se ha tomado como base el modelo de los RAE – Resúmenes Analíticos de Educación- y se están fichando las fuentes documentales según este modelo estandarizado de sistematización de información educativa;
3. Se han comenzado a delimitar los criterios organizadores del Estado del Conocimiento sobre la Formación Docente que dará inicio a posteriori de la elaboración de los RAES;

4. Se encuentra en fase de estudio y aplicación el TESAURO de la Educación UNESCO , IBE data con su lista de facetas de términos para la indización y la recuperación de documentos y de datos relativos a la educación, con sus equivalentes en inglés y francés;
5. Se están realizando consultas con el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica de Argentina, CAICYT-CONICET sobre las bases de datos ISIS y el programa WinISIS de distribución gratuita.

Difusión de la información y producción sistematizada. La recuperación de la información y de la producción y la sistematización de la misma tiene sentido en tanto y en cuanto nos proponemos la difusión de la misma. Es decir se trata de hacer llegar a diferentes públicos posibles aquello que ha sido tratado como objeto de conocimiento por una comunidad de investigación en un conjunto de intereses particulares. La difusión trae aparejada la consideración del lenguaje con el que la información aparece, a partir del cual se presenta a los diferentes interesados. En consonancia con el lenguaje cobran una importancia vital las estrategias que se llevan adelante para hacer accesible ese conocimiento producido.

La difusión implica para nosotros la confluencia de instancias presenciales y virtuales que de manera conjunta posibiliten el acceso a la información y son confrontación en los espacios específicos.

A) En relación a las instancias presenciales:

- Están previstas una serie de reuniones informativas en primera instancia con docentes, investigadores, tomadores de decisiones en relación al tema de trabajo;
- Inicio de la planificación de talleres temáticos para alumnos de carreras de educación de la UNSL y para público interesado;
- Presentación de estados de avance y de resultados parciales del Programa de trabajo en los Encuentros Estado de la Investigación Educativa, que se realizan sistemáticamente en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina;
- Presentación de estados de avance y de resultados parciales del Programa de trabajo en eventos científicos pertinentes en el ámbito ibero-americano;

- Otras instancias que puedan surgir del propio desarrollo del trabajo.
- B) En relación a las instancias virtuales:
- Cargado de información y publicación electrónica en la página Web del Laboratorio de Alternativas Educativas de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. <http://lae.unsl.edu.ar>
  - Presentación de resultados en la Red de Investigación Educativa Argentina, Redin@rgentina. <http://www.redina.com.ar>
  - Creación, próximamente de un Observatorio Virtual de la Educación Superior Argentina en la Web del LAE, en donde el tema de la Formación Docente será uno de los ítems a tener en cuenta;
  - Animación de Foros temáticos virtuales sobre el tema;
  - Diálogo e interacción con eventuales interesados de trabajo virtual en red sobre el tema: Centros de Investigación, Redes temáticas, Universidades, Bibliotecas digitales, etc.

## 6. Bibliografía consultada

**Bachelard, G** (1997) La formación del espíritu científico. Contribuciones a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Siglo XXI editores, 21<sup>a</sup>. Edición, Madrid.

### **Cullen, C**

----- (1997) Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Paidós, cuestiones de educación. Buenos Aires.

----- (2004) Perfiles ético-políticos de la educación. Paidós, cuestiones de educación. Buenos Aires.

**Divito, I; Pahud, F** (2004) Las prácticas docentes en educación especial. Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

**Giordano, M. y otros** (1991) Enseñar y Aprender ciencias naturales. Troquel educación, Buenos Aires.

**Giordano, y otros** (2004) La multialfabetización en la formación de docentes. En [http:// www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/giordano.D.pdf](http://www.uccor.edu.ar/paginas/encuentro1/giordano.D.pdf)

**Guyot, V**

----- (2002) Educación y complejidad. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 6 (26), p.3-16. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

----- (2004) Educación, cultura y subjetividad. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 9 (35-36), p.21-32. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

**Guyot, V; Fiezzi, N y Vitarelli, M** (1995) La práctica docente y la realidad del aula: un enfoque epistemológico. En Revista Enfoques Pedagógicos. 3(2), Bogotá. DC, p.21-34, Colombia.

**Guyot, V; Giordano, M** (1997). Los sujetos de la práctica docente como sujetos de conocimiento. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 1 (4), p.15-21. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

**Guyot, V; Marincevic, J y Luppi, A** (1992) Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Lugar editorial, Buenos Aires.

**Houssaye, J comp.** (2003) Educación y Filosofía. Eudeba editorial, Buenos Aires.

**Klappenbach, H; Marincevic, J; Arias, G; Berasain de Montoya, O** (1995) Crónicas de la vida universitaria en San Luis. Editorial Universitaria San Luis, Argentina.

**Morin, E**

----- (1999) Tierra Patria. Nueva Visión editores. Buenos Aires.

----- (1999) La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Nueva Visión editores, Buenos Aires.

----- (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión editores. Buenos Aires.

----- (2002). Introducción al pensamiento complejo. Gedisa editorial. Madrid.

**Prigogine, I; Stengers, I** (1990) La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia. Alianza Universidad, Madrid.

**Tarasconi de Montoya, Giordano; Barale, Chada** (2001-2002) Pedro Dionisio Lafourcade. Pedagogo, maestro y amigo. En Revista Alternativas,

Serie Historia y Prácticas Pedagógicas. Año 4-5 (4), p.29-52. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

**Vitarelli, M**

----- (1998) Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América. Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

----- (2002) La mundialización entre las asimetrías y las disfuncionalidades: un nuevo reto para la educación del siglo XXI. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 5 (18), p.15-44. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

----- (2003) Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina. En Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año 8 (32), p.125-136. Laboratorio de Alternativas Educativas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

----- (2004) Investigación educativa y Formación Docente. Pensar y Hacer desde la realidad del aula. Iº parte, Pp 1 -21. En "Investigación educativa: desafíos y perspectivas futuras". Ministerio de Educación y Cultura. Provincia de Tierra del Fuego, Argentina.

**Zuluaga y otros** (2003) Pedagogía y Epistemología. Cooperativa editorial del Magisterio. Bogotá D.C., Colombia.

## **7. Dificultades planteadas en el proceso de investigación**

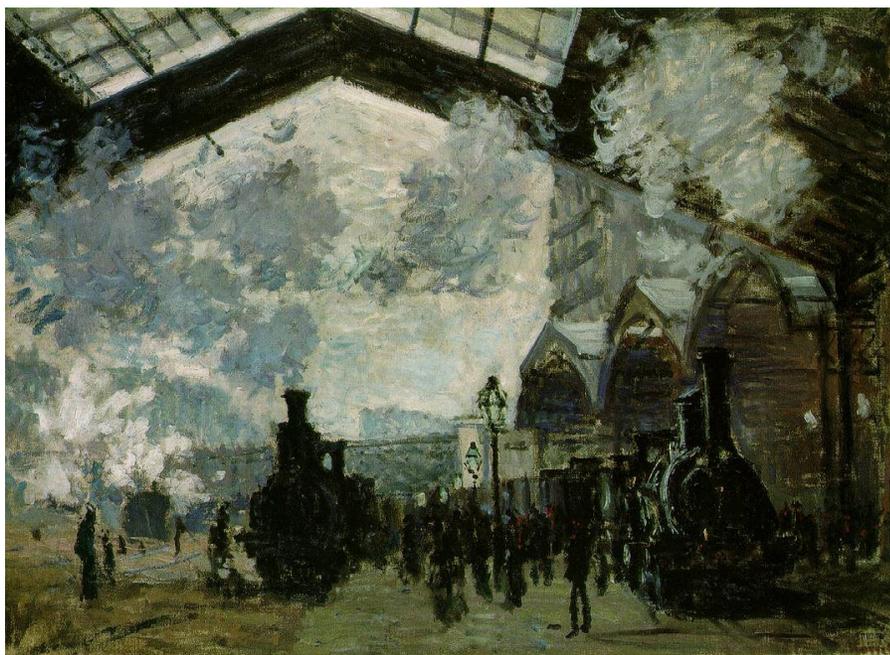
La presente investigación ha tenido su inicio en el segundo semestre de 2004 y se encuentra aún en su fase inicial, es decir en la etapa de constitución del archivo documental que servirá de base a futuros trabajos. Con tal motivo podemos decir que sería apresurado hablar de dificultades en el proceso de investigación, ya que esta etapa viene significando fundamentalmente la puesta en marcha de estrategias de recopilación y sistematización inicial de la información. No obstante quisiéramos destacar que la recopilación de la información producida no es tarea fácil y que a veces ello demora notablemente el trabajo de los especialistas en sistematización de la información.

## **8. Vinculación con la temática de formación docente**

Ya hemos declarado en el marco teórico provisional la necesidad de pensar la circulación del saber pedagógico en relación a la formación docente, motivo por el cual consideramos queda ampliamente fundamentado la estrecha e inherente vinculación del objeto de estudio en relación a la formación.

## **9. Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones**

Sin lugar a duda la constitución de un corpus de información recopilada, sistematizada, y analizada constituye un pilar de conocimiento para la toma de decisiones y las estrategias de acción a futuro. En este sentido creemos que desde este programa de trabajo que hemos inaugurado en nuestro espacio institucional estamos contribuyendo a partir de la democratización de la información a una toma de decisiones y concertación educativa en base a genuinos elementos de juicio.



*C. Monet. "Gare Saint Lazare", 1877*

## **Capítulo 2**

# **LAS INNOVACIONES COMO PRÁCTICAS EMERGENTES EN EL PROCESO DE ENSEÑAR. Aproximaciones a su estudio en carreras de formación docente de la UNSL**

### **AUTORAS:**

***Ana Lía Cometta, Saada Bentolila , Monica Clavijo  
Ramona Domeniconi y Zulma López***

## I- INTRODUCCIÓN

Si bien en el discurso educativo, la idea de cambio o transformación ha tenido siempre un valor positivo, fuertemente ligado a la dimensión utópica o proyectiva de la educación, hoy más que nunca, la problemática de las innovaciones constituye un tema central en la agenda pedagógica. En las Universidades, los estudios referidos a esta temática, se han centrado más bien en el curriculum formal y en las denominadas "innovaciones regulatorias" que responden a la lógica arriba-abajo y se circunscriben en general al cambio en los planes de estudio de las distintas carreras universitarias. Las prácticas concretas de enseñanza como objeto de innovación no han merecido, en cambio, igual atención por los estudiosos de ese campo, a pesar de que en los discursos circulantes del ámbito académico, se apela con frecuencia a conceptos como cambio, reforma, transformación educativa, etc.

Así como en otras Universidades, en la Universidad Nacional de San Luis se ha generado en los últimos años un terreno propicio para la innovación en la enseñanza y el curriculum. En esto han influido diferentes factores, entre ellos la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995), la intensificación en la formación de postgrado, programas institucionales específicos para el mejoramiento del curriculum de educación superior, etc., entre otros.

En este contexto es que nuestro proyecto de investigación<sup>30</sup> orientó su **objeto de estudio** hacia el conocimiento y la comprensión de los procesos de transformación curricular que se han venido produciendo en la Universidad Nacional de San Luis. Partimos así de reconocer dos fuentes de origen de los cambios:

1-Innovaciones como producto de decisiones de la gestión y reguladas por normativas que plantean como exigencia legal su cumplimiento;

---

<sup>30</sup> Proyecto de investigación 4-1- 8703 "Formación Docente y procesos de transformación curricular en la UNSL" Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL y el Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, bajo la dirección de la Lic. Saada Bentolila

2- Innovaciones emergentes de las prácticas de enseñanza de los profesores como resultado de múltiples factores: contextuales, personales, académicos, etc., que las determinan.

Centrados actualmente en esta segunda fuente, el trabajo que aquí se presenta constituye un avance de investigación orientado a detectar y analizar prácticas innovadoras de enseñanza, tal como las identifican los propios docentes en las distintas carreras de formación de profesores que se dictan en la UNSL. Este avance constituye una de las primeras aproximaciones sobre las formas en que estos profesores universitarios llevan adelante cambios o innovaciones en sus prácticas de enseñanza cotidianas.

## II- METODOLOGÍA DE TRABAJO

### **Enfoque general de investigación:**

Se trata de una investigación de índole cualitativa, acorde al enfoque general del Proyecto de investigación en el que se enmarca, y también acorde a los objetivos de este trabajo - que apuntan a conocer y analizar qué aspectos de la enseñanza se constituyen en objeto de cambio para los profesores, según su propia percepción.

### **Sujetos:**

Inicialmente se comenzó a trabajar con la población total de Docentes Responsables, Colaboradores, y demás miembros del equipo de asignaturas pertenecientes a carreras de profesorado. A su vez, los profesorado incluidos, también constituyen el total de los existentes en la UNSL que distribuidos por Facultad son los siguientes: Facultad de Ciencias Humanas (Prof. en Educación Especial, Educación Inicial, Prof. en Psicología y Prof. en Ciencias de la Educación), Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (Profesorado en Química, Prof. en Ciencias Biológicas) y Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y Naturales (Profesorados de Matemáticas, de Física, de Ciencias de la Computación, de Tecnología Electrónica). La muestra final quedó constituida por los noventa y cinco (95) docentes que respondieron al

instrumento de recolección de datos usado, y que representan casi el total de asignaturas que poseen dichas carreras<sup>31</sup>.

### Instrumentos:

Para recoger información se trabajó inicialmente con una encuesta breve dirigida a los responsables o colaboradores de cátedras de las carreras de formación docente de nuestra universidad a fin de sondear, de manera general y abarcativa, las innovaciones o cambios en la enseñanza que los profesores llevan a cabo en sus prácticas cotidianas, tal como ellos mismos las describen. La encuesta se envió inicialmente por correo electrónico, sabiendo de antemano que la cantidad de respuestas iba a ser poca, pero dispuestos a indagar hasta dónde esta vía podía servir para obtener información. En una segunda instancia se decide entonces, la entrega del cuestionario en mano a cada docente y/o el contacto directo en algunos casos, a fin de asegurar la obtención de respuestas. Fue útil sin embargo, hacer referencia a la encuesta enviada anteriormente por correo, ya que la mayoría la había recibido y leído (aunque no contestado), y por tanto se habían familiarizado con lo que se les solicitaba en el mismo. .

La encuesta se estructuró en torno a tres (3) ítems fundamentales orientados a indagar la producción de cambios en las prácticas de enseñanza y el o los ámbitos en que estos se producían y las características de los mismos. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

- 1- ¿Ha llevado a cabo en los últimos años algún tipo de innovación en la enseñanza de su materia?
- 2- ¿En qué ámbitos de la tarea? - *Metodología de enseñanza -Uso de recursos didácticos -Evaluación -Trabajos Prácticos -Enfoques teóricos -Otros*
- 3- Describa de manera breve y sencilla en qué consistió o consiste la innovación o cambio a la que hace referencia.

---

<sup>31</sup> Aquí hay que considerar que muchos profesores dictan más de una asignatura y también que varias asignaturas muchas veces se dictan juntas por un solo profesor o equipo docente. En este último caso, se hace referencia a materias que llevan diferente nombre pero cuyo contenido es el mismo.

### III - MARCO TEORICO

Desde nuestro marco teórico<sup>32</sup>, y a los fines de analizar los procesos de transformación curricular que se producen en las instituciones educativas, se partió de diferenciar los siguientes conceptos:

**Cambio:** *“Refiere a la necesidad sentida de transformar una realidad”* y según Popkewitz *“supone la interrelación de elementos de la estructura social y de formas de conciencia que requieren, a la vez, respuestas históricas, analíticas y políticas, puesto que vincula conjuntamente a la cultura, la sociedad, y la economía”*<sup>33</sup>.

**Reforma:** *“Es una llamada a la innovación donde existe un desfase percibido con respecto a los valores deseados, pero sin que esto cambie la estructura social”* (Popkewitz 1987)<sup>34</sup>.

**Innovación:** *“supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada”*. *“Los trabajos de innovación no entran a discutir la estructura del objeto innovado, sino el proceso por el que ese objeto, sea el que fuere, afecta efectivamente a quien lo adopta”* (Angulo Rasco y Blanco, 1994)<sup>35</sup>. En toda innovación es posible identificar dos ámbitos: el **subjetivo**, o marcos de significados desde donde se interpretan las innovaciones (Fullan y Steigelbauer, 1991)<sup>36</sup> (Feldman-1999)<sup>37</sup> y el **objetivo**, puesto que las prácticas innovadoras se implantan en culturas educativas concretas (Hargreaves, 1992)<sup>38</sup>. Desde esta perspectiva, una práctica puede ser innovadora para el sujeto que la produce, y no serlo desde una perspectiva social o institucional por cuanto para otros no constituye ninguna novedad.

Relacionados con los conceptos de Cambio, Reforma e Innovación, se han definido otros como el de **Diseminación** que alude a los procesos planificados racionalmente para que las innovaciones sean adoptadas, y el de

---

<sup>32</sup> En Proyecto de Investigación 4-1-8703 (2001-2003), ob. citada

<sup>33</sup> en Angulo Rasco y Nieves Blanco (1994): “Teoría y Desarrollo del currículo” Ediciones. Aljibe España - Pag. 364,367

<sup>34</sup> en Angulo Rasco y Nieves Blanco (1994), Ob. citada: 364

<sup>35</sup> en Angulo Rasco y Nieves Blanco (1994), ob. citada:358

<sup>36</sup> Fullan y Steigelbauer (1991): “The new meaning of educational change” NN.YY: Teacher College Press. Citado en Angulo Rasco y Blanco (1994), ob. citada:363

<sup>37</sup> Feldman, D.(1999): “Ayudar a Aprender”. Buenos Aires: Aique

<sup>38</sup> en Angulo Rasco y Blanco (1994), ob. citada:360

**Difusión** que hace referencia a los procesos reales de concreción de la innovación.

A su vez, consideramos que el concepto de “**transformación**” constituye una categoría mayor que incluye tanto el concepto de **cambio educativo** como el de **reforma** y el de **innovación**, entendiendo que todos estos conceptos representan transformaciones de distintos niveles de profundidad y en diferentes escalas de concreción.

En el presente trabajo nos centraremos en el estudio de las “**innovaciones emergentes**” de las prácticas de enseñanza universitarias. Esto implica realizar un recorte alrededor del concepto de **innovación** el cual se considera el más apropiado a los efectos de describir aquellos aspectos novedosos que acontecen en las prácticas de enseñanza. Se pretendió con ello captar la dimensión de creatividad que pudiera aparecer en las prácticas, experiencia ésta que convive en las instituciones pero casi siempre, sin un registro formal de las mismas.

Retomamos los conceptos de Práctica Docente y Formación Docente al considerar que las Innovaciones que los profesores concretan en sus clases, constituyen Prácticas Pedagógicas, cuya característica es la búsqueda de respuestas nuevas a problemas que se le presentan en el desarrollo de su práctica. Estas respuestas nuevas, buscan en general la adaptación frente a factores que la irrumpen demandándole nuevas formas de resolución. Pueden, por tanto, tener como característica la creatividad, la imaginación, o simplemente la flexibilidad y la reflexión. Es en este sentido que Blanco y Angulo Rasco (1994)<sup>39</sup> expresan que toda innovación responde a intereses, necesidades, que, de alguna forma, busca dar respuesta a ciertos motivos y significados que le otorgan sentido. Las concepciones y enfoques que subyacen y sustentan las innovaciones, así como los significados e interpretaciones que se pretenden modificar, constituyen según ellos el *entramado simbólico* de toda innovación.

Ubicamos las Innovaciones como un tipo particular de práctica, al interior de la Práctica Docente, a la que definimos como una práctica social “*que se construye desde el trabajo que el docente desarrolla cotidianamente en*

---

<sup>39</sup> Angulo y Blanco, (1994): Ob. Cit. - Pag 361

*determinadas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee tanto una significación personal y social*" (Achilli-1986)<sup>40</sup>. Desde esta perspectiva, la práctica –y para este proyecto de investigación, la práctica innovadora- no es una mera actividad, un mero hacer, o una cuestión instrumental, sino que es algo construido por sujetos concretos, que emerge desde sus múltiples determinaciones objetivas y subjetivas. Por tanto, tampoco son azarosas o casuales sino que se enmarcan en una tradición, una historia y una ideología que es preciso recuperar para la comprensión de las mismas.

También enmarcamos la Práctica Docente y en su interior las Prácticas de Innovación, dentro de un marco mayor como es el Proyecto de Formación Docente representado por la Carrera en la cual está inserta la asignatura donde se produce esa innovación. Esto es lo que podríamos llamar, el Curriculum de la Formación Docente. En esta perspectiva rescatamos el concepto de **Curriculum** de Stenhouse (1984)<sup>41</sup> quien reconoce en el mismo al menos dos niveles: el de las intenciones que conforma el Plan, y el currículum en acción a partir del papel creativo del docente.

Finalmente y respecto de las fuentes de origen de las innovaciones, y a los efectos del presente trabajo, diferenciamos dos, según lo explicitado anteriormente: aquellas impulsadas desde la gestión (lógica arriba-abajo) y aquellas que surgen como emergentes de las prácticas de quienes enseñan. Incorporar esta doble visión del cambio, implica asumir una mirada que permite abordar la problemática de las transformaciones en educación desde una visión dialéctica de la realidad.

En el primer caso, intervienen múltiples mediaciones entre los que promueven y/o gestionan el cambio (autoridades, consejos académicos, comisiones de carreras, etc.) y los que lo llevan a cabo (docentes). Las transformaciones producidas desde esta fuente enfrentan la cuestión de cómo las ideas nuevas se concretan en las prácticas o cómo se extienden desde su punto de origen y son adoptadas. Esto constituye un problema central para cualquier sistema de cambio planificado a mediana y gran escala. Desde nuestro marco teórico hemos diferenciado distintos niveles desde los cuales se

---

<sup>40</sup> Achilli, E. (1986): "La práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro" Ponencia presentada al II Congreso argentino de antropología social. Bs. As.

<sup>41</sup> Stenhouse, L. (1984): "Investigación y desarrollo del currículum" Edit. Morata - Madrid, España

va concretando el currículum y por ende los cambios, reformas y/o innovaciones que puedan producirse en el mismo. Para cada uno de ellos reconocemos la participación de sujetos sociales diferentes, los cuales - siguiendo a Alicia de Alba (1995, 92-93)<sup>42</sup>- serían tres: los **sujetos de la determinación curricular**<sup>43</sup>; los **sujetos del proceso de estructuración formal del currículum**<sup>44</sup> los **sujetos sociales del desarrollo**<sup>45</sup>. A esto se le suma que en cada uno de esos niveles, los sujetos involucrados (docentes, alumnos, autoridades, funcionarios, políticos, especialistas, etc.) tienen perspectivas y/o representaciones diferentes (Feldman 1993)<sup>46</sup> acerca del cambio. Las múltiples mediaciones (y por tanto las transformaciones) a que la idea original se somete constituye una de las cuestiones más complejas en los procesos de cambio educativo. En cada uno de estos sectores se producen diferentes niveles de reestructuración conceptual y aprendizaje de la propuesta original que va a determinar el grado de distancia que puede haber entre las intencionalidades y la realidad. (Bentolila, Cometta, 1997)<sup>47</sup>.

Respecto de la segunda fuente, como origen de las innovaciones, entendemos que representa el proceso inverso al descrito anteriormente, ya que no todas las innovaciones tienen su origen en niveles más altos de aquellos en los que se concretan ni en agentes exteriores a los sujetos que las llevan a cabo, sino que la innovación se origina y concreta en el mismo sujeto o grupo. Se podría decir que el proceso de innovación es más directo, en el sentido de que no hay casi mediaciones entre quien piensa y decide la innovación, y quien la concreta, ya que es el propio docente quien se mueve alternativamente en los tres niveles. El cambio o innovación no es impuesto ni prescrito desde otra instancia, sino más bien responde a una necesidad individual y/o grupal de cambiar un orden de cosas que de alguna forma ya no resulta aceptable. La denominación de **emergentes** surge por el hecho de que

---

<sup>42</sup> Alicia de Alba (1995): Pag. 92-93)

<sup>43</sup> Son aquellos interesados en determinar los rasgos básicos o esenciales de un currículum particular, y que si bien tienen un interés específico en la orientación del currículum, en muchas ocasiones no tienen una presencia directa en el ámbito institucional (Estado, sector empresarial, la Iglesia, partidos políticos, Colegios profesionales)

<sup>44</sup> Son aquellos que en el ámbito institucional le otorgan forma y estructura al currículum (Consejos técnicos, consejos universitarios, equipos de evaluación y diseño curricular).

<sup>45</sup> Son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum (docentes, alumnos)

<sup>46</sup> Feldman, D. (1993) ¿Qué prácticas y qué teorías?. Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente "Revista Argentina de Educación" Nro 20, pag 28 Bs. As.- Argentina

<sup>47</sup> Bentolila, S. Cometta, A. (1997) "¿De las utopías a la realidad o de la realidad a las utopías?. Obstáculos que median en los procesos de transformación educativa" Ponencia presentada al congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopía" UBA - Bs. As.

finalmente esas innovaciones constituyen actuaciones cuyas condiciones de posibilidad se visualizan y emergen desde las propias prácticas de enseñanza. Por lo cual también tienen, lo cual hace que muchas veces se trate de.

#### **IV- ANALISIS DE LOS DATOS**

Los datos obtenidos a partir de la encuesta realizada apuntaron a identificar en qué aspectos de su tarea, los profesores podían ubicar las innovaciones que realizaban en la enseñanza: metodología de la enseñanza, uso de recursos didácticos, evaluación, trabajos prácticos y enfoques teóricos.

Tales aspectos fueron incorporados sin una definición previa de los mismos y con la intención de indagar las diferentes significaciones que pudieran surgir a partir de las respuestas que los docentes dieran. Esta es la razón por la cual no se realiza, en este momento, un trabajo exhaustivo alrededor del significado de cada uno de los aspectos señalados. Sirven, sin embargo, las respuestas para reconstruir las significaciones con que circulan estos términos tan familiares en el campo de la enseñanza.

Para el análisis de los datos, las respuestas a las encuestas se agruparon inicialmente por carreras, luego éstas por su pertenencia al campo de las Ciencias Humanas y al campo de la Ciencias Naturales y Exactas. De una apreciación general entre los profesorado de carreras científicas y humanísticas se observa que, mientras en los primeros se advierte mayor cantidad de innovaciones respecto a la incorporación de nuevas tecnologías como recursos didácticos y a la evaluación de los alumnos, en los segundos, los cambios se refieren esencialmente a los enfoques o perspectivas que los docentes adoptan respecto de la enseñanza. A su vez, en todos los profesorado se destacan, mayoritariamente, los cambios que afectan la metodología de la enseñanza. Para guiar la lectura y análisis de los datos obtenidos, se usaron como analizadores<sup>48</sup> las mismas categorías construidas para la encuesta:

1. Innovaciones en el enfoque o perspectiva teórica
2. Innovaciones en la metodología de enseñanza
3. Innovaciones en el contenido

---

<sup>48</sup> Tomamos el concepto de "analizador" de Sanjurjo, L (2002:94), como proposiciones o conceptos construidos en el proceso de investigación, con la finalidad de guiar la lectura y análisis de los datos.

4. Innovaciones en la evaluación
5. Innovaciones en los Trabajos Prácticos

### **1. Innovaciones en el enfoque o perspectiva teórica**

Cuando los docentes dicen que cambian el enfoque o perspectiva teórica en la enseñanza se pudo distinguir que la decisión responde a distintas situaciones, unas más personales vinculadas a las convicciones, ideologías, posiciones teóricas o percepción acerca de la formación profesional, otras de carácter institucional y otras vinculadas al desarrollo tecnológico. A continuación se analizan cada una de ellas:

**a) El cambio de enfoque, por adopción de nuevos marcos teóricos o paradigmas en el campo de conocimiento.** Se observa que cuando la innovación se centra en el enfoque y/o perspectiva teórica, afecta de manera integral los diferentes aspectos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje, tales como el contenido, los recursos que se utilizan, la evaluación, los trabajos prácticos, etc. Pareciera que cuando los docentes cambian el enfoque o perspectiva teórica acerca de su campo de conocimiento, adoptan una nueva visión acerca de qué enseñar y de cómo enseñar para favorecer determinados procesos de aprendizaje en la materia, tal como puede apreciarse en los siguientes casos:

"Utilizo el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión como organizador de la materia y para enseñarla a nivel de la programación didáctica. La materia la estructuro en tres unidades didácticas organizadas en guías de trabajo que es un recurso que permite otorgar autonomía y lectura comprensiva para que los alumnos puedan formarse leyendo y escribiendo. En la perspectiva de este enfoque la evaluación es continua y diagnóstica".

*"A partir de los aportes de la Filosofía de Foucault, en los últimos años definimos como objeto de estudio hacer una historia de las prácticas educativas, aplicando en su indagación, las categorías de dispositivo como red compleja de prácticas de saber-poder y de producción de subjetividad. Esta propuesta se lleva a la práctica en las clases de trabajos prácticos en las que los alumnos, mediante forma escrita u oral,*

*efectúan análisis de documentos histórico originales aplicando tales categorías".*

**b) El cambio de enfoque por incidencia del Plan de Estudios:** Las modificaciones operadas en los últimos años en los planes de estudios como respuesta a diversas exigencias, han determinado la necesidad de revisar y replantear el contenido de cursos y/o asignaturas ya vigentes, así como también de incorporar nuevos contenidos que respondan a demandas de los planes. El cambio en la denominación de las materias y la inclusión de asignaturas nuevas ha representado, en muchos casos, un desafío importante para los docentes.

*"La materia siempre tuvo un fuerte enfoque anatómico. Por el nombre, ahora se trata de coordinar la anatomía y la función; lo anatómico en lo teórico y la función en la parte práctica".*

*"Al hacerme cargo de este Taller del área de la praxis, tuve que plantear nuevos enfoques teóricos y metodológicos. Desde los enfoques teóricos he incluido un dossier de investigaciones cualitativas y metodológicamente estoy tratando de encontrar herramientas que les permitan a los alumnos liberarse de prejuicios respecto a la realidad".*

**c) El cambio de enfoque como respuesta al desarrollo tecnológico:** Hay casos en los que el desarrollo tecnológico opera como un elemento fundamental del cambio de enfoque y perspectiva, más allá de los propios intereses de los docentes. La decisión de innovar se le impone al profesor como inevitable porque excede sus posibilidades de elección, *"actualicé la materia de acuerdo a los avances electrónicos y tecnológicos. Esto se refleja en los nuevos trabajos prácticos que combinan con los enfoques teóricos. Cambian las teorías y las metodologías del diseño porque cambia la tecnología de base. El conocimiento nuevo no es un mero agregado".*

**d) El cambio de enfoque como respuesta al tipo de formación profesional:** Un docente de Biología Humana argumenta que el cambio de enfoque producido en la asignatura se deriva del hecho de que la misma está destinada a formar profesores en psicología y no biólogos *"Todos los cambios se orientan a la consideración del hombre, objeto de estudio, como una unidad bio-psico-social. Se integran los conceptos biológicos y psicológicos realizando el mayor número de contactos entre la Biología y la Psicología. El*

*cambio de enfoque se refleja en los trabajos prácticos, la evaluación, la metodología y el contenido".* Desde esta perspectiva la formación disciplinar busca, de alguna manera, establecer conexiones con la formación profesional de quienes se van a dedicar a la tarea de enseñanza, intentando superar la fragmentación - entre formación pedagógica y disciplinar- que ha caracterizado a la formación docente en el ámbito universitario.

**e) El cambio de enfoque a partir de la incorporación de contenidos de profundo impacto social:** Este es el caso, por ejemplo de la incorporación de contenidos de Derechos Humanos en la asignatura de Ética: *"Cambié el enfoque a partir de la inclusión de dos unidades de derechos humanos. La primera referida a declaraciones y su fundamentación filosófica- histórica y la segunda referida a la violación de los mismos durante el último gobierno de facto".* Se puede observar que la temática de derechos humanos es identificada como una temática de profundo impacto social, motivo por el cual la inclusión de la misma excede lo que sería el agregado de nuevos contenidos que no compartan esta condición movilizadora, no sólo desde la dimensión cognitiva sino también porque integra aspectos afectivos y sociales que se entrelazan con la identidad de los sujetos en una trama histórica como ha sido por ejemplo, la violación de los derechos humanos en la época de la dictadura.

## **2. Innovaciones en la metodología de enseñanza**

Cuando los docentes dicen innovar en la metodología de enseñanza<sup>49</sup>, puede observarse que hacen referencia a la problemática del conocimiento que se enseña y al sujeto que aprende. Aún en casos en que lo metodológico se define en términos de "pasos", éstos no presentan la formalidad propia de la visión tecnocrática de la enseñanza, sino que involucran varios aspectos de la misma que se concretan en una "forma" específica de enseñar según unas intencionalidades que sustenta el docente. Si bien los cambios se centran en la metodología, es posible reconocer algunas diferencias, según que el eje de cambio se centre en el uso de un recurso, de una estrategia, de propiciar

---

<sup>49</sup> Entendemos a la "metodología de la enseñanza" como una construcción singular, como una síntesis de opciones que realiza el docente en la articulación entre un objeto de conocimiento y unos sujetos en situación de aprendizaje en un contexto institucional y social. Esta construcción está orientada por unas intencionalidades que reflejan las perspectivas y enfoques que sustenta el docente. (Edelstein, 1995: 81-83)

determinadas relaciones de comunicación en clase, etc. tal como se muestra a continuación:

**a) El recurso didáctico como eje metodológico de innovación.** Dentro de este eje de innovación, pueden reconocerse dos situaciones:

- **Cuando la introducción del recurso didáctico provoca cambios en la metodología de enseñanza de manera integrada,** porque entran en consideración el contenido y su tratamiento, las estrategias que se utilizan y el lugar del alumno. Este es el caso de una profesora, que argumenta que el cambio más importante que le ha permitido replantear distintos aspectos de la enseñanza, es la introducción de la **novela como recurso narrativo**. Combina un recurso didáctico que impacta en la enseñanza y el aprendizaje pues *"resulta motivante para los alumnos"*, al mismo tiempo que le *"permite integrar diferentes dimensiones del conocimiento -conducta, personalidad-, trabajando la materia desde una misma línea argumental"*. En este caso la novela, como recurso literario y narrativo, se utiliza didácticamente para relacionar la realidad dramática que plantean los personajes y la trama con la teoría psicológica que le da significado, otorgando unidad y sentido a la enseñanza de la Psicología General.

- **Cuando el recurso didáctico, como herramienta instrumental, separa los fines de los medios que se utilizan.** En este caso, los recursos -sean tecnológicos (Internet, computadora) o impresos (cartillas, textos)- se usan para *"economizar tiempo"*, permitiendo a los alumnos obtener información de manera más rápida y completa, para *"economizar el conocimiento"* que se concentra en un solo texto de fácil acceso para los estudiantes, o bien para *"simplificar"* situaciones riesgosas de laboratorio. En este caso, los profesores expresan:

*"He incorporado la herramienta computacional que les permita graficar. El MAT LAB (laboratorio de matrices) les permite resolver ecuaciones, graficar funciones"*.

*"Es una materia que no tiene bibliografía que abarque todo. A partir de esto he realizado un CD, donde incluyo todo el contenido, el programa y los trabajos prácticos de la materia"*.

*"Usamos software de simulación porque permite hacer con la PC todo lo que hacíamos en laboratorio, condiciones a veces mejor por que se puede hacer cualquier tipo de prueba sin quemar nada".*

*"Hicimos un texto para los alumnos con metodología de autoaprendizaje. Se trata de que dispongan de la teoría en un solo texto porque están muy dispersas".*

**b) Las relaciones democráticas en la construcción de conocimientos.** En este caso la intención que orienta la innovación es la de promover valores de participación y democratización de las relaciones involucradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta intención, junto a la de favorecer la relación teoría-práctica a partir del estudio de casos, deriva en la adopción de una metodología de trabajo en toda la materia como es el Taller. Una docente que expresa *"El cambio está en la construcción de conocimientos conjuntamente con los alumnos. Se pone énfasis en la responsabilidad y protagonismo de los alumnos desde la autoevaluación y el autoconocimiento. Con la metodología de Taller se promueve la relación teoría-práctica donde lo central es el análisis y la discusión de casos".*

**c) La consideración del alumno como un sujeto activo en la construcción de conocimientos.** En esta perspectiva la innovación en la metodología de enseñanza responde a una nueva visión del lugar del alumno en la construcción de conocimientos, que lleva, en consecuencia, a otra visión del lugar del docente y del conocimiento. Por ejemplo *"Modificamos la forma de encarar la materia. Ahora le damos gran importancia a que los alumnos sepan adquirir y manejar información y no sólo a recibirla. Las teorías se problematizan para dar mayor participación a los alumnos. Se plantea al inicio de cada clase un problema de la vida real o una pregunta que desafíe lo establecido o lo ya tomado por cierto. A partir de ahí, plasmamos en el pizarrón lo que aportan los alumnos y trabajamos las fortalezas, debilidades y los errores conceptuales que tienen. Luego se explican los puntos nodales de la temática y se da otro ejemplo emblemático. Luego los alumnos completan y profundizan la información recurriendo a los libros y a las clases de consulta"*

**d) El sentido del contenido desde su justificación epistemológica.** El cambio de visión de los docentes acerca del conocimiento, que implica pasar de una concepción dogmática a otra crítica que reconoce al conocimiento como

construcción histórica y social, influye en la manera de dar clases. Este es el caso de un profesor de Matemática Aplicada que expresa *"He cambiado los introductorios de la clase, no son teorías sino que presento los problemas que dieron origen a ese conocimiento. En la presentación planteo también el origen epistemológico de los conceptos, por ejemplo, qué es la trigonometría y porqué se la estudia. Trabajo el tema del sentido"*

**e) La formación profesional docente prefigura la metodología.** Interesa destacar la orientación específica que adopta la metodología de enseñanza de una materia respecto a la formación de profesores, considerando que estos mismos docentes dictan las mismas materias para las carreras de Licenciatura. Un rasgo importante a destacar y que rompe con la tradición anterior, según estudios efectuados, es que la atención en la formación docente se pone desde el conocimiento disciplinar. Así por ejemplo una docente de Anatomía y Fisiología Humana *"Se dictan clases integrativas -no magistrales- para que los alumno puedan concatenar los núcleos fuertes de la fisiología. Todos tienen que participar de un Proyecto Educativo que se evalúa en diferentes instancias. Los alumnos eligen un tema y se organizan en pequeños grupos para realizar un taller, en el que deben buscar textos de polimodal, criticar constructivamente el contenido y presentar una propuesta superadora"*

**f) La metodología como criterio de organización de los contenidos desde el Plan de Estudios.** Existen espacios curriculares que se organizan desde el mismo texto del plan de estudios, bajo el formato de Taller, Seminario, Área de la Praxis, Proyectos Integrados de la Práctica. En este sentido la propia denominación, orientación y contenidos que se consignan para estos espacios, determina en gran medida, la metodología de enseñanza que adopta el profesor. Como se ejemplifica:

*"Aplicamos a rajatabla lo que es un seminario. Comenzamos con la agenda acordada por el grupo en cuanto a tiempos y contenidos. Para cada tema se trabajaron tres instancias: conocer, investigar y aplicar. Esta forma de trabajo nos dio mucho resultado porque las alumnas aprendían y reflexionaban"*

*"Se trata de una investigación de campo. Metodológicamente trato de encontrar dentro de la investigación cualitativa herramientas que permitan a los alumnos a liberarse de los prejuicios acerca de la*

*realidad. Utilizo la reflexión frente a un problema delimitado, se diluyen los criterios de verdad. Trabajo con ejes generales y particulares de los grupos con reflexión en voz alta".*

### **3. Innovación en el contenido**

En general el contenido es un aspecto de la enseñanza que no es percibido como una innovación porque los docentes lo visualizan como una cuestión permanente de actualización del campo de conocimiento que hace a la propia tarea de enseñanza. Efectuada esta consideración, resulta relevante destacar que el contenido es el aspecto de la enseñanza sobre el que menos innovan los docentes. En los casos en que se hace referencia al contenido como un aspecto específico que ha sido objeto de innovación, pueden observarse diferentes situaciones:

**-Como consecuencia del Plan de Estudios**, algunas materias conservan su denominación pero se ubican en tiempos distintos, cambian de año o de cuatrimestre. *"Ahora la materia está en 1º cuatrimestre. Como los alumnos no poseen ahora los conocimientos de Filosofía, Biología y Psicología tuvimos que reformular los contenidos para adecuarlos a la situación"; "Como se introdujo una materia nueva en el Plan, tuve que cambiar los contenidos".*

**-Como necesidad de priorizar lo básico frente a la cantidad**. En el caso de materias extensas, los docentes plantean la necesidad de recortar aquellos contenidos que consideran básicos. Tal es la situación de un profesor que expresa *"Los temas de la física moderna son prácticamente un compendio de la física del último siglo, desde Einstein hasta la radioactividad, el núcleo del átomo, etc. No quería enseñarla de manera enciclopédica. Con el tiempo empecé a reducir contenidos. Me quedé con lo que decía Edith Litwin acerca de separar los temas informativos de los conceptos básicos".*

### **4. Innovación en la evaluación**

La evaluación es uno de los aspectos de la enseñanza sobre el que más han innovado los docentes en los profesorado de carreras científicas, sobre las humanística. Algunos cambios se vinculan a ciertas **condiciones institucionales** que han favorecido una mayor profundidad y elaboración de los conocimientos, tal es el caso del pre-universitario que favoreció la

conformación de grupos más homogéneos y con una base mínima de conocimientos como punto de partida como el caso de un Prof. de Álgebra que expresa *"A raíz del pre-universitario los alumnos están más nivelados y pudimos plantear las evaluaciones con más profundidad. Se toman con mayor nivel, se pueden hacer ejercicios que son aplicación directa o de mayor complejidad, lo que implica más elaboración"*. En otros casos, la innovación está dada en tanto **la evaluación sirve a los alumnos como información sobre el propio proceso de aprendizaje** *"Realizamos una prueba diagnóstica de trigonometría, matemática y física, son indagaciones básicas. Esta misma prueba se aplica al final y se hace un análisis de la ganancia"*. En otros casos, **la evaluación se convierte, en sí misma, una instancia de conocimiento y aprendizaje** y se centra en evaluar procesos más que productos: *"En la evaluación se han incorporado trabajos grupales y se les pide a los alumnos que ellos elaboren los ítems. Esto da buen resultado porque da cuenta del conocimiento y comprensión del tema por parte de los alumnos"*; *"En una evaluación pedimos un informe individual que debe incluir desarrollos teóricos, ideas centrales de los textos de lectura obligatorios y apreciaciones personales. Este trabajo se pide como un modo de ejercitar el pensamiento crítico"*; *"Planteo la evaluación es un proceso de diálogo, comprensión, una instancia de aprendizaje, como dispositivo para la retroalimentación. Hay una evaluación de procesos obligatorios como respeto a los compañeros, resolución de conflictos, necesidad de contemplar los propios procesos cognitivos. Hay tres instancias de evaluación: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación"*. En otros casos, el cambio en **la evaluación responde a la necesidad de los docentes de realizar un mayor seguimiento de los alumnos** *"Trato de hacer un seguimiento más cercano del alumno, trabajos más acotados para evaluar"*; *"He aumentado en número de evaluaciones para hacer un seguimiento más individualizado de los alumnos"*.

## 5- Innovación en los Trabajos Prácticos

*Cuando los profesores expresan innovar en los trabajos prácticos, significan este cambio de diferentes maneras. Por un lado, ante el incremento de matrícula, priorizan los trabajos prácticos grupales como manera de "reducir" la*

*cantidad de trabajos a evaluar. Sin embargo esta alternativa plantea limitaciones a la hora de tener un conocimiento más profundo acerca de los procesos individuales de los alumnos. En este sentido rescatamos la reflexión de una docente que expresa “la masividad nos llevó a replantear la metodología ¿cómo evaluar trabajos prácticos grupales sin perder los avances individuales?”.*

En algunas carreras se concibe el trabajo práctico como **espacio para la experimentación** en donde se busca la aplicación de una teoría abordada con anterioridad: *"se trata de reforzar los conocimientos teóricos hasta que hacen el experimento, nosotros le damos los programas y ellos experimentan, deben justificar los puntos de vista teóricos, deben llevarlo a la práctica"; "Se proponen nuevas prácticas de laboratorio y se incrementan las acciones orientadas hacia la bio-seguridad".*

La **resolución de problemas** es otra de las tareas que se visualiza como una innovación en los trabajos prácticos *"los prácticos consisten en el desarrollo evolutivo de resolución de problemas elementales de computación (editar textos, administrador de turnos de pacientes en un hospital, administrador de aulas y espacios en una escuela, etc.". En otros casos los prácticos constituyen tareas de resolución de problemas de matemática o física que luego son trabajados en aula "se trata de que los alumnos asistan con los ejercicios ya mirados de modo que alguno pase al pizarrón y entre todos discutan la resolución".*

En algunos casos, es posible observar que existe una relación estrecha de la propuesta de trabajos prácticos con la metodología escogida para el desarrollo de las asignaturas, teniendo en cuenta que allí se pone en evidencia una modalidad de **vinculación entre teoría y práctica**: *“con la metodología de Taller se promueve la relación Teoría - Práctica en donde lo central es el análisis y la discusión de casos”.*

Desde diferentes propuestas, los trabajos prácticos propician **actividades de análisis** ya sea de materiales científicos, revistas, investigaciones, entre otros: *"...en las clases de trabajos prácticos los alumnos, mediante forma escrita u oral efectúan análisis de documentos históricos originales aplicando tales categorías"*

En otros casos, **la investigación** aparece como una actividad promovida al interior de los trabajos prácticos y asume diferentes modalidades como seminarios, trabajos de investigación bibliográfica, etc. Algunos docentes valoran esta tarea, más allá del espacio del trabajo práctico en sí, por la posibilidad de generar procesos formativos en la asignatura, como puede constatarse en las expresiones que siguen: *"una actividad de aplicación de la investigación a la problemática biológica, los diez mejores trabajos forman parte de los informes de cátedra"; "cada año se propone un trabajo práctico diferente que se trata de una pequeña investigación, que a la vez sirve de formación a los ayudantes y colaboradores de la materia"; " se procura que los alumnos (no siempre lo logramos) transiten por las distintas etapas de una investigación psico-social y elaboren un informe final"; "proponemos la realización de"trabajos de investigación bibliográfica con toda una guía que plantea el método científico para conocer un tema, luego sacan conclusiones. Luego se organiza un Evento Científico en el que todos exponen y eso los motiva mucho".*

Las actividades de investigación, pareciera que son promovidas con el objetivo básico de introducir a los estudiantes en procesos de indagación con énfasis en la actividad del alumno para la búsqueda y construcción de conocimiento de un modo más autónomo, aún en algunas asignaturas de primer año en que los grupos son muy numerosos.

Otra innovación importante en los trabajos prácticos se orienta a prácticas de **inserción en las instituciones escolares** como, por ejemplo, el dictado de Talleres sobre Adicciones y Educación Sexual como manera de responder a las demandas de docentes y directivos.

Otro aspecto vinculado a las innovaciones en los trabajos prácticos tiene que ver con aquellos que introducen **diversos recursos didácticos** tales como:

- videos** para el análisis de situaciones, *"propuestas teórico-prácticas de algunos autores"*, obtención de información específica, etc.;
- guías de lectura y actividades** para abordar los textos con algunas estrategias que favorezcan la comprensión y el aprendizaje: *"...los trabajos prácticos los enfocamos más hacia ciertos puntos que creíamos importantes. El año pasado incorporamos un trabajo para realizar en la casa (home work)"*

**-guías de trabajos prácticos o cuadernillos de trabajo** para responder a la masividad de la matrícula en algunos casos, y en otros para ofrecer una tarea de carácter más independiente a partir de un texto en que se integra teoría y práctica;

**-casos o situaciones problemáticas** para su análisis y resolución, algunos con simulación de laboratorio y otros a través de problemas de la vida cotidiana como "*la resolución de problemas cotidianos, de la vida real*"

**-textos literarios** como recursos narrativos, que son utilizados para contextualizar teorías, caracterizar momentos históricos, analizar situaciones y establecer relaciones entre los personajes a la luz de categorías teóricas, etc.

Los recursos propician tareas académicas diferentes que se integran con otras en el marco de los trabajos prácticos que plantean los docentes, Fullan (1991) entiende que "*cualquier innovación conlleva inevitablemente a la utilización de materiales curriculares diferentes a los habitualmente empleados*"<sup>60</sup>. Desde la concepción de recursos didácticos que sustentamos, como mediadores culturales que propician el aprendizaje en el aula, es posible percibir que los nuevos materiales requieren de nuevas estrategias de enseñanza y nuevas formas de evaluación.

### **Algunos obstáculos para la innovación según la percepción de los profesores**

A pesar de que la encuesta no se orientó a explorar la presencia de innovaciones, en las respuestas obtenidas, los docentes hacen alusión a algunos obstáculos que se le presentan en su tarea cotidiana para cambiarla, y en muchos casos, las innovaciones son percibidas como "negativas" en tanto han significado un retroceso respecto a la práctica anterior. Entre estos obstáculos, se destacan:

**-Las características del contenido disciplinar:** En algunas materias, los docentes refieren que los cambios no son posibles porque se tratan de contenidos básicos o muy clásicos, a los cuales parecen atribuirles

---

<sup>50</sup> Fullan, M. y Steigelbauer, S. (1991): "The new meaning of educational change". Chicago. Teacher College Press (citado por Marcelo García, C. (1999): "Formación del Profesorado para el cambio educativo", Ediciones Universitarias de Barcelona. España).

características de inamovilidad e invariabilidad, las que a su vez se plantean como razones para no introducir ninguna innovación en la enseñanza. Este es el caso de un profesor de física que justifica el no haber llevado a cabo innovaciones en la enseñanza de su asignatura aludiendo que *"se trata de una materia muy clásica: los temas son Ondas y Óptica. Solo puedes dar teorías, prácticos solos, y algunos teóricos - prácticos... No hay más para hacer... Son los temas más viejos de la física"*. Un profesor de estadística también refiere algo semejante cuando afirma que enseña la estadística de la misma manera *"porque la estadística es siempre la misma"*.

**-Situación de revista y/o de antigüedad en la asignatura.** En este caso, los docentes encuestados dicen no haber hecho cambios en la materia porque están reemplazando al titular o bien porque hace muy poco tiempo que la dicta.

**-Condiciones institucionales referidas a la masificación de la enseñanza.** El aumento masivo de la matrícula ha traído aparejado otro tipo de dificultades como es la falta de espacio y la necesidad de aumento de personal en los equipos docentes. En estos casos, los docentes tienen una percepción "negativa" del cambio, en tanto sienten que las condiciones actuales han implicado un retroceso respecto a sus prácticas de enseñanza. Un profesor de Sociología expresa *"El cambio es negativo por el proceso de masificación de los alumnos, pasé de tener 200 alumnos a 600. Es imposible que los alumnos participen, se cohíben y las clases se han tornado más magistrales que ante"* y otro de Psicología relata *"En mi opinión, algunos cambios como en los trabajos prácticos, son negativos ya que la falta de equipo docente ha implicado abandonar las prácticas de contacto con alumnos de los niveles de EGB y Polimodal, con maestros y profesores. Otros cambios negativos tienen que ver con la modalidad de desarrollar las clases. Es imposible trabajar en pequeños grupos en lugares físicos como los anfiteatros"*.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Creemos que en los cambios que se producen en el curriculum y la enseñanza tienen profunda influencia las prácticas que desarrollan los profesores cotidianamente en su tarea pedagógica. Es por ello que conocer y

comprender los procesos de transformación real en la Universidad requiere indagar cómo se inician las innovaciones, por qué se cambia, a qué necesidades se responde, etc. El avance de investigación presentado, pretende aportar en este sentido

Muchos docentes encuestados han expresado que su práctica no es innovadora o dudan de que los cambios que hacen en la enseñanza constituyan una innovación. Sin embargo, a partir de sus respuestas y del análisis de las mismas pudimos advertir que los docentes innovan más de lo que creen, lo cual revelaría que la enseñanza es materia de preocupación de los docentes universitarios.

Del análisis inicial de los datos, surgen las siguientes consideraciones:

- Si bien los profesores focalizan la innovación en algún aspecto prioritario de la enseñanza, se advierte que la misma involucra a varios de ellos, lo que da cuenta que los profesores tienen una percepción integral, más que fragmentaria, de la situación de enseñanza y aprendizaje. Así, puede observarse que la introducción de un recurso novedoso o de una tarea de investigación en un trabajo práctico o dar un lugar más protagónico al alumno, afecta tanto la metodología de enseñanza como el contenido y hasta la evaluación.
- Cuando el profesor innova, por convicción, el enfoque o perspectiva teórica acerca de su campo de conocimiento, es posible observar una innovación totalizadora e integral de la enseñanza en tanto cambia el contenido, los trabajos prácticos, los recursos y la evaluación. En los casos analizados, se observó que la innovación se sostiene porque existe un grupo académico o del campo de lo social que actúa como referente e inspirador de dichos cambios (por ej. las referencias respecto a las teorías de la enseñanza comprensiva, a Foucault, o los Derechos Humanos).
- En la mayoría de los casos en los que los profesores han realizado innovaciones, lo hacen a partir de haberse operado un cambio en su manera de pensar sobre la situación de enseñanza: el conocimiento que enseña, sobre el lugar del alumno en el proceso de aprendizaje o en su propio lugar como docente.
- Ante los condicionamientos objetivos de la enseñanza (masificación de alumnos, espacios inadecuados, reducido número de docentes por equipo,

costo de libros y materiales), los docentes describen que los cambios que realizan en sus prácticas de enseñanza constituyen, en realidad, un "retroceso" respecto de sus prácticas anteriores.

- Cuando los cambios realizados están ubicados esencialmente en el uso de los recursos didácticos (soportes tecnológicos, medios audiovisuales, cartillas, etc.), se observa con frecuencia una disociación entre medios y fines. Si bien en algunos casos llegan a ser actos creativos importantes por el docente, la fundamentada que lo orienta es esencialmente instrumentalista puesto que deposita en el medio casi todo lo que pueda tener que ver con el éxito en el aprendizaje.

Es nuestra convicción que las innovaciones emergentes en la enseñanza constituyen los verdaderos gérmenes de cambio, por su potencial de ruptura con un orden instituido, porque no están sujetas a la regulación institucional. Pero también es cierto, como dice Alfredo Furlán, que lo que da garantías de permanencia de una innovación es la pertenencia a una institución porque de lo contrario el riesgo es la disolución.

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Achilli, E. (1986): "La práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro" Ponencia presentada al II Congreso argentino de antropología social. Bs. As.
2. Angulo Rasco y Nieves Blanco (1994): "Teoría y Desarrollo del currículo" Ediciones Aljibe España.
3. Bentolila, S. Cometta, A. (1997) "¿De las utopías a la realidad o de la realidad a las utopías? Obstáculos que median en los procesos de transformación educativa" Ponencia presentada al congreso Internacional de Educación "Educación, crisis y utopía" UBA - Bs. As.
4. De Alba, Alicia (1995): "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Bs. As. : Miño y Dávila editores.
5. Feldman, D.(1999): "Ayudar a Aprender". Buenos Aires: Aique
6. Feldman, D. (1993) ¿Qué prácticas y qué teorías?. Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la práctica docente "Revista Argentina de Educación" Nro 20, Bs. As.

7. Fullan , M. y Steigelbauer, S. (1991): "The new meaning of educational change". Chicago. Teacher College Press. Citado por Marcelo García, C. (1999): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*, Ediciones Universitarias de Barcelona. España.
8. Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*" Edit. Morata - Madrid , España



C. Monet. " *La Promenade* ", 1875

### **Capítulo 3**

## **LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO PEDAGOGO EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS ENTRE 1973-1983**

**Autora:**

***Sonia Elizabeth Riveros***

## **Resumen**

La presente investigación de tipo cualitativa es un estudio de caso basado en fuentes primarias y secundarias en el que se indagó “La constitución del sujeto pedagogo en la UNSL entre 1973-1983”, la misma forma parte del trabajo de tesis de licenciatura ya concluida. El periodo trabajado si bien se presentó como fructífero, en cuanto a la recuperación de legados formativos y tradiciones de pensamiento filosóficas- pedagógicas, al desarrollo institucional y a la constitución de la Carrera de Educación en San Luis. También se presentó como un periodo en el que irrumpe el oscurantismo y el dolor de la última dictadura militar.

Para ello, se trabajó con datos extraídos de entrevistas no estructuradas a través de las cuales se registró testimonios orales de docentes y alumnos que transcurrieron la vida universitaria durante el periodo objeto de estudio. También se indagó, resoluciones, normativas, programas y planes de estudio de la carrera de Ciencias de la Educación. Todo ello, fue analizado con categorías teóricas provenientes del análisis genealógico de Michel Foucault, que nos permitieron dar cuenta de los procesos de formación en la constitución de los sujetos pedagogos como sujetos de conocimiento, como sujetos de acción y como sujetos de acción moral.

### **Palabras clave:**

Sujeto pedagogo- formación- análisis genealógico

## **Problema planteado y Objetivos:**

El presente trabajo da cuenta de algunas líneas fundamentales que fueron abordadas con mayor complejidad y profundidad en el trabajo de tesis de licenciatura ya concluida, en la que se problematizó el proceso de constitución del sujeto “pedagogo” en la Universidad Nacional de San Luis durante los años 1973-1983. El objetivo general que orientó la presente indagación fue el de analizar genealógicamente la constitución del sujeto pedagogo en la UNSL, entre 1973 y 1983. Para dar cumplimiento a tal objetivo, se plantearon los siguientes de carácter más específico:

- Describir y analizar el dispositivo Universidad Nacional de San Luis en el marco de las condiciones históricas del período en estudio.

- Analizar en los planes de estudio y programas (Filosofía de la Educación e Introducción a las Ciencias de la Educación) de la Carrera de Ciencias de la Educación del período 1973- 1983 las orientaciones que, desde el orden del discurso, operaban un sesgo particular en sus correspondientes programaciones de conductas.

- Obtener y analizar testimonios de “sujetos docentes” y “sujetos alumnos” acerca de los efectos del proceso de su formación de grado en su constitución como sujetos pedagogos.

## **Hipótesis:**

*Filosofía de la Educación e Introducción a las Ciencias de la Educación* son dos asignaturas cuyos contenidos incidieron en forma decisiva en el proceso de constitución de la subjetividad de los pedagogos entrevistados, debido a la especificidad con que se abordan las problemáticas pedagógicas y educativas. La indagación de esta hipótesis ha de implicar poner en evidencia las orientaciones que, desde lo discursivo, operaron un sesgo particular en las programaciones de conductas, enunciadas en los programas de las asignaturas mencionadas.

### **Marco Teórico:**

La posición, examen y solución del problema planteado implicó un trabajo teórico, llevado a cabo con herramientas conceptuales provenientes del análisis genealógico propuesto por Michel Foucault. La pertinencia de este enfoque radica en que la investigación filosófica foucaultiana en el marco de una investigación histórica educativa nos proporcionó categorías de análisis para comprender el complejo proceso de formación en la constitución de los sujetos pedagogos en el periodo objeto de estudio. En este sentido, la perspectiva foucaultiana ha tenido como eje la pregunta por el sujeto en relación con el saber, el poder y el sí mismo. A partir de esta pregunta, el autor brinda originales aportes para construir una historia de los diferentes modos por los cuales los individuos en nuestra cultura son transformados en sujetos. O, dicho de otro modo, triple “ontología histórica de nosotros mismos” en relación con el saber, con el poder y con nuestra propia subjetividad.

Desde este encuadre teórico se acude al uso de “*la teoría como caja de herramientas*” lo cual implica construir un instrumento que permite analizar las relaciones de saber- poder en el seno de las cuales pudieron acontecer unos procesos de producción de subjetividad, todo ello en el marco de un dispositivo educativo determinado: la Universidad Nacional de San Luis entre 1973 y 1983.

Desde la perspectiva asumida, la historia a emprender en esta investigación se definió en términos de un análisis genealógico. Foucault destaca su carácter, como una forma de hacer historia orientada a percibir la singularidad de los acontecimientos “...*fuera de toda finalidad monótona; encontrarlos allí donde menos se espera y en aquello que pasa desapercibido por no tener nada de historia...captar su retorno, pero en absoluto para trazar la curva lenta de una evolución, sino para reencontrar las diferentes escenas en las que han jugado diferentes papeles*”<sup>51</sup>.

El análisis genealógico incorpora dos conceptos nietzscheanos: la procedencia y la emergencia, en contraposición a la búsqueda de un origen y evolución histórica. Procedencia significa comienzo, invención histórica en un momento determinado de la historia. Esta perspectiva permite analizar los conjuntos de pliegues y fisuras de los acontecimiento de la UNSL en 1973 y la

---

<sup>51</sup> Foucault, Michel: “*Nietzsche, la genealogía, la historia*”, Cap. 1 en: *Microfísica del Poder*, Madrid, La Piqueta (3ª Edición); 1992, p. 7.

última dictadura militar en Argentina (1976-1983) y centrar la mirada en cómo todo un régimen de prácticas efectivamente acontecidas pudo inscribirse en la materialidad del cuerpo de los sujetos insertos en la compleja trama del dispositivo: Universidad Nacional de San Luis como docentes o alumnos de la carrera de Ciencias de la Educación.

Por su parte, la categoría de emergencia permite analizar la irrupción del acontecimiento

- última dictadura militar en la Argentina (1976-1983)- en términos de unas relaciones de fuerza que son condición de posibilidad para su existencia. Es decir, desde nuestra actualidad el análisis buscará poner en evidencia la tensión entre dichas fuerzas para finalmente poder comprender cómo nos hemos constituidos como sujetos.

Por otra parte, el análisis genealógico retoma el análisis arqueológico<sup>52</sup> y permite explicar en una nueva clave las prácticas sociales. Es decir, todo aquello que en el nivel arqueológico definía un análisis de los discursos, según la pregunta: “¿por qué ha podido aparecer este enunciado y ningún otro en su lugar?”, es ahora retomado con el propósito de poner en evidencia los modos en que todo aquello que en una época se pudo decir y hacer encontró su condición de posibilidad en unas relaciones de poder que orientaban, condicionaban, impulsaban y, en definitiva, producían no sólo las prácticas discursivas, sino también prácticas no discursivas.

Ahora bien, un análisis genealógico de unas prácticas educativas en el ámbito de una institución educativa, hace necesario precisar lo que entendemos por “institución” y más precisamente, por “institución educativa”. Con referencia a tal concepto, Foucault sostiene que las instituciones operan a modo de focos de concentración y de reproducción de relaciones de saber y de poder y lo que las singulariza es su capacidad para organizar en forma concertada relaciones moleculares de poder en una instancia mayor de carácter molar. Analizarla en términos de dispositivo implica comprenderla como la red de relaciones que pueden establecerse entre “... *elementos heterogéneos (discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones*

---

<sup>52</sup> El presente trabajo no se centrará en este particular análisis, aunque recuperará algunas de sus herramientas como parte del análisis genealógico.

*reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas, tanto lo dicho como lo no dicho etc.)*<sup>53</sup>, en cuanto al saber, al poder y a la subjetividad.

Por otra parte, las relaciones de saber- poder constituyen cuatro tipos de tecnologías que, en el caso de una institución educativa, buscan de modo intencional ejercer un dominio sobre los alumnos mediante la enseñanza y el aprendizaje de: - unas tecnologías de producción, unas tecnologías de sistemas de signos, unas tecnologías de poder. Por último, la posibilidad de resistir a lo que el saber y el poder hacen decir y hacer, da apertura a un cuarto tipo de tecnologías: las tecnologías del yo que permitirán al sujeto efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otro, un conjunto de operaciones sobre sí mismo con la finalidad de poder alcanzar un estado de sabiduría y/o felicidad. Este tipo de prácticas, por medio de las cuales el sujeto ejerce una afección sobre sí mismo, no dependen ya de las relaciones de saber y de poder instituidas; brindan al sujeto la posibilidad de darse a sí mismo una nueva forma a través de unas “prácticas de sí” un nuevo código de virtud.

Ahora bien, la relación del sujeto con su propia subjetividad, tal como es concebida por Foucault, nos permite enfocarla en este trabajo como una experiencia históricamente singular por la que los sujetos se van reconociendo como sujetos de una práctica educativa, abierta a dominios de conocimiento muy diversos y en articulación con unos sistemas de reglas y restricciones.

Una investigación de ese tipo de experiencia debe tener en cuenta los tres ejes que la constituyen: la formación de saberes que se refieren a ella, los sistemas de poder que regulan su práctica, y las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de unas prácticas educativas.

Todas las categorías presentadas se sintetizan en las cuatro líneas del “dispositivo”: líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza y líneas de objetivación- subjetivación. Dichas líneas ó curvas posibilitan la emergencia de tres a priori históricos: saber, poder y sí mismo, que han de problematizarse en la compleja articulación de los tres éxtasis de la temporalidad: pasado, presente y futuro, para la indagación de nuestro tema de interés.

---

<sup>53</sup> Guyot, V. y otros: “Operaciones del dispositivo en el análisis histórico educativo”, en: Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Bs. As., Lugar editorial, 1992, p.50

### ***Antecedentes del tema investigado:***

En cuanto a los antecedentes vinculados con esta perspectiva de análisis se reconocen dos producciones de reciente data que toman algunas categorías del análisis foucaulteano, de las cuales se ha podido relevar el Tomo 1 “*Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*” y el Tomo 2 “*Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas*”, del Libro *Dictadura y Educación* dirigidos por Carolina Kaufmann, que incluye una compilación de artículos referidos a las Universidades Nacionales durante la última Dictadura Militar, pero sin profundizar la cuestión del “sujeto pedagogo” como un proceso de constitución en su triple ontología histórica.

Dado que no hay antecedentes de investigaciones como la aquí propuesta, se espera que el trabajo de tesis realizado brinde singulares aportes a la historia de la UNSL, a la Historia de la Educación y a una genealogía de las prácticas educativas en clave foucaultea, de particular interés para nuestra institución.

### ***Aspectos metodológicos:***

La investigación realizada constituye desde el punto de vista teórico-metodológico un **estudio de caso**, esto es, la Universidad Nacional de San Luis durante el periodo 1973-1983. Para llevar adelante esta investigación de tipo cualitativa y coherente con la opción teórica escogida, se recurrió al abordaje teórico- metodológico que Foucault sugiere para emprender un análisis genealógico, el cual implica analizar los discursos y las prácticas no discursivas a partir de cuatro reglas: 1-“Regla de inmanencia”, según la cual saber y poder se articulan íntimamente en “focos locales” de poder-saber, los cuales habrá que identificar como punto de partida. 2-“Reglas de las variaciones continuas”, según la cual se intentará buscar las matrices de transformaciones y modificaciones de las “distribuciones de poder” y de las “apropiaciones de saber”, en la formación del sujeto pedagogo.3-“Regla del doble condicionamiento”, según la cual tácticas y estrategias se condicionan mutuamente. A partir de esta regla, intentará mostrarse cómo toda táctica local se inscribe en una estrategia de conjunto; la cual, a su vez, se apoya en

ejercicios puntuales de poder. Por último, 4-“Regla de la polivalencia táctica de los discursos”, según la cual éstos operan con diverso valor táctico: ya como “una multiplicidad de elementos discursivos” en estrategias diferentes, ya como “bloques tácticos” diferentes y hasta contradictorios en una misma estrategia, ya como discursos idénticos que circulan entre estrategias opuestas.

Estos análisis permitieron conformar un corpus de información constituido por fuentes primarias y secundarias para analizar en forma específica los procesos de constitución subjetiva de docentes y alumnos de la carrera de Ciencias de la educación durante el periodo señalado. En este sentido, para reconstruir la historia de la UNSL y en su efecto la historia de la carrera de ciencias de la educación en San Luis se acudió al análisis de: ordenanzas, resoluciones de los diferentes periodos, normativas, circulares. También se indagó los planes de estudios: 22/74, 5/77 y el 17/78, con el objeto de analizar la formación de saberes y conocimientos que se articularon en la formación del sujeto pedagogo en la UNSL.

Por medio del análisis genealógico de los planes de estudio, vigentes en el período comprendido entre 1973 y 1983, se pudo establecer algunas regularidades y/ o rupturas en los regímenes de prácticas discursivas que operaron en el campo disciplinario de las Ciencias de la Educación, luchas de poder- saber efectivamente acontecidas y los modos en que las mismas afectaron los procesos y las modalidades que asumió la constitución del sujeto pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis.

Por otra parte, se tomaron entrevistas no estructuradas a un grupo reducido de sujetos con el propósito de dar cuenta en el análisis de las mismas, cómo “en cada caso”<sup>54</sup> dichos sujetos habían sido constituidos como sujetos de conocimiento, como sujetos de acción y como sujetos de acción moral.

### **Dificultades planteadas en el proceso de investigación:**

Cabe destacar que dada la complejidad del tema abordado, que implica una recuperación de la memoria de lo acontecido durante la última dictadura

---

<sup>54</sup> La expresión es usada por Heidegger para fundamentar por qué razones los procesos de constitución subjetiva deben ser analizados en su singularidad; esto no significa desconocer las condiciones de posibilidad que cada época brinda en relación con dichos procesos.

militar, no se pudo contar con el testimonio de más sujetos. En ciertos casos, nos encontramos con docentes y alumnos de aquella época que no pudieron poner en palabras sus experiencias. Puede decirse que todavía en ellos el miedo sella y paraliza su conciencia<sup>55</sup> en ese pasado traumático, que aún en el presente opera como huella dolorosa no pensada, impidiendo la emergencia de un relato que reelabore ese pasado.

### **Vinculación con la temática de formación docente:**

La presente investigación se vincula con la temática de formación docente ya que este fue uno de los principales ejes de este trabajo en cuanto a como había sido la formación pedagógica- filosófica recibida en los distintos dispositivos analizados y su impacto en la constitución del sujeto pedagogo. De más está decir, que los interrogantes que orientaron esta indagación fueron: ¿por qué la cuestión de la pedagogía y, en su contexto, la cuestión de la formación del pedagogo, pudieron tornarse problema? ¿Con qué conjuntos de prácticas (o artes de la existencia) se ligan estas problematizaciones? ¿Cómo pudieron constituirse los sujetos pedagogos en este dispositivo y reconocerse en él?

### **Probables aportes de la investigación a la toma de decisiones:**

Indagar los procesos de constitución de los sujetos pedagogos con la rigurosidad que fueron abordados en esta investigación desde una singular perspectiva filosófica- histórica. Nos desafió a realizar el ejercicio de problematizar nuestra realidad actual, el presente en la formación docente, cómo nos hemos constituido en el orden del conocimiento, de la acción y como sujetos éticos, quiénes somos y quienes estamos siendo como formadores de formadores, que tipo de sujeto pretendemos formar, desde que programaciones de conducta. En este sentido, nos propusimos con esta indagación problematizar estas cuestiones en términos de una genealogía, de una ontología histórica de nosotros mismos, ello supone una crítica del pasado, a partir de un presente inquietante, y en vistas a abrir un porvenir distinto.

---

<sup>55</sup> Godoy, Cristina: “¿El olvido o la redención de la memoria?”, en Godoy, Cristina y otros: *Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios*. Bs. As., Miño y Dávila, 2002 p. 24

Porque no podría haber porvenir, ni modificación alguna de nuestras prácticas, si no emprendemos el trabajo reflexivo que esta triple ontología nos exige, reconociéndonos como sujetos que hemos sido producidos en el orden del conocimiento, de la acción y de la ética al interior de unos dispositivos que articularon determinadas líneas de visibilidad, líneas de enunciación, líneas de fuerza y posibles líneas de objetivación-subjetivación.

Por tales razones, consideramos que abordar el archivo de unos procesos de constitución de los sujetos pedagogos en la trama histórica de la UNSL durante los años 1973 y 1983 desde este presente, es de singular importancia para la nueva generación de pedagogos. Porque este archivo implicó recuperar el recorrido de lo que hemos sido en el dispositivo fundacional de la universidad, como formadora de docentes, con tradiciones de pensamiento fuertemente constituidas y los progresivos cambios y transformaciones, rupturas y continuidades de los distintos y complejos dispositivos que se fueron montando en el devenir histórico.

A partir de la producción de conocimiento realizada en este trabajo, una multiplicidad de temas podrían plantearse para ser investigados a partir de los resultados alcanzados hasta aquí. Uno de los posibles temas que podría abrirse a nuevas indagaciones es el de la formación y reforma de la identidad del pedagogo en la UNSL y la posibilidad de modificar sus prácticas en los campos de la docencia, la investigación y los diversos ámbitos profesionales, superando obstáculos que aún perviven –tales como la relación teoría-práctica-. En todas estas cuestiones, se advierte que aún no resultan suficientes los abordajes en los niveles filosófico-epistemológico e histórico y la articulación entre ambos, para poder comprender mejor la disciplina, ya Pedagogía ya Ciencias de la Educación, y operar creativamente en ella. La falta de debates en estos niveles del análisis ha operado y sigue operando en la constitución del sujeto pedagogo y en la formación de los futuros pedagogos en la UNSL.

En tal sentido, esta tesis ha sido sólo un comienzo para nuevos desafíos. Con este trabajo se ha apuntado a revalorizar la historia de la UNSL desde la recuperación de la memoria de lo que hemos sido, para que lo que estamos siendo pueda ser problematizado críticamente, abriendo debates pendientes en el campo de las Ciencias de la Educación y posibilitando otra

constitución de sujetos pedagogos, para nuevas prácticas investigativas, docentes y profesionales.-

## **Bibliografía**

De **MICHEL FOUCAULT**

- Arqueología del saber. México, Siglo XXI (15ª edición); 1991.
- El orden del discurso. Barcelona, Tusquets, varias ediciones.
- Espacios de poder. Madrid, La Piqueta; 1991.
- Hermenéutica del sujeto. Madrid, La Piqueta; 1994.
- Historia de la sexualidad.1- La voluntad de saber. Buenos Aires, Siglo XXI; 1990.
- Historia de la sexualidad. 2- El uso de los placeres. Buenos Aires, Siglo XXI; 1991.
- Saber y verdad. Madrid, La Piqueta; 1991.
- Tecnologías del yo, (Introducción: Miguel Morey), Barcelona, Paidós Ibérica S.A., I.C.E.- U.A.B. (2ª Edición); 1991.
- Tecnologías del yo. Barcelona, Paidós; 1991.
- Un diálogo sobre el poder. Buenos Aires, Alianza; 1990.
- Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión. Buenos Aires, Siglo XXI (17ª Edición); 1991.
- Microfísica del Poder. Madrid, La Piqueta (3ª Edición); 1992.
  
- La hermenéutica del sujeto. México, Fondo de Cultura Económica 2ª edición; 2002.
  
- **Otros autores:**
  - DELEUZE, Gilles: Foucault, Bs. As, Paidós 1987.
  - DELEUZE, Gilles y otros: Michel Foucault, filósofo. Madrid, Gedisa, 1990.

- GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan, y LUPPI, Alberto: Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes. Bs. As., Lugar editorial, 1992.
- GUYOT, Violeta, MARINCEVIC, Juan y BECERRA BATÁN, Marcela: Los usos de Foucault. Bs. As., El Francotirador, 1996.
- GODOY, Cristina y otros: Historiografía y Memoria colectiva. Tiempos y Territorios. Bs. As., Miño y Dávila, 2002.
- KATRA, Williams: La generación del '37'. Los hombres que hicieron el país. Buenos Aires, Emecé, 2000.
- KAUFMANN, Carolina y otros: Dictadura y Educación, Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983), (Tomo I) ,Madrid, Miño y Dávila, 2001.
- KAUFMANN, Carolina y otros: Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas, (Tomo 2), Bs. As , Miño y Dávila, 2003.
- KAUFMANN, Carolina y DOVAL, Delfina: Paternalismos Pedagógicos. Buenos Aires, Labor Editor, 1999.
- KLAPPENBACH, Hugo et al.: Crónicas de la vida universitaria en San Luis. San Luis, Editorial Universitaria San Luis, 1995.
- MARTIARENA, Óscar: Michel Foucault: Historiador de la subjetividad. México, El equilibrista, 1995.
- POLAK, Laura y GORBIER, Juan Carlos: El movimiento estudiantil argentino (Franja Morada 1976-1986). Buenos Aires, Centro Editor de América Latina- Biblioteca Política Argentina, 1990.
- PUIGGRÓS, Adriana: Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As., Galerna, 1997.
- ROIG, Arturo Andrés: *"Aquellos años de esperanza y dolor. Recuerdos de Mauricio López, filósofo y teólogo de la liberación"*. En: Erasmus, Río Cuarto, Ediciones del ICALA, Año V, N° 1 / 2, 2003.
- TERÁN, Oscar: Michel Foucault. El discurso del poder, Buenos Aires, Folios ediciones, 1985.

### **Fuentes Primarias:**

- Anteproyecto Plan de Estudios, Facultad de Pedagogía y Psicología (1971)
- Anteproyecto de Planes de Estudio de la Facultad de Pedagogía y Psicología. (1970)
- Auderut, Cristina, Noemí Carreño y otros: "La formación de profesores para el nivel medio en la Universidad Nacional de San Luis (1976/1983): Temporalidad y Espacio Social". UNSL (Inédito)
- Auderut, C.: "Archivo y diagnóstico de la constitución del sujeto 'maestro' en Sarmiento: Facundo y Educación Popular". Trabajo de Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación, San Luis, UNSL, 2004.
- Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Ciencias de la Educación: *Creación de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Instituto de investigaciones Pedagógicas. Historia- Organización- Propósitos*, Anuario, San Luis, 1948.
- Universidad Nacional de Cuyo: *Creación, Organización y Planes de Estudio*, Mendoza, Talleres Gráficos Belmonte, 1940.
- Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras, *El Proceso de Cambio en la Universidad Argentina Actual (1966-1973)*, Mendoza, Inédito, 1973.
- Documento enviado por el Rector Interventor al Ministro de Cultura y Educación, Prof. Ricardo P. Bruera, Mendoza, abril de 1978.
- Ley Universitaria Nº 21.276, sancionada el 2 de noviembre de 1976, realizado por la Dirección Nacional de Relaciones Universitarias.
- Marincevic, Juan y otros: "Directrices Ideológicas en la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo (1939)", en VI Jornadas Docentes Universitarias de Historia de la Educación, San Juan, Universidad Nacional de San Juan, Inédito, 1992.
- Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas: *Memoria-Periodo 10-6-76 al 31-12-78*.
- Programa de Introducción a las Ciencias de la Educación, para la Carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. y Prof. en Psicología, año lectivo 1978.

- Programa de Filosofía de la Educación de la Carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, año lectivo 1978.
- Resolución Rectoral N° 7/ 73, UNSL.
- Ord. Rect. N° 22/74, UNSL, Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado de enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación.
- Ord. Rect. N° 30/76, UNSL.
- Ord. Rect. N° 14/76, UNSL.
- Resolución N° 172/76, UNSL.
- Resol. N° 503-77 FCE, UNSL.
- Ord. Rect. N° 1/77, UNSL.
- Resolución N° 670/77 UNSL.
- Resolución N° 672/77, UNSL.
- Ord. Rect. N° 18/77, UNSL.
- Ord. Rect. N° 5/77, UNSL, Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado de enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación.
- Ord. Rect. N° 7/78, UNSL.
- Ord. Rectoral N° 17/78, UNSL, Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y el Profesorado de enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación.
- Ord. Rect. N° 25/80, UNSL
- Ord. Rect. N° 6/81, UNSL
- Benegas Julio y otros: *La memoria y el mañana. Para que nunca más en la universidad*, San Luis, Universidad Nacional de San Luis, Inédito, 1988.
- **Entrevistas a Sujetos Docentes y Alumnos:**
  - *Sujeto A*, docente de la UNSL e ingresó a la universidad en 1968
  - *Sujeto B*, docente de la UNSL, ingresó a la universidad en 1968.
  - *Sujeto C* , ex -alumna de la UNSL ingresó como estudiante de la Carrera de Ciencias de la Educación en 1976.
  - *Sujeto D*, ex - alumno de la UNSL ingresó como estudiante de Psicología en 1969.



*C. Monet. The Thames at Westminster, 1871.*

## **Capítulo 4**

# **LA PEDAGOGIA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS**

**Autoras:**

**Lucía Sosa Gazari – Patricia Olguin – Sandra Catalini –  
Ana Beatriz Rúa**

## **Presentación:**

El Proyecto de Investigación “La Pedagogía en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones epistemológicas subyacentes en la formación docente”, ha sido aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica –Facultad de Ciencias Humanas, UNSL- en 2004. El propósito que guía la investigación es indagar acerca de las concepciones epistemológicas que han orientado la enseñanza de la Pedagogía en las carreras de formación docente de la UNSL entre 1960 y 2000, analizando el impacto que han tenido los debates de la época en torno al estatuto epistemológico de la disciplina, en las diferentes propuestas curriculares.

Por haber iniciado recientemente la investigación, en esta oportunidad la intención de la ponencia es dar a conocer más extensamente los avances realizados hasta la fecha: se ha profundizado en el marco teórico, y recuperado algunos momentos clave en la historia de nuestra universidad. Paralelamente se ha comenzado a elaborar los instrumentos de recolección de datos, se ha iniciado la recolección de la información, y la construcción de las categorías de análisis. Por ello aún no podemos presentar resultados.

## **Antecedentes del tema y estado de la cuestión:**

El proyecto de investigación encuentra en la presentación de la tesis doctoral de la profesora de la Universidad Nacional de San Luis, Otilia Berasain de Montoya, su antecedente primero y principal. La mencionada tesis, titulada “El problema epistemológico de la pedagogía contemporánea”, con prólogo de Juan Mantovani, fue publicada en 1960 por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo. Fecha muy próxima, como se puede advertir, al momento de constitución de la Epistemología como disciplina sistemática. Esta obra, pionera en el campo de las investigaciones sobre epistemología pedagógica, explora los modos de relación entre los ámbitos científicos y filosófico-pedagógicos. Partiendo de un análisis de la complejidad del objeto de estudio, describe la pluralidad de métodos posibles para el abordaje de la educación.

La preocupación por poner en cuestión el estado de la Pedagogía y su enseñanza en las universidades nacionales ha convocado desde el año 1995 a los equipos docentes responsables de su dictado a reuniones de debate. El primer y el segundo encuentro se llevaron a cabo en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de La Plata, respectivamente, y tuvieron como objetivo el intercambio de experiencias de cátedra.

En el año 1997, la Universidad Nacional del Centro organizó el encuentro y propuso como problemática central de discusión la “Delimitación del campo epistemológico de la Pedagogía”. En el año 1998, el encuentro se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto y el tema que orientó la presentación de ponencias fue “La Pedagogía como disciplina. Aportes para la discusión del campo epistemológico.”

La educación superior en todos sus aspectos, también es objeto de análisis y discusión. Razones de orden socio-político como fue el retorno a la democracia después del último período autoritario, movilizó a todos los sectores de la sociedad, y en el caso particular de la comunidad universitaria, inició la tarea de democratización de los claustros y, en general, de recuperación de las casas de altos estudios para sus fines específicos, ahora en otro escenario nacional e internacional. Desde entonces son numerosas las publicaciones sobre el nivel, no solo en nuestro país, así como los eventos científicos donde se debate ampliamente, juntamente con todas las problemáticas que le competen, la cuestión de la formación docente. En este sentido, debemos reconocer como fuente valiosa para este proyecto, el ensayo del Dr. Alfredo Furlán, titulado “La enseñanza de la Pedagogía en las universidades”. En la década del '90, a pedido del Comité de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México, el autor realiza una evaluación sistemática de la enseñanza de la Pedagogía en las universidades mexicanas; acompaña la descripción de los datos empíricos con sólidos aportes teóricos a la discusión acerca de los problemas de la disciplina: su campo, status, identidad y configuración.

En el caso de Argentina el tema es obligado debido a la sanción de la Ley Federal de Educación N°. 24.195, en 1992, que introdujo modificaciones en los otros niveles de enseñanza, y la Ley de Educación Superior, en 1995.

Con respecto a la formación docente en la UNSL es preciso hacer una breve reseña histórica de su evolución. Para ello hay que remontarse a la fundación del Instituto Nacional del Profesorado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, en 1940. Este instituto de formación docente superior, otorgaba títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Matemáticas y Física y en Química y Mineralogía; a partir de 1942 se denominó Instituto Pedagógico y agregó el Profesorado en Pedagogía y Filosofía. En 1946, el Instituto Pedagógico fue elevado a la categoría de Facultad, denominándose Facultad de Ciencias de la Educación, con sede en San Luis. La nueva Facultad otorgaría los siguientes títulos: Profesor en Matemática y Física, Doctor en Matemática, Doctor en Física, Profesor de Química y Mineralogía, Doctor en Química, Profesor en Pedagogía y Filosofía y Doctor en Ciencias Pedagógicas. En 1958 la Facultad de Ciencias de la Educación pasa a llamarse Facultad de Ciencias y en 1969 esta se divide en dos facultades: Facultad de Ciencias Físico-Químico-Matemáticas (integrada a partir de 1970 por la Escuela de Química, Bioquímica y Farmacia y la Escuela de Matemática y Física) y Facultad de Pedagogía y Psicología (integrada desde 1970 por la Escuela de Pedagogía y la Escuela de Psicología). Con esta última organización es que se crea en 1973 la Universidad Nacional de San Luis. Hasta la fecha se han creado nuevas carreras. Mencionamos el panorama actual, limitándonos a las carreras de formación docente:

- Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales: Profesorado en Ciencias de la Computación; Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Matemática; Profesorado en Física.
- Facultad de Ciencias Humanas: Profesorado de Educación Especial; Profesorado de Educación Inicial; Profesorado en Psicología; Profesorado en Ciencias de la Educación.
- Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia: Profesorado en Ciencias Biológicas; Profesorado en Química.

## **Objetivos generales**

- Explicitar la concepción epistemológica sobre la Pedagogía subyacente en los planes de estudio de las carreras de formación docente de la Universidad Nacional de San Luis, en el período comprendido entre 1960 y 2000.
- Analizar en las producciones científicas (ponencias, artículos, ensayos) los debates en torno al estatuto epistemológico de la disciplina, realizados en el período mencionado.
- Identificar la presencia/ausencia de los temas debatidos por la comunidad científica en las propuestas curriculares de formación docente de la Universidad Nacional de San Luis, entre 1960 y 2000.
- Delinear aspectos inherentes a la identidad profesional de nuestros egresados, efectuando contribuciones a otras áreas profesionales a través de la formación
- Aportar a la comprensión del devenir de la Pedagogía en las universidades argentinas, su configuración, su identidad, sus avatares.

## **Marco teórico:**

El desarrollo y configuración de la Pedagogía como espacio de saber con identidad propia, se encuentra estrechamente vinculado con las concepciones más amplias acerca de la ciencia y el conocimiento, así como con los conceptos de educación predominantes en los distintos momentos de su dinámica histórica. Si bien es posible afirmar que en su proceso de construcción todas las disciplinas comparten características comunes, también es preciso reconocer sus particularidades. En el caso de la Pedagogía esos rasgos específicos provienen especialmente de:

- La complejidad de su estructura que admite dimensiones que exceden análisis estrictamente científicos (por ejemplo, la dimensión filosófica); esta heterogeneidad del campo pedagógico permite abordarlo como área de trabajo interdisciplinario.

La Dra. Berasain de Montoya, contextualiza el trabajo mencionado anteriormente, en una época de crisis del conocimiento, señalando los riesgos de la especialización en todos los campos del saber y la necesidad de una “tarea que podríamos llamar de interconocimiento, interconexión y colaboración crecientes, y que esto debe cumplirse con especial relieve dentro de una problemática pedagógica.” (Montoya, 1960:11) En la Pedagogía como en toda disciplina, está presente la Filosofía “tanto en el punto de partida como en las conclusiones últimas.” (Op cit:12); reconociendo la autora que, desde una postura empirista, ese punto de partida puede ser reemplazado “por un estudio psicológico de la infancia, el que, sin duda, es también indispensable para todo proceso normativo que quiera realizarse sobre las sólidas bases de un conocimiento acabado del sujeto de la educación” (Op cit.:55). Con respecto a su carácter científico, la Pedagogía será definida como ciencia (a pesar de los reparos para considerarla una disciplina independiente), en razón de constituir “un saber sistemático sobre un objeto específico, logrado mediante métodos acordes con la naturaleza de la realidad por ella estudiada”. (Op cit:17). Por las características de su objeto requiere los aportes de otras ciencias. No es posible, por lo tanto, concebir una Pedagogía sino en íntima conexión con la filosofía y las ciencias, (Op cit:17) un área de trabajo interdisciplinario (como la denominará más adelante), abierta siempre a “nuevos aportes y nuevos descubrimientos” . (Op cit:15)

La Pedagogía concebida como área de trabajo interdisciplinario (Montoya) o entendida desde un paradigma de la complejidad (Morin) contribuyen a superar la fragmentación producida en la búsqueda de los fundamentos científicos de la Pedagogía y la idea de que “la educación pertenece a la categoría de la acción, la pedagogía a la de la reflexión”(Mialaret, 1977:9), al abordarla como un ámbito en el que confluyen “la cultura científica, las ciencias humanas y la cultura de las humanidades”, como señala Morin (1999) todas ellas en “una totalidad en movimiento fluente” (Bohm), o bien, en palabras de Montoya al realizar un riguroso análisis epistemológico de la Pedagogía, comprendiendo “que esta disciplina encierra nada menos que el problema de la realización de la vida humana”, (Op cit)

- La existencia (a veces co-existencia en un mismo centro de estudios) de distintas denominaciones –Pedagogía, Ciencias de la Educación, Educación- que responden a diferentes enfoques. a la hora de definir el objeto de estudio y delimitar su espacio disciplinar. Furlán, en el ensayo citado anteriormente analiza las tradiciones alemana (que propicia un enfoque filosófico y la denominación Pedagogía), francesa (que utiliza Ciencias de la Educación, multiplicidad de ciencias que dan cuenta de algún aspecto del mismo objeto ; un clásico en el tema, Gaston Mialaret, en 1977, la justifica en que “el estudio riguroso de sus diferentes aspectos debe abrirse a nuevos campos de investigación científica o establecer nuevas relaciones con las disciplinas científicas tradicionales”. Reconoce, inmediatamente que “ello planteará, inevitablemente, el problema de la unidad y de la autonomía de las ciencias de la educación”). La tercera denominación que analiza Furlan, es “Educación” que proviene de la tradición anglosajona, más pragmática.

- El doble carácter de la Pedagogía: como teorización y como intervención, que dan lugar al análisis de la misma como disciplina descriptiva y como disciplina normativo-propositiva, - La Pedagogía abraza los ámbitos de la educación formal, no formal e informal. Otro factor importante a tener en cuenta en el período seleccionado para esta exploración tiene que ver con la educación en los ámbitos formal, no formal, e informal. La clasificación de la educación en “sistemática, no sistemática y asistemática”, usada por muchos autores, da lugar a subrayar la importancia de la familia y la sociedad en la formación del ser humano. Esta clasificación será reemplazada muchas veces más adelante, por otra: “educación formal, no formal e informal”, más adecuada para definir distintos espacios educativos, que no es equivalente a la primera, ya que, por ejemplo, la educación no formal también puede ser sistemática. Observamos que siempre ha sido sensiblemente menor el espacio dedicado a la educación no formal/informal, no sistemática/asistemática, como parte del campo disciplinar, tal como lo expresa Buenfil Burgos: “Educación ha sido limitada a escolaridad. Desde los primeros intentos de construir la pedagogía como un conocimiento científico —y ya no sólo como una reflexión filosófica— la necesidad de delimitar un objeto de estudio ha conducido, innecesariamente, a excluir una serie de prácticas y espacios sociales que *forman* a los sujetos, del

concepto de educación. Tanto en las corrientes ya clásicas del pensamiento "científico-pedagógico" (funcionalismo, conductismo, marxismo, etc.) como en las "nuevas concepciones educativas" (escuela activa en sus diversas vertientes, etnografía educativa, psicología educativa, etc.) y en la investigación que de ella se desprende se *privilegia* el estudio y la reflexión sobre los procesos escolares".(1991)

Sin embargo, mientras el debate epistemológico acerca de la Pedagogía se instala en el siglo XIX, íntimamente relacionado con la educación formal, la educación no formal (así como otros conceptos vinculados como educación permanente, de adultos, popular,...) serán trabajados como categorías pedagógicas recién después de la 2da. Guerra Mundial y van a adquirir creciente presencia hasta la actualidad como "la escuela paralela" (Porcher) o "la educación fuera de la escuela" (Trillas) que comienza a responder a las demandas sociales particulares de cada sociedad, que el sistema formal en crisis también creciente, no alcanza a cubrir. Lo que se definía como "fundamento social" de la escuela entendido como el territorio en que se asentaba aquella y que en realidad era considerado como algo externo a la misma, como parte de los influjos que la escuela debía tener presentes para comprender a los estudiantes, pero que no siempre podía controlar, comienza a merecer más atención tanto desde adentro de la escuela (que por diversas razones ya no puede obviar el capital cultural de los alumnos, que puede tanto reforzar lo escolar, como contradecir sus objetivos) como desde afuera de la misma, donde prolifera la oferta educativa requerida por la sociedad industrial primero y, mucho más, actualmente, por la sociedad de la información.

- El carácter abierto de la *educación*, objeto sensible a los cambios temporales y a las diferencias locales, que se va construyendo en la misma práctica

En los últimos años asistimos a la profundización de viejas discusiones acerca del saber pedagógico. No podemos soslayar el debate modernidad-posmodernidad que – si bien para algunos autores no ha sido fructífero- le ha abierto otros horizontes a la Pedagogía, a partir de la emergencia de nuevos planteamientos acerca de una posmodernidad lúdica a la que Peter McLaren le opone una posmodernidad crítica, la fragmentación cultural a la que Alicia de Alba responde con una búsqueda del contacto cultural; la contradicción de una

escuela moderna en una sociedad posmoderna (Colom y Mélich); el interrogante acerca del fin de la educación en consonancia con la idea del fin de la historia (Benner), .....Y luego las afirmaciones sobre el fin de la posmodernidad como: “el fin de las pequeñas historias” implica el “recomienzo de los grandes relatos” (Gruner); o bien que “precisamente la diferencia puede pensarse adecuadamente cuando se reconoce su conexión con la universalidad” (Maliandi).

¿En qué medida todos estos cambios y todas estas ideas impactan en la disciplina? ¿Qué desafíos metodológicos representan? ¿Qué nuevas miradas se puede arrojar sobre el objeto? ¿Qué cambios metodológicos han acompañado la investigación pedagógica? Lo que hoy podemos afirmar es que, dimensiones nuevas alimentan la necesidad de seguir pensando a la Pedagogía para reconstruir su objeto de análisis y su unidad como un campo de saber con una lógica propia y no como una sumatoria de miradas, conceptos y enfoques provenientes de otras ciencias; articulándose con los diversos saberes que aportan al campo pedagógico, sin riesgo de invalidar la sustantividad de los procesos educativos ni de perder la identidad de la disciplina.

## **Metodología**

Se ha optado por un diseño flexible, que se enmarca en el paradigma cualitativo basado en una lógica inductiva-analítica, buscándose la comprensión del problema en estudio, a saber, ¿cuáles son las concepciones epistemológicas subyacentes en los programas de Pedagogía o asignaturas análogas, de las carreras de formación docente de la UNSL, entre 1960 y 2000?

La triangulación, entendida como estrategia de validación convergente, se hará a través de la utilización de distintas fuentes de datos (documentos y entrevistas).

## **Selección de la muestra**

Para realizar el muestreo se utilizará la técnica de selección simple basada en criterios.

- a) en el caso de los sujetos a ser entrevistados el criterio será la responsabilidad en la asignatura pedagógica y el número será al menos de un docente por cada carrera de formación docente.
- b) En el caso de los planes de estudio se considerara la totalidad de los planes de estudio de las carreras de formación docente de cada facultad, aprobados en el período comprendido entre 1960-2000.
- c) En el caso de los programas de las asignaturas el criterio de selección será el que hayan sido aprobados con posterioridad a la puesta en vigencia de cada plan de estudio nuevo. El número de programas será de al menos un programa cada 5 años de cada asignatura.
- d) En relación a los debates teóricos y las producciones científicas el criterio será su fecha de publicación; en un periodo aproximado de no más de dos años antes de la aprobación de cada nuevo plan de estudio. El número de la muestra será de dos eventos por cada plan de estudio.

La muestra se definirá sobre una base que podrá evolucionar a medida que el proceso de investigación avanza, esto posibilita la incorporación de casos adicionales con el objeto de “ampliar la aplicabilidad de las intelecciones teóricas” (Taylor y Bogdan, 1986)

## **Instrumentos de recolección de datos**

Básicamente se utilizarán los siguientes dispositivos para la recolección de los datos:

- a) Entrevistas: con modalidad abierta y con protocolos no directivos y flexibles. Los ejes que se abordaran en cada entrevista serán: concepciones de educación y pedagogía, planes y programas de estudio y formación docente.

- b) Documentos: planes, programas, producciones científicas, publicaciones.

### **Análisis de los datos**

En esta etapa de confrontación entre el material teórico-conceptual y el material empírico, se buscará las relaciones de significado entre los elementos a analizar.

A la fecha se ha avanzado en:

- Determinación de las unidades de análisis:

Los planes de estudio de las carreras de formación docente: fundamentación del plan, fines, contenidos mínimos de las asignaturas seleccionadas, perfil de los egresados. Otros.

Los programas de las asignaturas: fundamentación del curso/asignatura, los objetivos, contenidos, bibliografía. Otros.

Producción científica de la época: aspectos contextuales, problemáticas debatidas. Otros.

Entrevistas: por las características de la técnica se espera obtener información de carácter vivencial, como ser, compromiso del docente con la disciplina, aspectos relacionados con los contextos institucionales y epocales; grado de participación en la elaboración de los planes de estudio (contenidos mínimos) y/o programas de las asignaturas.

- Elaboración de categorías analíticas que permitan la comparabilidad de los resultados.

A priori se tomarán como categorías:

Conceptualización en torno al objeto.

Conceptualización en torno a la disciplina: concepción del campo, problemáticas abordadas, enfoques.

Se considerarán otras que puedan emerger en el proceso de sistematización y análisis.

Se ha iniciado el proceso de toma de decisiones relativas a los modos de análisis del material cualitativo y la interpretación de los datos.

## **Importancia o impacto esperado del Proyecto**

Con los resultados de la investigación se aspira a producir impacto en los siguientes ámbitos:

- Epistemológico:

Recuperar la legitimidad del campo pedagógico y como consecuencia la revalorización de la profesión del pedagogo en la comunidad académica.

Aportar datos empíricos a la discusión epistemológica.

- Institucional:

Proporcionar información a las comisiones de carrera y comisiones de reforma de planes de estudio de las carreras de formación docente de universidades e institutos.

- Formación profesional:

Dilucidar la identidad de la disciplina ayudaría a delimitar el campo profesional y definir la identidad del profesional pedagogo.

Recuperar la Pedagogía en su complejidad favorecería la superación del rol del pedagogo y el educador como meramente técnico y los posicionaría como intelectuales transformadores.

Aportar a otras áreas profesionales a través de la formación docente.

## **Bibliografía**

BENNER, Dietrich: La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Pomares – Corredor. Barcelona.1998

BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia. "Análisis de discurso y educación", *Documentos DIE*, México, núm. 28 (ponencia presentada en 1991).

CARR, Wilfred: "Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica". Morata. Madrid.1996.

COLOM, Antoni J: "La (de) construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teorías de la educación. Paidós. Barcelona.2002.

\_\_\_\_\_ y MELICH, Joan Carlés: Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación. Paidós Ibérica. Barcelona. 1994.

DE ALBA, Alicia: "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos". En: Posmodernidad y educación. Porrúa/CESU-UNAM. México, 1995. Pág. 129/175.

FURLAN, Alfredo: "La enseñanza de la Pedagogía en las Universidades". CIEES. México. 1995.

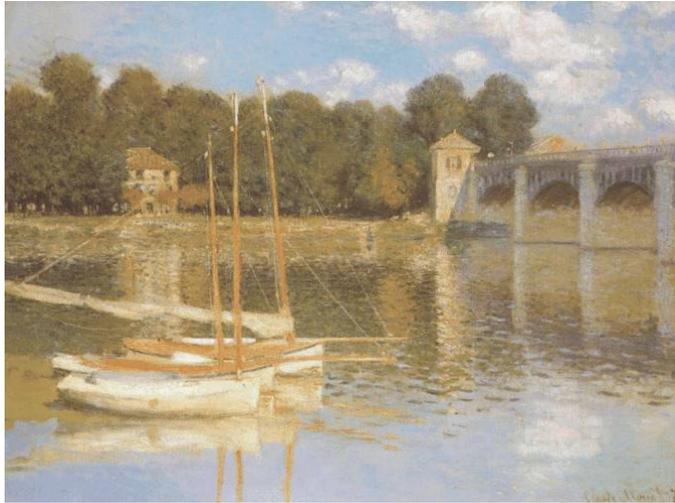
GRÜNNER, Eduardo: "El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico". Paidós. Buenos Aires.2002.

MALIANDI, Ricardo: "Dejar la posmodernidad". La ética frente al irracionalismo actual. Almagesto. Buenos Aires. 1993

MONTOYA, Otilia B. de: El problema epistemológico en la Pedagogía contemporánea. Cuadernos de la Escuela de Pedagogía y Psicología. Universidad Nacional de Cuyo. San Luis. 1960.

\_\_\_\_\_ y otros: Crónicas de la vida universitaria en San Luis. Editorial Universitaria San Luis. San Luis. 1995.

MORIN, Edgar: La cabeza bien puesta. Nueva Visión. Buenos Aires. 1999.



*C. Monet, "The Bridge at Argenteuil", 1874.*

## **Capítulo 5**

# **EL AREA DE LA PRAXIS COMO INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DOCENTE.**

## **Significados y Prácticas**

### **Autores:**

*Ana Lía Cometta, Ana Ramona Domeniconi, Zulma López*

El presente trabajo se inscribe en una investigación mayor de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) que aborda específicamente, a través de una de sus líneas, los procesos de innovación curricular en carreras de formación docente.

El objetivo central de esta ponencia se orienta a indagar en profundidad el proceso de innovación curricular del “Área de la Praxis”, como espacio curricular transversal sustentado en la relación dialéctica teoría-práctica en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas. Este proceso de innovación es abordado desde los aspectos estructurales formales (plan de estudios, documentos curriculares) y los procesuales prácticos desde los significados otorgados por los sujetos curriculares: comisión de carrera, docentes y alumnos. Se trata de comprender la innovación en la tensión intenciones / realidad, identificando obstáculos y facilitadores en relación a la formación de profesores.

La metodología de investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, tratándose de un estudio de caso en profundidad.

## **I.- Introducción**

Ante el fracaso de los programas de formación docente inspirados en el enfoque tecnocrático, basado en la concepción aplicacionista en la relación teoría-práctica, a partir de la década de los años 80 se inicia un profundo movimiento de reforma de la formación docente inspirado en los nuevos aportes de la investigación acerca de los docentes y la enseñanza. En el contexto universitario de nuestro país, las ideas “*profesor investigador*” y “*docente reflexivo*” provenientes del paradigma denominado Pensamiento del Profesor y los aportes del paradigma socio-crítico, sumado a las nuevas políticas derivadas de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, sustentaron los procesos de cambio curricular de la formación docente inicial en la última década. Participe de este movimiento, la UNSL inicia un interesante movimiento de innovación curricular en la mayoría de las carreras de formación de profesores en los campos científicos, de las

Humanidades y las Ciencias Sociales<sup>56</sup>, que se concretó en la modificación de la casi totalidad de los planes de estudios de las carreras de Profesorado.

El presente trabajo se inscribe en una investigación mayor<sup>57</sup> de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) que aborda específicamente, a través de una de sus líneas, los procesos de innovación curricular en carreras de formación docente.

El objetivo central de esta ponencia es comunicar el avance de la línea de investigación en curso que se orienta a indagar el proceso de innovación curricular del “**Área de la Praxis**”, como una instancia superadora de la dicotomía teoría-práctica en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, desde los *aspectos estructurales formales* (plan de estudios, documentos curriculares) y los *procesuales prácticos* según los significados otorgados por los sujetos curriculares (comisión de carrera, docentes y alumnos). Este Área de la Praxis fue diseñada en el último plan de estudios como un eje vertebrador que recorre todo el plan, articulando saberes y prácticas de las distintas asignaturas, avanzando en profundidad y complejidad. Se busca comprender si este espacio de la Praxis se constituye en una instancia real de innovación, analizándola a partir de la tensión intenciones/realidad en el contexto institucional en la que emerge.

## **II. Antecedentes**

*Entre los principales antecedentes localizados sobre el tema de investigación, se citan:*

-Pedranzani, B. Y Bentolila, S. (2005): “El eje de la praxis: un espacio innovador en el practicum para la formación en Ciencias de la Educación. Reflexiones desde una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis

---

<sup>56</sup> En un trabajo reciente de las autoras, se analizan las innovaciones curriculares desde los Planes de Estudio en carreras de profesionales y docentes de la UNSL. Cometta y otros (2004)

<sup>57</sup> Proyecto de Investigación 4-1-8703 – “Innovaciones en el currículo de formación universitaria: sujetos, prácticas y discursos en la enseñanza y el aprendizaje”, 2004-2007. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL y el Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, bajo la dirección de la Lic. Saada Bentolila.

(Argentina)<sup>58</sup>. Este trabajo enmarcado en el Proyecto de Investigación del que participan las autoras, aborda los procesos de implementación del Área de la Praxis en la enseñanza.

-Pérez Gómez, A. (1999)<sup>59</sup>: El Practicum de Enseñanza y la Socialización Profesional de los futuros docentes”. Estudio de ocho (8) casos en Profesorados de Enseñanza Básica en Andalucía, cuyo punto de mira es la relación teoría-práctica como aporte para el practicum reflexivo.

-Propuesta de la Comisión de Prácticas de la Universidad de Málaga que alude a diferentes tipos de prácticas. En Nieves Blanco (1999)<sup>60</sup>.

-Los estudios de Zeichner, K y Liston, D. (1999)<sup>61</sup> sobre el programa de prácticas de magisterio de la Universidad de Wisconsin.

### **III. Marco Teórico**

La transformación curricular en la formación de profesores en Ciencias de la Educación, resulta del ínter juego de varias fuerzas, algunas gestadas al interior de la propia institución, como el Programa de Transformación Curricular de las carreras de Formación Docente promovido por el Departamento de Educación y Formación Docente; otras externas, vinculadas a la política educativa materializadas en la Ley Federal de Educación en referencia a la transformación de la formación docente; otras enraizadas en una fuerza de carácter mundial impulsada por la investigación y la producción de conocimiento en el campo de la formación docente. En la convergencia de estas fuerzas, y en condiciones institucionales que lo hacen posible, se plasma el nuevo plan de estudios que comienza a implementarse a partir del año 2000, aunque el proceso de cambio se había iniciado varios años atrás.

Desde el enfoque asumido, y para el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación, se considera que el nuevo **Plan de Estudios** constituye una **innovación**, ya que una práctica innovadora *“no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en sí un germen de ruptura”*

---

<sup>58</sup> Trabajo presentado al VIII Symposium Internacional sobre el Practicum. El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de Educación Superior. Pontevedra, España. 2005.

<sup>59</sup> En Pérez Gómez y otros (1999): 636-660

<sup>60</sup> En Pérez Gómez y otros (1999):379-398

<sup>61</sup> En Pérez Gómez y otros (1999):506-532

(Braga, Genro y Leite, 1996), aunque este germen de ruptura encierra en sí mismo su potencial progresivo y/o regresivo. En esta perspectiva, se recupera la **transformación curricular** como una innovación en el sentido de Angulo Rasco y Blanco (1994) porque la innovación “*supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada*” y más que detenerse en la estructura del objeto innovado, interesa ahondar en el proceso por el que ese objeto afecta a los sujetos implicados, en este caso docentes y alumnos de la carrera.

Al referir a una innovación curricular en la formación docente, es necesario precisar esta formación específica. Se coincide con Davini (1995) en que la **Formación Docente** “*es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo*”<sup>62</sup>. En esta perspectiva, la formación profesional para el ejercicio de la tarea docente, se organiza y regula en el trayecto inicial a través del currículo o Plan de Estudios que sustenta una imagen ideal y propositiva del docente a formar –plasmada en la justificación, perfil y objetivos de la carrera- y el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro docente necesita aprender para su futuro desempeño profesional –plasmado en la estructura y organización curricular de los contenidos. Es así que en el Plan de Estudios para la formación de profesores en Ciencias de la Educación se recorta y reconoce como una innovación relevante el Área de la Praxis, como un germen de ruptura respecto a la formación anterior.

Para comprender el Área de la Praxis como un proceso de innovación curricular, se impone considerar al **currículum como puente entre las intenciones y prácticas que las concretan** o entre ideas y acciones (Stenhouse, 1987) o en palabras de Alicia de Alba (1995) atender a los **aspectos estructurales – formales y procesales prácticos**<sup>63</sup>. En este sentido, es posible capturar el proceso de innovación poniendo en tensión el plan de estudios, como norma que regula la práctica de formación docente

---

<sup>62</sup> Davini, M. C.(1995), :34

<sup>63</sup> De Alba define los aspectos estructurales-formales del currículo como conjunto de “disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las reglamentaciones que norman la vida escolar” y a los aspectos procesales-prácticos a los referidos “al desarrollo del currículum, a su devenir” (De Alba, 1995:66-67)

otorgándole racionalidad y direccionalidad, con la práctica misma desde los sentidos y significados que le otorgan los **sujetos de estructuración y desarrollo del curriculum** (miembros de la comisión de plan de estudios, docentes y alumnos).

Desde el aporte de la sociología crítica se concibe al curriculum de la formación docente como una **construcción histórico-social**, constituyendo un “campo” -en términos de Bourdieu- como *“parte del campo académico que puede ser entendido como un sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos (...) hablar de luchas supone otras luchas anteriores que definieron las posiciones actuales y que marcan determinada autoridad(..) que responden a diversos intereses que muestran las relaciones de fuerza de los sujetos intervinientes o concurrentes al campo”*<sup>64</sup>

Una de las principales críticas que orientó, a partir de la década de 1980, los movimientos de transformación de la formación docente, fue el predominio de una **racionalidad técnica**<sup>65</sup> en la relación teoría-práctica de manera que la teoría precede e informa a la práctica. Esta concepción provoca una separación entre instituciones implicadas (Universidad como campo de la formación y la Escuela como campo laboral); entre las personas (formadores y docentes); en el conocimiento (teóricos, prácticos, académicos, cotidianos, disciplinares, pedagógicos). Desde esta lógica, se impone un discurso prescriptivo, asociado al “deber ser”, prevaleciendo una impronta formal en las prácticas de enseñanza por la ausencia del cotidiano escolar (Edelstein, 1996), que lleva al desarrollo de perspectivas utilitaristas.

En estas críticas se sustentó el andamiaje teórico de la “**Teoría Crítica del Currículo**” de formación docente. Esta teoría interviene en el campo del currículo desde cuatro categorías teóricas y pragmáticas en estrecha interrelación y que sólo pueden ser definidas una con relación a las otras: reflexión, crítica ideológica, dialéctica y praxis. (Macchiarola, 2000). A los fines

---

<sup>64</sup> Cometta, A.; Domeniconi, R.; López, Z. (2004): “La innovación curricular en carreras de formación docente en la UNSL: reconstrucción del proceso desde los sujetos”. Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La Universidad como Objeto de Investigación*. UN de Tucumán.

<sup>65</sup> Además de esta crítica, se reconoce que la formación docente de grado resulta una tarea de bajo impacto en la socialización laboral, de manera que el estudiante para profesor cuando ejerce la docencia termina adaptándose de manera conservadora a las escuelas en las que trabaja. (Cometta, A., Plan de Tesis de Maestría en Didáctica. UBA, 2001)

del trabajo, se hará referencia especialmente a la categoría de **Praxis** desde dos vertientes: la aristotélica y la materialista dialéctica. Para Aristóteles la praxis es acción fundada en la comprensión e interpretación de la situación y genera interacción entre los sujetos; es la acción moralmente informada orientada a la consecución del bien. Para el materialismo dialéctico praxis significa acción política y unidad entre pensamiento y acción: el hombre reflexiona sobre la realidad para comprenderla y transformarla en una relación dialéctica conocimiento-práctica.

Para Freire la Praxis implica también unidad entre teoría y práctica, a través de la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo *“Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica, es reflexión y acción. No puede reducirse al verbalismo ni al activismo”*<sup>66</sup>. En referencia a la formación docente, el autor resalta el contexto del **quehacer**, de la praxis, en contra de un contexto de la formación docente caracterizado por el puro hacer. Esto lo lleva a afirmar que *“la dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación”*<sup>67</sup>.

Como puede observarse la categoría de praxis implica referencias a las otras categorías mencionadas en tanto supone una visión dialéctica de la realidad que integra teoría-práctica, objetividad-subjetividad en un movimiento continuo caracterizado por rupturas y luchas y una reconstrucción de la acción (de los sujetos y de las condiciones y supuestos que orientan las prácticas).<sup>68</sup>

Desde los aportes de la teoría crítica del currículo de la formación docente se redefine lo que se entiende por docente y las características que definen su actividad. Estas ideas inspiraron la noción de **“practicum”** en los currículos de formación docente de manera que *“los conocimientos que se les proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y para orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella y permitirle el*

---

<sup>66</sup> Freire, P. (1970): 157

<sup>67</sup> Freire, P. (1994): 118

<sup>68</sup> Para profundizar en las categorías de la Teoría Crítica del Curriculum de la formación docente puede consultarse la obra de Macchiarola, V. (2000).

*análisis y reflexión sobre la misma*” (Contreras, 1987:221). Así concebido, el practicum se orienta a diversificar el tipo de experiencias prácticas que los planes de formación ofrecen a los estudiantes, asegurando la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad educativa y escolar. Esta idea de practicum si bien se nutre inicialmente del aporte de Schön (1992) sobre la formación de profesionales reflexivos, cabe a Zeichner<sup>69</sup> la sistematización y desarrollo posterior.

#### **IV. Estrategia Metodológica**

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo dado que se busca comprender el objeto de estudio – una innovación curricular particular- en su situacionalidad, desde las intenciones hasta su concreción en situaciones reales. Dentro de este enfoque, se trata de un estudio de caso dado que se aborda la innovación en una carrera de formación docente – el Profesorado en Ciencias de la Educación – de la UNSL; se trata de un estudio particular, descriptivo, heurístico e inductivo porque se espera generar teoría sustantiva o conceptos a partir de los datos. (Merriam, 1990).

Para la recolección de datos, se recurrió al análisis del plan de estudios en el que se inscribe la innovación –el Área de la Praxis- y a entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de los distintos niveles del Área de la Praxis y a alumnos “egresables” de la Carrera. Se entiende por alumnos egresables a aquellos que han cursado y aprobado el 90% de las materias de la carrera.

Para el caso de los docentes, se trabajó con toda la población (los cuatro profesores responsables). Para el caso de los alumnos se trabajó con un muestreo intencional de seis (6) alumnos.

---

<sup>69</sup> Parte de la obra de este autor se encuentra en Pérez Gómez y otros (1999), ob. citada

## **IV.- Análisis de la información**

### **El Área de la Praxis en el texto curricular: anticipación e intención**

El nuevo plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación tiene varios aspectos innovadores respecto al plan anterior, entre los que se destacan: flexibilidad a partir de la incorporación de cursos optativos, equilibrio entre saberes básicos y específicos a lo largo de la carrera, incorporación de saberes considerados “de vacancia” en la formación (educación no formal, educación de adultos, marginalidad y exclusión, etc.), integración de teoría – práctica. Este último aspecto innovador es el que se materializa en el Plan de Estudios en la denominada Área de la Praxis con el propósito de *“resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla”*<sup>70</sup>. Para entender el sentido que adquiere este espacio curricular en el Plan, un miembro de la comisión responsable de su elaboración expresa *“uno de los principales problemas detectados fue la desarticulación entre la teoría y la práctica, entonces nosotros consideramos que desde el primer año los alumnos debían insertarse en el medio en el que después van a desarrollar sus actividades profesionales. Pensamos en un diseño curricular bastante original, que tiene un eje vertical que recorre toda la trayectoria académica, desde primero a quinto año, que es un eje que hemos llamado de la praxis. Este eje tiene un núcleo temático de trabajo en cada año, pero a su vez se conecta porque pretende vincularse horizontalmente con las materias que se dictan en el mismo año. La ubicación de las materias tiene que ver con el hecho de que den sustento teórico al trabajo que los estudiantes hacen en el área de la praxis como trabajos en la comunidad, trabajos de campo, de indagación,...”*. De esta manera, el Área de la Praxis se organiza de la siguiente manera:

- Aborda un núcleo temático en cada año, priorizando una dimensión de análisis: “Problemática de la realidad educativa” (1º año); “El sujeto que aprende en diferentes contextos” (2º año); “La problemática institucional” (3º año) y “La Práctica

---

<sup>70</sup> Plan de Estudios, Ord. 020/99, FCH – UNSL, Anexo III Pág. 7.

Docente” (4º año). Cada nivel se organiza bajo la modalidad de Taller que favorece la integración de la teoría y la práctica. El Plan de Estudios incluye “orientaciones generales para el Área de la Praxis”, especificándose para cada nivel los propósitos generales y sugerencias para la enseñanza (discusión y producción grupal, observaciones, narrativas, historias de vida, herramientas de investigación, reflexión y análisis de prácticas, etc.).

- Pretende una articulación horizontal entre las materias del año que guardan relación a la manera de “insumos teóricos” con el núcleo temático que se trabaja en el Área de la Praxis. (Por ej. en 2º año corresponde el núcleo temático “el sujeto que aprende en diferentes contextos” y las materias de ese año son “Sociología de la Educación”, “Educación de Adultos”, “Exclusión y marginalidad urbana y rural”, “Psicología del Aprendizaje”, “Psicología Social”, entre otras.

El Área de la Praxis se sustenta, desde sus fundamentos, en una nueva concepción de la formación docente dado que se pretende *“formar profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación capaces de comprender la realidad educativa, en su naturaleza dialéctica, compleja y situada históricamente, para explicarla y transformarla (...) a partir de un compromiso ético-político, una actitud crítica y reflexiva frente a la revisión y construcción del conocimiento pedagógico y una sólida formación teórico-práctica”*<sup>71</sup>.

Desde el diseño mismo, el Área de la Praxis supone una organización diferente del trabajo docente, busca avanzar en la cooperación académica y la articulación de contenidos sobre la tradicional estructura de cátedra. Estas implicancias institucionales son advertidas como uno de los mayores riesgos en la implementación por los miembros de la comisión *“El área de la praxis es la mayor fortaleza del plan y a la vez, su mayor debilidad. Fortaleza, porque recupera la articulación teoría-práctica indispensable en la formación docente y debilidad porque advertimos que puede ser difícil su implementación que*

---

<sup>71</sup> Plan de Estudios , ob. Citada, pág.5

*depende de decisiones institucionales y personales porque supone un trabajo interdisciplinario al cual no estamos acostumbrados. Requiere de decisiones políticas institucionales muy fuertes y de compromisos por parte de los docentes”.*

En líneas generales, puede observarse que el nuevo plan de estudios responde a los lineamientos de la Teoría Crítica del curriculum para la formación docente en tanto refiere explícitamente a las categorías básicas de Praxis, Dialéctica, Reflexión y Crítica Ideológica que se expresan, a la manera de intenciones, tanto en los fundamentos del plan y la organización curricular en lo referido al Area de la Praxis. El Plan es concebido, en este caso, por una comisión de plan de estudios o los **sujetos de estructuración formal del curriculum** –en términos de Alicia De Alba- que son grupos significativos de poder que tienen distintos intereses según la posición que ocupan en el campo académico e institucional<sup>72</sup> que enfrentados a luchas y conflictos pueden consensuar el proyecto de formación.

Los significados de la innovación desde los sujetos de desarrollo curricular

Del análisis inicial de las entrevistas de los docentes responsables del Área de la Praxis tomando como eje de análisis la tensión intenciones/realidad, se observa que:

El propósito explicitado en el Plan de Estudios, que da fundamento a la creación de este espacio alude a *“resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla”*<sup>73</sup>. Dicho propósito, desde la percepción los propios actores docentes no se cumple tal como está concebido en el plan, por una parte porque no todos los docentes comprendieron esta concepción y por otra, por la falta de articulación entre asignaturas *“creo que pasa por un aislamiento en el que trabajamos”, “por la falta de diálogo (...) la*

---

<sup>72</sup> El proceso de innovación curricular desde los sujetos de estructuración curricular (comisiones de planes de estudio) ha sido profundizado en otro trabajo de las autoras. Cometta, A. y otros (2003) :”La innovación curricular en carreras de formación docente en la UNSL: reconstrucción del proceso desde los sujetos”. Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La Universidad como objeto de Investigación*. UN de Tucumán.

<sup>73</sup> Plan de Estudios 020/99, FCH – UNSL, Anexo III Pág. 7.

*articulación del eje está medio perdida, los alumnos dicen que no han hecho ninguna actividad práctica concreta*". En este sentido, es posible afirmar que si bien estos espacios se conciben y perciben como innovadores, en la práctica no se diferencian del resto de asignaturas de la formación docente. A pesar de esto, se observan distintas posiciones de los docentes respecto a su propuesta pedagógica: mientras algunos se esfuerzan por construir el espacio desde el contenido y la metodología de trabajo (estudios de casos, de incidente crítico, reconstrucción de la propia biografía, grupos de estudio y reflexión, seminarios, investigación participativa), otros lo asimilan a las materias del plan anterior.

De la lectura en profundidad del total de las entrevistas se advierte que tanto estudiantes como profesores significan de manera similar la situación que se vive en los espacios de la praxis y del plan de estudio en su totalidad, razón que condujo a tomar de manera conjunta el análisis e interpretación de lo expresado por ambos. Para ello se consideraron algunos aspectos que se vinculan con las distintas significaciones dadas los por los sujetos del desarrollo curricular: docentes y alumnos.

Las percepciones consideradas se relacionan con aspectos que tienen que ver con las concepciones en cuanto significado y sentido otorgados a: la formación docente como experiencia de formación, la innovación curricular, los saberes valiosos para la formación, los fundamentos epistemológicos y filosóficos, obstáculos y posibilidades etc.

En el discurso de algunos docentes está presente la idea original, expresada en el Plan de Estudios en relación con el Eje de la Praxis como un espacio que articula la teoría y la práctica, atravesando longitudinal y transversalmente la formación *"los contenidos mínimos de este taller se orientan básicamente a un contacto con las realidades de la investigación, el Plan lo explicita en su filosofía, este eje constituye lo innovador"*. Sin embargo, también reconocen que esta integración no ha sido lograda, que la articulación no se realiza por diversos motivos, a pesar de ser reconocida como valiosa, necesaria y establecida desde lo estructural formal. Esto también es percibido del mismo modo por los alumnos que consideran que se asemejan a una asignatura más, con trabajos netamente teóricos y con prácticas aisladas que tienen la intencionalidad explícita de la concepción praxística, pero que en la

concreción “no se visualiza el juego teoría-práctica”, que posibilitaría ofrecer la superación de la escisión entre ambas.

Si bien los docentes reconocen que estas áreas son espacios “para hacer”, espacios creativos, constituyendo una verdadera innovación, expresan que la situación tal como está planteada en el Plan de Estudios es un caos, que los alumnos no le dan la importancia que debería tener este espacio y que hay una desvalorización del Área de la Praxis. Un claro ejemplo es que a Praxis IV se la sigue denominando Residencia, que era el nombre tradicional del espacio en el antiguo plan, “en el imaginario todavía se la concibe de esa manera” y dicha concepción percibida de ese modo por los estudiantes se correlaciona con el relato que ellos realizan de la misma.

Analizando lo anterior es posible reconocer que desde la historia institucional, la creación de este nuevo plan ha significado “poder romper” en papeles con lo que estaba instalado desde la época de la última dictadura militar y la pedagogía tecnocrática. Sin embargo, es preciso reconocer que hay cierta confusión entre lo que establece el nuevo texto curricular y el proceso de implementación vinculado a aspectos académicos y administrativos. La denominada desvalorización por parte de los alumnos podría ser interpretada como la ausencia de un proceso de otorgamiento de sentido, desarrollado al interior de toda el Área y de cada una de ellas en particular. Cabe preguntarse entonces ¿de qué manera los docentes involucrados construyen su visión de praxis? ¿Desde qué marcos teóricos e ideológicos abordan su tarea? ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos en los que asientan su propuesta? ¿De qué manera posibilitan la construcción de sentido de este espacio por parte de los alumnos?

Estos interrogantes surgidos del análisis revelan dos nudos problemáticos: 1) la dificultad que expresan algunos docentes para construir un puente entre el campo de la formación y el campo profesional o de la práctica, como una debilidad que debe ser superada, pero que aún no ha podido ser trabajada como colectivo docente, perviviendo el espacio de la cátedra, marcando el límite de lo permitido territorialmente tanto al interior de las cuatro Áreas de la Praxis como entre las asignaturas; 2) el escaso reconocimiento, por parte de los estudiantes, como espacio formativo integrado “este espacio me causó siempre mucha incertidumbre... todos los años cada

*profesor explicaba el significado de la praxis para después hacen las cosas totalmente distintas”, en este sentido la incertidumbre marca la carencia de sentido formativo de este espacio. La mayoría de los estudiantes señalan “la ausencia de pautas claras de trabajo”, la falta de claridad sobre el para qué se hace lo que se hace.*

Algunos docentes significan este espacio como una propuesta innovadora, pero que no está bien articulada, que su concepción en el Plan está pensada perfectamente, pero su aplicación está empobrecida y esto se plasma en expresiones como “...es muy valioso, pero por ejemplo yo no se lo que hacen los docentes que están en 1º; 2º; 3º o 4º año, creo que deberíamos dialogar entre nosotros, creo que pasa por un aislamiento en el que trabajamos, es un problema que tiene que ver con el cuerpo docente, de mirarnos a nosotros mismo, la articulación del eje está media perdida, los alumnos expresan que no han hecho ninguna actividad práctica concreta, los profesores les dan para hacer una monografía, y no lo ven mas,... como que el Eje de la Praxis tiene poca praxis”.

Del análisis de algunas entrevistas se advierte que esta innovación ha sido percibida como una obligación más a las tareas ya asignadas, motivo por el cual los estudiantes dicen “zafar” como pueden y los profesores expresan haber tenido que bajar el nivel de exigencia, en tanto que consideran que a los alumnos les cuesta reflexionar y apropiarse de los conocimientos, entender e interpretar algunos autores.

Entre los principales obstáculos que se presentan en la implementación de los espacios del Área de la Praxis, se pueden reconocer los siguientes:

- √ **la dificultad de generar cambios de concepciones en los docentes** - uno de los profesores entrevistados, que además es integrante de la Comisión de Carrera, expresa que “se está trabajando para generar cambios, pero que la gente no está dispuesta a hacerlos suyo”. Esto da cuenta que en general no hay una comprensión de la innovación por lo que los docentes actúan según las representaciones y experiencias anteriores.
- √ **las condiciones institucionales** que promueven la continuidad del sistema de cátedras, a pesar de una estructura académica en áreas y departamentos. A estas condiciones se suma el sistema de incentivos a

la investigación que ha ido deteriorando paulatinamente la docencia y el trabajo colectivo; la discusión académica ha cedido lugar a otros temas vinculados al presupuesto, distribución de cargos impuestos por la Ley de Educación Superior. Sin embargo hay una preocupación por la formación y su calidad, según expresa un entrevistado *“largar a la calle un producto de calidad, ajustar la formación, me da la impresión que somos muy light”*;

- √ **la elevada flexibilidad de las correlatividades** que posibilita a un estudiante cursar los distintos niveles de la praxis sin la apropiación sólida de determinados saberes previos necesarios.
- √ **la falta de articulación de contenidos, problemáticas, bibliografía y tareas** entre asignaturas y el eje vertebrador, impidiendo concretar una organización curricular con una fuerte articulación e integración horizontal de los distintos espacios pedagógicos, *“me sentí abrumada de tantos Trabajos Prácticos reiterados, similares”*;
- √ **la excesiva carga horaria del plan de estudios** que no permite la profundización de conocimientos. Si bien desde el discurso se promueve e incita al análisis y la reflexión, en la práctica concreta las exigencias se superponen. El apretado crédito horario de cada materia distribuido en un mosaico de asignaturas lleva a un docente entrevistado a expresar *“hay dos planes en uno, uno que forma para la educación formal, y otro para la educación de adultos y marginalidad, aquí está la gran cantidad de micro materias que se les ha juntado a los chicos”* lo que conlleva a dos situaciones subsidiarias y que se repiten: 1) se dictan un gran número de contenidos en un escaso tiempo y/o el abordaje se vuelve superficial y sin impacto para la formación, 2) se descuidan aquellos espacios menos formalizados como las áreas de la praxis.
- √ **El reduccionismo de la Praxis a un mero hacer.** La concepción de praxis que predomina en algunos docentes es la de *“una práctica concreta”, “libre de cualquier tipo de dogmatismos”*, una práctica centrada en un hacer en contextos escolares específicos. En algún caso llegan a expresar que *“de nada vale lo que les enseña la teoría si no la ven en la práctica, que las cosas se reflexionan en el mismo momento de la realidad”*. En este mismo sentido, en los estudiantes se advierte

un obstáculo fuerte para la construcción de la noción de praxis dada por dos posiciones configuradas en una ideología pragmática del saber hacer. La primera se encuentra teñida por la representación de que la realidad se encuentra fuera de la Universidad, lo que marca la imposibilidad de comprenderla de manera dialéctica, porque sólo saliendo a puertas afuera se puede acceder a la comprensión de la misma. La segunda, es la idea de la práctica centrada en un hacer, este activismo invalida tareas académicas de análisis y reflexión o de la construcción de categorías teóricas que posibilitarían una praxis concreta entendida desde el sentido freireano, como un quehacer y no sólo un hacer. Las producciones (monografías, informes, etc.) que los estudiantes elaboran en estos espacios, son percibidas por ellos como “trabajos teóricos” disociados de las prácticas realizadas en las instituciones.

- √ **Dificultad por parte de los alumnos para rescatar saberes valiosos en el Área de la Praxis.** En el análisis de las entrevistas se advierte que los saberes que son considerados valiosos para la formación como profesores en Ciencias de la Educación no provienen específicamente de estos espacios, y sí toman ejemplos en relación a lo ideológico, lo pedagógico y lo personal de los docentes a cargo de estos espacios. La Praxis IV “Práctica Docente” es mencionada como un lugar valioso, al que aluden con la nominación anterior de Residencia<sup>74</sup> y desde la práctica concreta dado que centran el valor en el hecho de asistir a las escuelas, “tomar contacto con la realidad” e “intervenir en la realidad”, reafirmando esta concepción pragmática centrada en un hacer concreto.
- √ **La falta de comunicación entre docentes.** Los estudiantes reclaman espacios de comunicación entre sus docentes porque advierten su ausencia a partir de la superposición de actividades, bibliografía y la disociación, que creen podría ser resuelta a partir de establecer canales de diálogos horizontales y verticales a los largo de toda la formación. Una consecuencia de esta incomunicación, mencionada por los estudiantes, es la repetición año a año de lo que debería considerarse

---

<sup>74</sup> En los planes de estudios anteriores la Residencia era una asignatura en la que realizaban las prácticas finales para acceder al título.

un Área de la Praxis, sin lograr profundizar sobre procesos más complejos que posibiliten un abordaje multidisciplinar de diferentes situaciones educativas.

- √ **La relación dialéctica es concebida de manera dispar** y en ese sentido se hace imperioso crear instancias de trabajo colectivo en las que sea posible consensuar qué se entiende por praxis porque desde la opinión de los alumnos cada docente concreta una propuesta diferente que en muchas situaciones no tienen relación con lo trabajado el año anterior. Esto daría cuenta de una dificultad para erradicar concepciones conservadoras que no dan lugar a la innovación curricular, aún cuando potencialmente se encuentre presente tanto en el orden estructural formal como en las intenciones expresadas por los actores del desarrollo curricular.

## ***V.- Conclusiones***

Si bien desde los aspectos estructurales formales el Área de la Praxis se constituye en una instancia innovadora que superaría la dicotomía teoría-práctica, el análisis de las entrevistas, tanto de docentes como de estudiantes, da cuenta que en el plano procesual práctico no se ha logrado tal intencionalidad.

Se advierte una distancia entre las intenciones pensadas y diseñadas desde el plan de estudios y las prácticas concretas de los sujetos de desarrollo curricular, plasmada en las significaciones que dan cuenta que el Área de la Praxis, lejos de ser un **punte** que resuelva la “*escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla*”, ha generado mayor fragmentación y superposición de contenidos. En este sentido, es posible advertir que la falta de articulación de los saberes de las distintas asignaturas del año con el área de la praxis, convierten a estos espacios en una asignatura más con contenidos específicos.

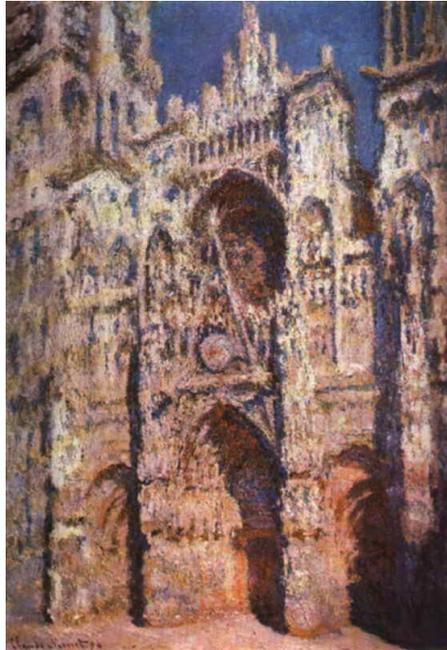
Entre los obstáculos que emergen en los discursos de los sujetos de desarrollo curricular se manifiesta el **aislamiento** y la **falta de diálogo** entre los docentes que reproducen la estructura de cátedra, cuestión que se ha intentado superar desde distintas propuestas institucionales sin demasiado éxito. Es significativo que en un espacio que busca la integración y la articulación se manifiesten estas características que impiden un trabajo conjunto de construcción y superación de la dicotomía antes mencionada.

En la institución prevalecería un “hábitus” en la formación docente que impide erradicar concepciones conservadoras de los espacios formativos imposibilitando dar lugar a esta innovación curricular, aún cuando potencialmente se visualice como un germen de ruptura tanto desde lo formal como desde las intenciones expresadas por docentes y alumnos. Al ser un espacio curricular que necesita ser construido en la acción, la ausencia de situaciones y prácticas que actúen como referentes, señalan la necesidad de un trabajo colectivo en torno a las concepciones de praxis y sobre aquellas prácticas que redunden en aprendizajes prácticos variados que avancen en profundidad y complejidad a lo largo del trayecto formativo para la construcción del quehacer profesional docente.

Consideramos que la presente investigación, avanzando en los procesos de enseñanza y aprendizaje, puede aportar elementos significativos para el seguimiento del plan de estudios y de los procesos de implementación llevados a cabo hasta este momento, contribuyendo a los procesos de transformación curricular de la formación docente en la Universidad.

## VI.- Bibliografía

- Angulo Rasco y Blanco, N. (1994):"Teoría y desarrollo del curriculum". Granada, Aljibe.
- Braga, A. – Genro, M – Leite, D. (1996): "Universidad Futurante". Didáctica del nivel superior. Ficha de cátedra. UBA.
- Cometta, A y otros (2004): "Innovaciones curriculares en la universidad argentina. El caso de las transformaciones de los Planes de Estudio en carreras de la UNSL". En *Revista Alternativas*, Año IX, Nº 37. LAE. UNSL
- Contreras, D. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". En *Revista de Educación*, 282. España.
- Davini, M. (1995): "La formación docente. Un programa de investigaciones. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, Nº 7. Bs. As. Miño y Dávila
- De Alba, A. (1995): "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Edelstein, G. Y otros (1996):" La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes. El caso de los residentes de Ciencias de la Educación de la UN de Córdoba". Informe de investigación. UN de Córdoba.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*". México. Siglo XXI
- Freire, P. (1994): "Cartas a quien pretende enseñar. España, Siglo XXI.
- Macchiarola, V. (2000):"El curriculum de la formación docente". Córdoba, Educando ediciones.
- Merriam, S.(1990): "Case Study Research in Education". Oxford: University Press.
- Pedranzani, B. y Bentolila, S. (2005):"El eje de la praxis: un espacio innovador en el practicum para la formación en Ciencias de la Educación. Reflexiones de una experiencia en la UNSL". Trabajo inédito.
- Pérez Gómez y otros (1999):"Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica". Madrid, Akal.
- Schön, D. (1992):"La formación de profesionales reflexivos". Barcelona, Piados/MEC
- Stenhouse, L. (1987):" La investigación como base de la enseñanza". Madrid, Morata



*C. Monet “ La Catedral de Rouen”, 1894*

## **Capítulo 6**

### **LA PRÁCTICA DOCENTE Y LA REALIDAD DEL AULA. Una experiencia de formación en investigación educativa**

**Autor:**

***Marcelo Fabián Vitarelli.***

**Resumen:**

Esta experiencia de trabajo se inscribe en la apertura del universo de la investigación en general a una dimensión particular, el de la práctica docente. Esta práctica social se da al interior de un marco institucional que cobra interés particular para nuestra mirada y lo constituye la “realidad del aula” en donde las relaciones entre la educación, la ciencia y la sociedad ínter juegan y conforman la trama educativa. La investigación del hecho educativo dice relación directa con los procesos de enseñanza que se generan y transcurren en el aula de formación de un sistema educativo. Las prácticas de intervención aportan luz sobre ellas y juntas confluyen en la producción de conocimientos específicos que mejoran la calidad educativa. Esta dimensión investigativa coloca a los mismos docentes como actores principales de los procesos de investigación, ya que son sus prácticas las que se tornan objeto de una mirada particular. Sin duda que en esta mirada tienen lugar otros profesionales, siempre claro está que no disputen el lugar protagónico de la investigación. De esta manera hablar de la dimensión investigativa en relación a la formación docente significa posicionarnos en el hecho educativo abordando la práctica docente que se despliega en la realidad del aula a partir de intervenciones pedagógicas planificadas y ad hoc.

**Palabras clave:**

Realidad del aula, práctica docente, formación docente, investigación educativa.

**Descripción:**

La planificación de esta experiencia se plantea como una propuesta de aplicación del Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301 “Tendencias epistemológicas y teorías de la subjetividad. Su impacto en las ciencias humanas”, dirigido por la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. El mencionado Proyecto proporciona los marcos teóricos y epistemológicos que sustentan los diversos aspectos de la intervención pedagógica centrada en las “prácticas docentes” y la “investigación educativa” del subsistema de Educación Superior de la provincia de Tierra del Fuego,

Antártida e Islas del Atlántico Sur. Los docentes implicados participan en diversos espacios planificados tales como: a) Seminario de formación sobre las “Prácticas de Investigación Educativa”, b) Ciclo de Conferencias sobre la “Práctica docente y la Realidad del Aula” y c) el diseño y desarrollo de Micro experiencias de investigación educativa durante el 2004. Esta propuesta de trabajo se enmarca además en la Política educativa de la Dirección Provincial de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa y se encuentra monitoreada por la Red Federal de Formación Docente Continua en las instancias provincial y nacional.

### **Hipótesis**

Las hipótesis de trabajo en este caso provienen del PROICO N° 419301 en su presentación para el trienio 2002-2004<sup>75</sup>, a saber:

1. Las opciones en epistemología y teoría de la subjetividad inciden en la interpretación y la producción de las teorías y las prácticas investigativas, docentes y profesionales;
2. El conocimiento de los aspectos históricos y epistemológicos permite comprender, modificar y comunicar conocimientos disciplinarios de un modo no dogmático produciendo subjetividades creadoras con capacidad de intervención en las prácticas investigativas, profesionales y docentes;
3. El paradigma de la complejidad permitiría reformular el campo epistemológico de los problemas en ciencias humanas para intervenir y transformar, atendiendo a las complejidades específicas de las prácticas docentes, investigativas y profesionales.

### **Marco teórico**

Nuestro aporte proviene del Proyecto de Investigación Consolidado N° 419301 “Tendencias Epistemológicas y Teorías de la Subjetividad, su impacto en las

---

<sup>75</sup> Formulario de Presentación de Proyectos de Investigación. Universidad Nacional de San Luis. Convocatoria 2001 para el período 2002-2004. Ítem N°5. Descripción del Proyecto. Directora: Violeta Guyot. San Luis, Argentina.

Ciencias Humanas” que desarrollamos bajo la dirección de la Prof. Violeta Guyot en la Universidad Nacional de San Luis. En esta oportunidad acompañamos los esfuerzos que realiza una jurisdicción: Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, la cual se encuentra preocupada por la realidad del aula y la práctica docente y que conjuntamente con ello dispone los medios para que la investigación educativa sea efectiva en un futuro cercano. Es por ello que en el marco de la transferencia de conocimientos que desde nuestro espacio se produce, hoy consideramos los siguientes puntos de interés en relación a este tema que nos ocupa y fundamenta nuestra labor:

- Pensar la educación como una práctica social particular que opera entre la producción del conocimiento y la transmisión de la cultura<sup>76</sup>. El hecho educativo aparece entonces como un espacio complejo<sup>77</sup> cuya trama denota el ínter juego de la transmisión y de la producción de conocimientos en circunstancias acotadas. Este espacio no se encuentra constreñido, muy por el contrario está atravesado por las múltiples líneas que lo determinan y lo hacen posible.
- Comprender la educación como campo del saber y su relación con el nivel de fundamentación epistemológica que la sustenta<sup>78</sup>. Una concepción del conocimiento desde la posición de un racionalismo aplicado, al modo en que lo entiende Gastón Bachelard, es decir en el que se fundamentan a la vez la experiencia reflexiva y la invención racional, vale decir el diálogo entre la experiencia y la razón.
- Las relaciones entre la educación y el conocimiento, en donde el “y” de la relación nos remite a: un campo de prácticas (sociales, educativas y docentes), aquí estamos en el campo de la educación como positividad, y un dominio de teorías acerca del espacio educativo, estamos aquí en

---

<sup>76</sup> Cf. Giordano, M; Cometta, A; Guyot, V; Cerizola, N y Bentolila S (1991) “*Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media*”. Troquel educación, Buenos Aires.

<sup>77</sup> Cf. Guyot, V (2002) “*Educación y complejidad*”, En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VI N°26. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

<sup>78</sup> Cf. Guyot, V; Fiezzi, N y Vitarelli, M (1995) “*La práctica docente y la realidad del aula: Un enfoque epistemológico*” En Revista Enfoques Pedagógicos, Volumen 3. N°2. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia y Guyot, V; Vitarelli, M (1996) “*El oficio del profesor: Hacia una nueva práctica docente*” En Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Volumen 4 (3). Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.

la consideración de la educación como reflexión<sup>79</sup>. Sostenemos que las relaciones entre el saber, el poder y los procesos de subjetivación permiten explicar la estructura y alcance de los dispositivos de análisis, inscribiendo la tarea del pensar en una tradición que nos remonta a una “ontología histórica del nosotros mismos”<sup>80</sup>

- La investigación como práctica eminentemente social, acotada a un espacio y un tiempo que se torna viva en los sujetos de la historia<sup>81</sup>. Será importante destacar las relaciones de continuidad, de repetición y de rupturas de las condiciones de posibilidad que configuran cada situación socio-histórica. La noción de Proyecto desde la Filosofía y la de Proyecto educativo desde la filosofía de la educación<sup>82</sup> afirmarán una condición crítica e integradora y operarán como mediadoras entre las instancias de reflexión y el hecho positivo de las prácticas educativas<sup>83</sup>.
- La investigación educativa en el marco de la formación para la enseñanza como el ámbito en donde se producen los progresivos desplazamientos, en donde impactan las relaciones entre la educación y el conocimiento<sup>84</sup>. Bajo la luz de las consideraciones de la epistemología social cobran interés las miradas sobre: el cambio social, la importancia de la reflexión epistemológica para comprender el desarrollo social y la primacía concedida a las reflexiones entre el poder, el saber y la subjetividad.
- La enseñanza encuadrada en el ámbito de la institución educativa pone en juego los tres componentes ya conocidos: el alumno, el docente y la mediación operada por los conocimientos. Ellos constituyen la esencia

---

<sup>79</sup> Cf. Guyot, V; Marincevic, J y Luppi, A (1992) “*Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*”. Lugar editorial, Buenos Aires.

<sup>80</sup> Cf. Guyot, V; Marincevic, J; Becerra Batán, M (1996) “*Los usos de Foucault*”. El Francotirador Ediciones, Buenos Aires.

<sup>81</sup> Cf. Guyot, V (1998) “*Universidad e Investigación en Argentina. Acerca de lo que nos reveló la crítica al -cientificismo-*” En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año III N°10. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

<sup>82</sup> Cf. Vitarelli, M (1998) “*Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América*”. Ediciones LAE, San Luis, Argentina.

<sup>83</sup> Cf. Guyot, V (1998) “*Historia de la Educación, epistemología y teoría pedagógica*” y Vitarelli, M (1998) “*Educación y sociedad en los albores del 1900. El proyecto universitario argentino en el umbral de la modernidad*”, En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

<sup>84</sup> Cf. Vitarelli, M (2003) “*Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina*” En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VIII N°32. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

de toda práctica que se instala como una práctica social compleja y específica. El proceso de enseñanza en relación al estatuto epistemológico del conocimiento demanda para sí una serie de diferenciaciones entre el conocimiento científico o erudito y el conocimiento a ser enseñado; objeto este último de un proceso de transposición didáctica, según I. Chevallard, que posibilita y brinda las condiciones para que se produzca en el alumno la reapropiación del conocimiento que opera como mediador en la relación triangular.

- El perfeccionamiento docente queda delimitado en esta oportunidad por tres ejes conceptuales que enmarcan una propuesta de trabajo. El primero de ellos está constituido por el análisis de las **prácticas**, y en este caso el de la práctica docente e investigativa como objeto específico. Las prácticas sociales, profesionales y educativas nos brindan las sucesivas aproximaciones a este apartado. El segundo eje está constituido por los **saberes** o **episteme** que delimitan nuevamente el objeto. Las relaciones entre la educación y el conocimiento como lugar de enclave y definición ontológica de las prácticas; las vinculaciones entre la práctica docente e investigativa y los progresivos procesos de transposición hasta llegar a la instancia didáctica, y la noción de espacio educativo en donde se operan los saberes específicos. Finalmente arribamos al eje de la **institución** como espacio social singular en donde se entrecruzan relaciones de saber-poder, en donde actúan los sujetos, se operan normas, enuncian discursos y ponen en práctica estrategias de acción<sup>85</sup>.

### **Antecedentes o Estado del conocimiento.**

*La Investigación Educativa en el marco de las Políticas de Formación Docente en Argentina.*

Desde la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 el Gobierno Nacional fue armando estrategias para que las jurisdicciones avanzaran en el

---

<sup>85</sup> Cf. Vitarelli, M (1997) comp. “*Institución y educación*” Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año II N°6. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

cumplimiento de las disposiciones legales sancionadas por el Honorable Congreso de la Nación, muchas de ellas concretadas en pautas, documentos y cronogramas acordados en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

El año 1997 ha sido fundamental en la conformación de un marco de política para el subsistema de Formación y Perfeccionamiento Docente impulsado desde el nivel central de gobierno, el cual fuera objeto de discusión y negociación en reuniones técnicas regionales y nacionales. Los acuerdos logrados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación constituyen las bases para la transformación y modernización de los Institutos Superiores de Formación y Perfeccionamiento Docente. Se trata de orientaciones para que los gobiernos provinciales reformulen: a) Los contenidos de los programas y planes vigentes en los Institutos de Formación para el otorgamiento de los títulos docentes para el ejercicio profesional; b) Para definir los modelos institucionales y sus funciones, así como los títulos que otorgarán y las características generales; c) Puedan modificar las formas de funcionamiento de los Institutos hacia una mayor diversificación, tales como: capacitación y perfeccionamiento docente, investigación y desarrollo, entre otros aspectos.

Con relación a la Investigación Educativa encontramos los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- La Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993 en la República Argentina, establece entre los varios objetivos de la Formación Docente la “formación de investigadores y administradores de la educación”. –*LFE 24195, capítulo V, Art.19, inciso b-*.
- El documento A.3 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1993 enuncia a la “investigación educativa” como una de las características a tener en cuenta en la formación docente. Complementariamente establece que “el perfeccionamiento docente en actividad consiste en una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y apuntan (...) a inducir nuevas motivaciones y actitudes profesionales”-*Documento A.3, CFCyE-MCyE de la Nación, 1993, ítems I, apartados .2 y .3-*.
- El documento A.9 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1994 afirma entre los criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente ante la Red Federal de Formación Docente Continua,

a “la producción científica y académica de cada establecimiento y/o de sus docentes y directivos (investigaciones y publicaciones)” y “la producción pedagógica y didáctica de cada establecimiento y/o de sus docentes” –*Documento A.9. CFCy E- MCyE de la Nación 1994, ítem 4, apartado 4.5, incs.c y d.*

- El documento A.11 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1996 acuerda entre los criterios para la acreditación de la formación docente para el tercer ciclo de la EGB y para la educación polimodal, a “la organización y el desarrollo sostenido de investigación y desarrollo (I&D) educativo propios de su nivel”-*Documento A.11 CFCyE-MCyE de la Nación 1996, ítem 2, apartado 2.7; inc.2.7.5.*
- El documento A.14 del Consejo Federal de Cultura y Educación de 1997, establece tres funciones primordiales en la formación docente continua: una de ellas es la promoción e investigación y desarrollo de la educación. La función promoción e investigación y desarrollo asociada a las de formación y de actualización y perfeccionamiento, tiene el propósito de introducir la perspectiva y las herramientas de la investigación en el análisis de las situaciones cotidianas de las escuelas, como así también en el diseño, la implementación y la evaluación de estrategias superadoras. Permite recoger, sistematizar, evaluar y difundir experiencias innovadoras de docentes y escuelas. Contribuye, además, a la generación de marcos conceptuales que fundamentan diferentes cursos de acción.

Los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa, constituirán ejes complementarios para la construcción y mejoramiento de las prácticas profesionales en las instituciones que forman docentes y serán consideradas actividades interdependientes. Reflexión y acción formarán parte de un mismo proceso. La recuperación de la propia experiencia desde el enfoque de la investigación y el compromiso de los actores involucrados constituirán un elemento significativo para la modificación de las prácticas docentes”. –*Documento A.14 CFCyE-MCyE de la Nación 1997, ítem 1-*

De esta manera podemos observar como en el período que va desde 1993 hasta 1997, que entre otros significa la época de implementación de la nueva ley educativa que rige al sistema educativo federal argentino, el componente de la investigación educativa aparece claramente delineado en los marcos normativos que regulan el funcionamiento de la educación nacional. La investigación comienza por aparecer como uno de los elementos explícitamente declarados a tener en cuenta en la formación de docentes desde el marco de una ley nacional; lo cual se ve ratificado ya en los primeros acuerdos nacionales de Ministros de Educación de las distintas jurisdicciones. La gestión de políticas sectoriales aprueba y sostiene la estrecha relación que existe entre la investigación educativa, las prácticas pedagógicas y las motivaciones y actitudes profesionales en el ámbito educativo. A continuación la investigación educativa se convierte en uno de los criterios de validación para la acreditación institucional de los Institutos de Formación Docente, en especial aquellos que se dediquen a formar docentes para los niveles del Tercer Ciclo de la Educación General Básica y Polimodal. Las investigaciones, las publicaciones y la producción pedagógica didáctica se presentan como fuertes enclaves de la enseñanza y la formación docente. Finalmente, y no por ello menos importante son las consideraciones acordadas en torno al lugar de la investigación educativa, ya que se le otorga a la misma el poder de brindar herramientas y crear estrategias para la intervención pedagógica en las situaciones del aula, además de la fuerza y el carácter de innovación y superación de las situaciones existentes. Se sostiene entonces que: los saberes, las prácticas pedagógicas y la investigación educativa constituyen el basamento para la construcción de la identidad profesional y de la naturaleza de las instituciones formadoras, de igual manera se declara su carácter de interrelación y complementariedad.

En definitiva asistimos a un movimiento que intenta instaurar en el proyecto educativo nacional un componente de alto valor pedagógico y de definición de la profesión y de las políticas sectoriales. En el marco de los esfuerzos progresivos hacia el horizonte del logro de la profesionalización docente, la investigación educativa aparece como una de las herramientas que ayuda a consolidar este itinerario y se presenta además como uno de los remedios

posibles para asegurar la calidad del hecho educativo. Estas y otras premisas inscriben, una vez más, los conceptos de educación, calidad, formación e investigación del debate epistemológico argentino acontecido en la década de los ´90, en los escenarios regionales e internacionales que congregan a numerosos especialistas en la materia y que intentan acordar líneas orientadoras para los nuevos contextos emergentes. Es precisamente, aunque de un modo no pormenorizado, de estos contextos de los cuales intentaremos enunciar algunos aspectos en las próximas líneas, ya que ellos exigen de la capacidad de investigación educativa la fuerza para poder retroalimentar a los sistemas educativos nacionales y provinciales, a la vez que justifican y fortalecen el accionar de dicho componente en el conjunto de las necesidades educativas.

*Contextos emergentes para la Investigación Educativa en Argentina.  
Elementos para un diagnóstico de situación.*

Una serie de nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia complejizan el horizonte de acción de los procesos de enseñanza en la realidad transnacional y en particular en la situación latinoamericana y argentina. Las profundas y aceleradas transformaciones que se verifican en el presente en las sociedades humanas imponen a los sistemas educativos provinciales, y en particular a los educadores profesionales repensar el hecho educativo a partir de una realidad del aula que demanda y exige mayores respuestas por parte de la Investigación Educativa.

En primer término, hay una exigencia mayor de actualización para los docentes. Los conocimientos de las disciplinas se desarrollan mucho más rápidamente que en otra época y su comprensión se torna de complejidad creciente. Por lo tanto, el riesgo de enseñar contenidos obsoletos, descontextualizados y con poco valor de realidad es mucho más alto que algunas décadas atrás. Esta situación obliga a los docentes a un esfuerzo continuo de renovación de sus conocimientos disciplinarios a partir de la formación permanente que el profesorado y sus niveles de investigación otorgan. Del mismo modo, en el área de saberes específicamente didácticos y

pedagógicos acontece en las últimas décadas un importante desarrollo de investigación y/o innovación que también exige al docente un esfuerzo de actualización permanente.

En este mismo contexto dinámico de aceleradas transformaciones, cada vez es mayor la cantidad de información a la que los alumnos acceden fuera de la escuela, principalmente a través de los medios de comunicación (como por ejemplo: las campañas publicitarias de orden gráfico, de tipo coloquiales, de índole virtuales, de carácter fuertemente mediático y de alcance planetario) y, cada vez más, a través de la tecnología informática y comunicacional (las redes informáticas intercomunicadas, las sociedades planetarias puestas en marcha en Argentina a partir de la proliferación de los cybers y los juegos virtuales en red como expresión local de fines de los '90). Esta realidad implica también un desafío para los docentes en ejercicio dado que muchas veces los alumnos les llevan la "delantera" en materia de contacto con informaciones y conocimientos actualizados, así como en el manejo de las nuevas tecnologías de acceso a la información. Este último fenómeno implica un cambio radical con relación a la situación vigente algunas décadas atrás, cuando la escuela era por definición el lugar de encuentro con el saber y la información. Este hecho se enmarca y exige ser leído en el horizonte del concepto de educación permanente, que se presenta bajo la idea de que el hombre se educa durante toda la vida y además reconoce las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. Así la escuela, que si bien no pierde su función de espacio de saberes y conocimientos que se transmiten y se recrean, necesita incorporar a su realidad específica el trabajo con la información que la sociedad utiliza a diario y proporciona en su quehacer de la vida cotidiana. Esto demanda nuevos procesos de apropiación, de búsqueda, de trabajo innovador, de interrelación entre saberes e información, lo cual viene de la mano de un espacio de investigación y transferencia de aquello que se indaga en y desde este mismo sector de la realidad.

En segundo término, hay una exigencia mayor en términos del esfuerzo de socialización que los docentes y las instituciones de enseñanza realizan con relación a los alumnos. Ello dice relación en parte con el hecho de que las

familias han abandonado parte del terreno o han visto reducida su labor socializadora, debido, entre otros factores, a una mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo, a una mayor carga horaria de trabajo de ambos padres y a otra serie de cambios en las pautas culturales y de identidad social. El hecho es que las instituciones de enseñanza deben asumir la labor de constitución de ciertas disciplinas y valores que algunas décadas atrás formaban parte de lo que se enseñaba en el hogar. A ello se agrega el que cada vez son más las expectativas que la sociedad deposita sobre el sistema educativo en términos de formación de las nuevas generaciones, lo cual, paradójicamente, ocurre en el contexto de una disminución del prestigio y legitimidad social otorgada a las escuelas y docentes.

En tercer término, los docentes se ven confrontados en el ámbito laboral con el trabajo de una heterogeneidad sociocultural cada vez mayor, lo cual sería ampliamente beneficioso si la escuela argentina y la formación de sus docentes estuvieran preparadas para ello. Esta situación puede deberse a múltiples factores, entre los cuales aparece rápidamente la ampliación constante de la cobertura de todos los niveles de enseñanza, que implica el ingreso al sistema educativo de sectores sociales que décadas atrás estaban excluidos y que son portadores de pautas culturales diferentes de las típicas de los sectores medios, que fueron tradicionalmente los destinatarios principales de la acción del sistema educativo en nuestra realidad nacional. La heterogeneidad es también parte de la ampliación de las distancias económicas y culturales entre grupos sociales. Las sucesivas y diferentes crisis económicas que América Latina vivió en la década de 1990, y cuyos coletazos llegaron a Argentina con múltiples manifestaciones, constituyen la muestra efectiva de una realidad que cambia, que exige respuestas rápidas y que a veces cuenta con muy pocos elementos para poder dar soluciones o salidas a problemas esenciales de la sociedad humana en su conjunto. Como resultado de todo esto no sería extraordinario, por ejemplo, que un maestro de Educación General Básica que trabaje en dos instituciones educativas se vea ante el desafío de enseñar, en una misma jornada, a niños en cuyos hogares no existen libros y a niños que en su casa acceden a información científica reciente a través de Internet o CD-ROM. Es decir que al docente de la era interplanetaria le toca actuar en contextos

educativos diferentes que van desde la escuela urbano- marginal hasta la escuela privada con amplios y diversificados recursos para trabajar en la cotidianeidad del aula, pasando por una gama de grises que demanda apropiaciones del conocimiento objeto de transposiciones didácticas diferenciadas, en virtud de contextos sociales y de subjetividades específicas.

En el contexto descrito, el ejercicio de la profesión docente se torna particularmente un objeto complejo. Cada vez más los educadores profesionales deben ser personas que actualizan permanentemente sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos, su capacidad de investigación e innovación; que están familiarizados con las nuevas tecnologías de acceso a la información; que poseen competencias didácticas complejas y capacidad de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia para adecuar su propuesta de enseñanza a públicos y contextos diferentes; que poseen una importante capacidad de relaciones interpersonales, en áreas tales como la conducción de grupos, la relación con la diversidad y la interacción con los colegas; y que poseen un sentido ético y de compromiso social en el ejercicio de su profesión.

Desde hace una década se habla en Argentina acerca de “mejorar la calidad de la profesión docente” como elemento central de los procesos de cambio e innovación educativa. Reiteradamente se insiste en que el futuro de las organizaciones y las sociedades depende de la calidad de sus recursos humanos, de sus conocimientos, de su capacidad de adaptación y cambio permanente, en fin, de su capacidad de aprendizaje. Y, sin embargo “*la inversión en recursos humanos es la más difícil de todas, pero en caso de éxito es la más redituable*” (Crozier, 1992) dado que es costosa y compleja. Normalmente es más sencillo realizar inversiones en infraestructura y tecnología, pero suele ocurrir que una insuficiente o inadecuada inversión en recursos humanos limita el impacto de aquellas.

Las reflexiones anteriores son especialmente válidas en educación. La inversión en el mejoramiento de la calidad académica y profesional de maestros y profesores debe constituir uno de los pilares fundamentales de todo proceso de transformación de los sistemas educativos. Dadas las características específicas de los procesos de aprendizaje, en el sector

educativo, más que en cualquier otra área de actividad social, el logro de los objetivos del sistema -que los alumnos aprendan- depende de la calidad del personal que tiene a su cargo la labor de enseñanza.

Difícilmente otras políticas de mejoramiento educativo tengan impacto sustantivo sin un esfuerzo radical por mejorar los conocimientos y las capacidades del cuerpo docente. En última instancia, la mejora de la calidad se dilucida al interior de las aulas, en las relaciones que se establecen entre docentes y alumnos, en los conocimientos que se ponen en juego, en la enseñanza que efectivamente se imparte y en el tipo de actividades que son propuestas para el aprendizaje de los alumnos.

*Las Prácticas de Investigación Educativa como componente clave de las múltiples necesidades del sistema educativo.*

Es en el contexto de este tipo de consideraciones que, en el escenario internacional, cada vez más es posible observar una marcada preocupación por acompañar los procesos de transformación educativa con una política de mejoramiento de las prácticas de investigación, profesionales y docentes, sin la cual el impacto de otras inversiones en el sector educativo probablemente sea inferior al esperado.

Numerosos países han venido acompañando los cambios estructurales en sus sistemas educativos nacionales de la mano de la producción de conocimientos emanados de las prácticas de investigación educativa llevadas adelante por los propios actores del sistema. Para el caso Europeo Francia, España y Alemania, entre otros países, nos dan muestras al presente de cómo han radicado gran parte de la fuerza de innovación y cambio en la importancia asignada en los procesos de investigación educativa en donde el profesorado o las diversas instancias de formación han jugado un rol de conducción importante a la hora de pensar la realidad del aula, lo cual luego ha sido transferido al sistema en su conjunto en líneas de políticas educativas o en programas efectivos de mejoramiento de la calidad.

Para el caso latinoamericano algunas experiencias aisladas nos hablan del esfuerzo en esta línea de pensamiento, como por ejemplo aquellas acciones que se encuentran en los procesos del cambio educativo en Colombia y la reforma de la institución del Magisterio, en las reformas curriculares efectuadas en Paraguay o en la nueva ley para una educación descentralizada en Chile. Sin duda alguna, los movimientos de impulso al hecho educativo que se han desarrollado en las dos últimas décadas (1980 – 2000) han intentado instaurar a la investigación educativa en la formación del profesorado y vincularla como un componente de retroalimentación del espacio educativo.

En este encuadre situacional, ya hemos expresado los lineamientos que han sido plasmados en la normativa educativa argentina y que han servido para que algunas provincias comiencen a desarrollar espacios en este sentido. Si bien no nos dedicaremos aquí a hacer un recuento de cuales son al presente los mismos, citamos a modo de ejemplo las jurisdicciones de Mendoza, Río Negro y Córdoba, entre otras, las Universidades Nacionales del Comahue, de la Patagonia Austral, de Rosario, de La Pampa y de San Luis. La experiencia llevada adelante por la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de CTERA-Argentina en la formación de Especialistas en Investigación Educativa, y la posterior conformación de la “Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa” (DHIE). A ello se suma la tradición de “Encuentros del Estado de la Investigación Educativa en Argentina” (catorce encuentros realizados hasta el 2003) que ha venido desarrollando el Centro REDUC de la Universidad Católica de Córdoba y que en la actualidad coordina la Red de Investigación Educativa @argentina (Redin@) de reciente creación, nucleando los intereses de numerosas instituciones de educación superior e investigación en esta materia.

## **El diseño de la investigación**

### *Propósitos de la investigación*

\* Atender al mejoramiento de las prácticas de investigación educativa, colocando el énfasis en la función formativa –reflexiva de las mismas;

- \* Fortalecer las capacidades provinciales –Equipos técnicos; Directivos y Docentes de Institutos de Formación Docente e Instituciones de Nivel Terciario-, a través de la formación sistemática en problemáticas relativas a la investigación educativa;
- \* Promover el inicio, consolidación y desarrollo de proyectos de investigación educativa en la Jurisdicción como respuesta a las demandas de orden local y en correspondencia con las políticas de educación en Argentina;
- \* Contextualizar la investigación educativa en el marco de los nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia atendiendo a las profundas y aceleradas transformaciones que se verifican en las sociedades humanas;
- \* Favorecer la puesta al día en los cambios de paradigmas de fines del siglo XX, desde una visión tradicional hacia un análisis de la complejidad del hecho educativo;
- \* Articular la formación en investigación educativa con espacios de trabajo colectivo en las propias instituciones, de modo de favorecer el intercambio entre colegas y para romper con el aislamiento en que suele desarrollarse la práctica;
- \* Potenciar un espacio de formación permanente en términos de la institución a la cual el profesor pertenece y actúa en función de un grupo de pertenencia y con una práctica educativa determinada.

### *Etapas de la investigación.*

#### *Etapas diagnóstica y de diseño (octubre 2003 – abril 2004)*

- \*Diagnóstico de la situación educativa provincial respecto de la investigación educativa.
- \*Relevamiento de necesidades en el área de investigación educativa: entrevistas presenciales y comunicaciones virtuales con informantes claves;
- \*Relevamiento cuantitativo de plantas docentes y estructura funcional de instituciones de educación superior;
- \*Revisión de la literatura producida sobre investigación educativa a nivel federal: consulta con bases de datos y ficheros electrónicos;
- \*Relevamiento de las líneas de política educativa provincial y de las políticas de investigación educativa;

- \* Diseño y ajuste de un Programa de Formación de Recursos Humanos en el área de Investigación Educativa.
- \* Elaboración de un Programa estratégico de formación;
- \* Selección de la población destinataria;
- \* Revisión progresiva y ajustes sucesivos al Programa hasta llegar a una versión final;
- \* Negociación en la planificación del programa entre el nivel provincial, el nivel nacional y el equipo de investigación;

*Prácticas de Formación (marzo – junio 2004)*

- \*Puesta en marcha de un programa de formación integral.
- \* Elaboración de un diagnóstico de situación de los actores implicados en el programa de formación;
- \* Desarrollo de instancias de formación para los distintos actores: seminario de prácticas de investigación y ciclo de conferencias;
- \* Monitoreo y evaluación continua;
- \* Elaboración de diseños de micro- experiencias de investigación educativa.
- \* Detección de necesidades educativas por parte de los actores de la formación;
- \* Análisis de viabilidad de las necesidades educativas como base para la realización de micro- experiencias de investigación;
- \* Elaboración de diseños provisionales de micro experiencia de investigación educativa;
- \* Evaluación de estrategias de trabajo de micro- experiencias y reajuste de desarrollo de acciones;

*Prácticas de Investigación (julio - diciembre de 2004)*

- \*Desarrollo de las Micro- experiencias de Investigación
- \*Monitoreo y evaluación permanente de las acciones previstas en las micro – experiencias;
- \*Acompañamiento y asesoramiento en las necesidades emergentes de las investigaciones;
- \*Ajustes en los procesos de intervención pedagógica, revisión de los diseños;
- \*Reflexión sobre el “oficio del investigador en educación”

- \*Reuniones presenciales y virtuales con cada grupo de trabajo de micro – experiencia;
- \*Visitas a las instituciones en donde las micro – experiencias se desarrollan;
- \*Elaboración de protocolos de sesión virtuales;
- \*Desarrollo de planillas de seguimiento;
- \*Foros de discusión temática.

*Prácticas de difusión del conocimiento e intercambio de experiencias (junio – diciembre de 2004)*

- \* Jornada de difusión sobre los diseños de micro - experiencias entre los participantes al Seminario de formación y al Ciclo de Conferencias;
- \* Seminario de Investigación educativa abierto a docentes, directivos y alumnos del sistema educativo provincial;
- \* Compilación en un CD ROM de los diseños de micro- experiencias y de la perspectiva epistemológica y pedagógica del programa de formación, a ser entregado en el seminario;
- \* Realización de talleres al interior del seminario sobre cada una de las problemáticas de micro experiencias de investigación;
- \* Edición de un libro compilando las micro experiencias de investigación educativa.

*Prácticas de Evaluación de experiencia y de publicación de resultados. (Noviembre 2004 – marzo 2005)*

- \* Prácticas de evaluación y difusión de resultados
- \*Auto y coevaluación;
- \*Evaluación participativa final de la etapa de formación;
- \*Evaluación participativa final de la etapa de micro – experiencias de investigación;
- \*Evaluación prospectiva y planteo de posibles líneas de investigación;
- \*Elaboración de informe de resultados parciales y discusión con los distintos actores implicados;
- \*Elaboración de informe final de la experiencia y debate con los actores implicados;

\*Difusión de resultados a la comunidad educativa de alcance local, regional y nacional.

Población objeto de la investigación

### **\* Miembros de los Equipos técnicos provinciales**

Los Equipos técnicos provinciales son de reciente creación, los mismos han sido organizados a partir de la puesta en función de los correspondientes cuadros de gestión de políticas educativas provinciales en febrero del 2004. Se manifiesta a partir de la constitución de los mismos la necesidad de poder formar parte de una instancia de formación comun en la temática de investigación educativa, teniendo en cuenta que no existen antecedentes en esta materia en la provincia de Tierra de Fuego.

La formación en estas temáticas constituye una necesidad por parte de las personas que conforman los equipos técnicos, ya que, por un lado, forma parte de la estrategia de consolidación de grupos de trabajo al interior de la estructura ministerial actual, y por la otra parte, esta dentro de los objetivos de la política educativa provincial el hecho que estos equipos se constituyan en referentes del trabajo con la problemática de investigación educativa en la jurisdicción. Se trata en definitiva de comenzar a instalar una « masa crítica » desde las mismos espacios de planificación y acción de las políticas educativas provinciales.

En tal sentido, y luego de una tarea de trabajo diagnóstico, los responsables de las instancias de tomas de decisiones jurisdiccionales han solicitado que miembros de sus equipos de trabajo formen parte de esta propuesta de formación y acción, entendiendo a la misma como un comienzo de acciones al respecto. A la fecha las personas implicadas corresponderian a las siguientes instancias ministeriales : Secretaria de Educación; Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa; Dirección de Educación Superior; Dirección de Capacitación Docente; Dirección de Ciencia y Tecnología; Dirección de Educación General Básica; Unidad de Gestión de Adultos; Supervisores Escolares.

### **\* Profesores de los Institutos de Formación Docente**

Los Docentes de Institutos de Formación Docente deben dar cuenta de la Investigación educativa como un componente a llevar adelante desde la implementación de los aspectos esenciales de la reforma educativa llevada adelante a partir de 1993. En este sentido la realidad de los marcos normativos de carácter nacional lo confirman y las decisiones provinciales de crear la estructura de investigación educativa en los Institutos proviene ya desde la implementación del PTFD en la jurisdicción. Los nuevos desafíos para el ejercicio de la docencia en el contexto de los cambios de paradigmas de fines del siglo XX requieren del trabajo de investigación educativa para poder dar cuenta de los mismos en una doble vertiente. Por un lado, los nuevos desafíos pueden aparecer como problemas de investigación, a partir de los cuales se generen acciones en y por el sistema educativo. Estos desafíos implican un grado de toma de conciencia por parte del docente de la necesidad de cambiar sus prácticas y actuar coherentemente. Por otra parte, la segunda vertiente hace a los cambios de paradigmas que no solo se refieren a los disciplinar, sino muy por el contrario a las opciones epistemológicas desde donde se piensa a la educación. En este sentido la propuesta de formación y de investigación de la práctica trabaja fundamentalmente sobre ese cambio paradigmático.

Los profesores de la formación docente de la jurisdicción, si bien han tenido un cambio en las estructuras institucionales y han escuchado hablar de la investigación educativa a partir de la bibliografía que circula y se difunde, no han tenido desde 1994 al presente una instancia de formación sistemática y de ejercicio de puesta en marcha de prácticas específicas en la problemática de investigación educativa. Esta afirmación surge del diagnóstico sectorial que realizara la Dirección de Investigación y Evaluación de la Calidad Educativa al iniciar su gestión educativa sectorial.

Dando respuesta a esta necesidad el Programa de formación y trabajo cubre a las siguientes instituciones de educación superior provincial :1) Directivos y Docentes de los Institutos de Formación Docente provinciales: Instituto Provincial de Educación Superior « Florentino Ameghino» –Ushuaia; Instituto Salesiano de Estudios Superiores –Río Grande; Instituto Superior del Profesorado –Río Grande, 2) Directivos y Docentes de los Centros Educativos

de Nivel Terciario Provinciales: Centro Educativo de Nivel Terciario N°35 –Río Grande; Centro Educativo de Nivel Terciario N°11- Ushuaia

### **\*Estudiantes de las carreras de Profesorado**

Se presenta la oportunidad de abrir el Ciclo de Conferencias a los estudiantes de las carreras del Profesorado para aportar mayor problematización en los espacios actuales de enseñanza – aprendizaje y teniendo como marco referencial que se trata de los futuros docentes del sistema educativo provincial. En este sentido se avanza hacia la posibilidad de pensar un cambio paulatino desde esta instancia de la formación inicial.

### **\*Docentes del sistema educativo provincial**

Cuando pensamos en los Docentes estamos haciendo referencia a la totalidad de los niveles educativos provinciales, los cuales surgen con sus problemáticas y necesidades específicas. En esta propuesta se trata de la investigación de las prácticas educativas, y cuando hablamos de prácticas la propuesta específica es la práctica docente como el espacio particular de análisis. Trabajar en la investigación de la práctica docente en este proyecto implica brindarle al docente las herramientas para que reflexione sobre su propia praxis, de modo tal que hemos pensado brindarles a los docentes del sistema provincial la posibilidad de introducirlos en este paradigma educativo y de conocimiento desde el Ciclo de Conferencias y desde allí captar al público interesado en formar parte de equipos provinciales de investigación. Se trata también al igual que en los otros destinatarios ya descriptos de comenzar a instalar en el sistema educativo provincial un tratamiento serio, sistemático y progresivo de la problemática de investigación educativa.

Los docentes interesados, de los distintos niveles del sistema, podrán, en esta oportunidad, formar parte de los grupos de trabajo que se constituyan y de esta manera se trabajará en la posibilidad de pensar un verdadero intercambio educativo entre las partes de un sistema provincial y trabajo colaborativo en el orden de tratar desde distintas miradas la realidad educativa provincial.

### **\*Equipos de Supervisión Educativa**

La Supervisión Educativa organizada en diferentes Equipos de trabajo constituye también un notable grupo de interés desde su mirada del hecho educativo. Su particular posicionamiento en el sistema provincial presenta una mirada genuina sobre la realidad del aula y la práctica docente, la cual se ve enriquecida en la posibilidad de entrecruzar sus representaciones con aquellas de los distintos actores con los cuales interactúan.

### **\*Equipos directivos y docentes de instituciones educativas**

Por expreso pedido de algunas instituciones educativas de participar en los espacios de formación y en las prácticas de investigación educativa, hemos incluido a modo de muestra dos instituciones que han objetivado su proyecto institucional como objeto de estudio y de investigación. De modo que también participan en esta experiencia desde la totalidad de un grupo de docentes y directivos que se problematizan por sus propias prácticas institucionales.

Bibliografía consultada (producida en el PROICO 419301)

Giordano, M; Cometta, A; Guyot, V; Cerizola, N y Bentolilla S (1991) *“Enseñar y aprender ciencias naturales. Reflexión y práctica en la escuela media”*. Troquel educación, Buenos Aires.

Guyot, V (1998) *“Universidad e Investigación en Argentina. Acerca de lo que nos reveló la crítica al –cientificismo–”* En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año III N°10. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V (1998) *“Historia de la Educación, epistemología y teoría pedagógica”*. En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V (2002) *“Educación y complejidad”*, En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VI N°26. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Guyot, V; Fiezzi, N y Vitarelli, M (1995) *“La práctica docente y la realidad del aula: Un enfoque epistemológico”* En Revista Enfoques Pedagógicos, Volumen 3. N°2. Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia

Guyot, V; Vitarelli, M (1996) *“El oficio del profesor: Hacia una nueva práctica docente”* En Revista Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional, N°13, Volumen 4 (3). Santa Fe de Bogotá D.C., Colombia.

Guyot, V; Marincevic, J y Luppi, A (1992) *“Poder Saber la Educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes”*. Lugar editorial, Buenos Aires.

Guyot, V; Marincevic, J; Becerra Batán, M (1996) *“Los usos de Foucault”*. El Francotirador Ediciones, Buenos Aires.

Vitarelli, M (1997) comp. *“Institución y educación”* Alternativas, Serie Espacio Pedagógico. Año II N°6. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis

Vitarelli, M (1998) *“Educación y sociedad en el fin de siglo. Europa y América”*. Ediciones LAE, San Luis, Argentina.

Vitarelli, M (1998) *“Educación y sociedad en los albores del 1900. El proyecto universitario argentino en el umbral de la modernidad”*, En Alternativas, Serie Historia y Prácticas Pedagógicas, Año I N°1, Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Vitarelli, M (2002) *“Desarrollo y cambio de la Educación Superior latinoamericana. La evaluación de la calidad como política educativa de los 90”*. En Casanova Cardiel (coord.) Nuevas políticas de la Educación Superior. Netbiblo. A Coruña, España.

Vitarelli, M (2003) *“Planificación académica y formación docente. Notas para repensar su identidad en la Argentina”* En Alternativas, Serie Espacio Pedagógico, Año VIII N°32. Laboratorio de Alternativas Educativas, San Luis.

Análisis e interpretación de la información obtenida.

A la fecha de la elaboración de este Informe de Investigación, la experiencia de trabajo no ha culminado. Es decir, que habiendo comenzado en octubre del 2003 y en virtud de las etapas fijadas en el diseño de investigación, al mes de octubre de 2004 se encuentra ejecutada el 75% de las acciones previstas. El desarrollo del proceso de investigación viene cumpliendo las etapas diseñadas y se apresta a entrar en las dos últimas instancias establecidas.

No obstante podemos avanzar hacia la comprensión de algunos elementos que ya aparecen como datos objetivables a la hora de ser considerados como ingredientes que interactúan en la realidad de nuestras prácticas. De todas maneras este intento constituye una aproximación provisional de una interpretación mayor y definitiva.

A) Respecto de la etapa diagnóstica y de diseño

- Si bien los Institutos de Formación Docente provinciales poseen un Departamento de Investigación Educativa, fruto de la instauración del cambio de estructuras a partir de la reforma educativa impulsada desde 1993 con algunos antecedentes en el PTFD, no existen prácticas sistemáticas de investigación; en algunas instituciones no se ha realizado hasta el presente investigación educativa. Sólo un Instituto aparece con dos experiencias de trabajo en los dos últimos años, es decir de carácter reciente.
- Hasta el 2003 no existe registro alguno en la provincia de políticas sectoriales de investigación educativa y en consecuencia no se encuentra ningún registro de planificación de acciones en este sentido.
- Dado las características socio demográficas de la población de Tierra del Fuego, existe en los Institutos de Formación un gran porcentaje de profesionales con títulos universitarios en diversas especialidades. Los mismos han sido formados en diversas universidades argentinas, muchos de ellos en sus regiones de origen, y hoy enriquecen el suelo

fueguino con el aporte de saberes que no se encuentran en lo general en las diferentes localidades de la provincia.

- Existe escaso intercambio de profesionales entre las instituciones educativas de las ciudades de Río Grande y de Ushuaia; hay que tener en cuenta que media entre ambas ciudades una distancia geográfica de paso cordillerano que implica tres horas de viaje entre una ciudad y otra. Esta situación geopolítica no favorece un intercambio fluido de profesionales y prácticas entre los actores del sistema educativo.
- En anteriores gestiones del Ministerio de Educación provincial existió una Dirección o Unidad de Investigaciones, no obstante ello no se registra una política definida y no aparece una planificación estratégica.
- A partir de la nueva gestión educativa del Ministerio de Educación y Cultura provincial (octubre de 2004) se favorece un diálogo fluido entre el planeamiento de políticas educativas locales, los intereses de los Institutos de Formación Docente, la capacitación y el planeamiento educativo a nivel nacional y especialistas universitarios en temas de investigación educativa.
- Como consecuencia de la dinámica del diálogo antes citado se acuerda la realización de un Programa integral de Formación de Recursos Humanos en Investigación Educativa que genere y posibilite prácticas de investigación entre los actores educativos provinciales. Para ello se ponen en juegos componentes locales, saberes de especialistas universitarios y financiamiento nacional.

#### B) Respecto de la etapa de Prácticas de formación:

- Fruto de una primera encuesta realizada a la totalidad de los actores educativos convocados a participar en la instancia de formación y reflexión sobre la investigación educativa, el componente de investigación aparece inexistente en el conjunto de prácticas educativas que realizan; sólo raras excepciones presentan alguna acción desarrollada en este sentido.
- Existe un a priori en los docentes que asimila en general investigación educativa con metodología del trabajo científico. El trabajo sobre

concepciones epistemológicas de la investigación educativa abre camino a un nuevo desafío de análisis y comprensión de las prácticas cotidianas de la realidad del aula y del oficio del docente.

- La detección de necesidades educativas por parte de los actores de formación y el análisis de viabilidad de su tratamiento como objeto de estudio se constituye para algunos grupos de personas como una dificultad infranqueable que se hace necesario trabajar de una manera más detallada y con un acompañamiento específico a partir del trabajo con materiales de formación, lectura y debate.
- Descubrimiento por parte de los actores educativos implicados en la formación de la necesidad de fundamentar epistemológicamente sus prácticas docentes y de investigación. Necesidad de lectura y relectura de algunos autores y corrientes a la luz de los cuales se encuentra mayor justificación a la posición de las prácticas del conocimiento.
- La formulación de Proyectos de Investigación educativa aparece como una incertidumbre y una barrera infranqueable, de modo que los actores reclaman mayor tiempo de formación, de maduración de las propuestas planteadas pero no visualizan como inmediata la posibilidad de realizar acciones de investigación de sus propias prácticas.
- Conformación en la ciudad de Rio Grande y en la ciudad de Ushuaia de doce grupos de trabajo en torno a micro experiencias de investigación educativa, quienes luego de planificar un diseño de acciones de investigación lo ponen en marcha durante seis meses (segundo cuatrimestre del 2004).

### C) Respecto de la etapa de Prácticas de Investigación

- La realización de un diseño de micro experiencia de investigación educativa aparece como solución a la incertidumbre de asumir las propias prácticas de investigación. No obstante ello, luego de conformar grupos de trabajo (algunos homogéneos y otros heterogéneos) la concreción de un diseño de micro experiencia no aparece rápidamente, sino que se debe trabajar en esta instancia a partir de aproximaciones sucesivas.

- Los actores educativos que en un primer momento reclamaron la necesidad de aprender sobre metodologías de investigación (algo así como recetas pre-establecidas), ahora trabajan fundamentando epistemológicamente sus elecciones y opciones y salvo raras excepciones cada grupo articula saberes metodológicos ya aprendidos con este instante de elecciones. La demanda por la metodología de la investigación se desdibuja y ya no aparece como un objeto conflictivo.
- Se ajustan y reajustan diseños en aproximaciones sucesivas al objeto de investigación; algunos grupos prefieren plantear hipótesis de trabajo, otros parten de un propósito general, etc. En todo caso se realiza un verdadero esfuerzo por acotar una experiencia de trabajo en terreno que tenga coherencia y consistencia interna y que permita un primer abordaje o acercamiento sistemático al campo de la investigación educativa in situ.
- Los grupos conformados trabajan finamente en la búsqueda de articulación de la investigación educativa de sus prácticas con problemas o necesidades detectadas en el sistema educativo.
- Existe un acuerdo general entre los actores de esta experiencia en retroalimentar al sistema educativo; a la toma de decisiones futuras, y a la planificación de políticas sectoriales, con los resultados surgidos del propio trabajo de investigación en el terreno de las necesidades educativas locales.
- Se generan interesantes espacios de debate, presencial o virtual, entre los miembros de un grupo, entre el grupo y otros actores del sistema educativo implicados en la micro experiencia (docentes, alumnos, etc.) y entre el grupo y el investigador universitario que trabaja junto a ellos y que monitorea sus prácticas.
- Se comienzan a trabajar doce líneas diferentes en acciones de investigación educativa provincial, cada una de las cuales responde a la formación de un grupo que lleva adelante la propuesta. Las líneas son:

#### Nivel Inicial

“La Institución y el Proyecto Educativo Institucional, vista por docentes de la Casa”. *Ushuaia*.

### Educación General Básica

“Estado de situación de la implementación del Área de Tecnología en EGB 1 y 2”. *Ushuaia*.

“EGB3. Su especificidad, su problemática, su realidad”. *Río Grande*.

“La comunicación en el aula (7° EGB3)” *Ushuaia*.

“Alfabetización avanzada (EGB3)” *Ushuaia*.

### Nivel Polimodal

“Indagación sobre las representaciones de alumnos de 3ro Polimodal de Ushuaia sobre la última Dictadura Militar y los mecanismos y valores democráticos” *Ushuaia*.

### Nivel Superior No Universitario

“Incidencia de las prácticas evaluativas docentes en la no-finalización de los alumnos del 1º año de estudios en un Instituto de Formación Docente. Carreras: P.E.B y P.E.I”. *Río Grande*.

“La Articulación en el Nivel Superior No Universitario” *Ushuaia*.

### Problemáticas Ínter niveles:

“La Articulación Nivel Inicial - EGB 1, en las escuelas de Río Grande”

“Prácticas evaluativas: un desafío del oficio docente. (Inicial, EGB y Polimodal)” *Río Grande*.

“La relación pedagógica descontextualizada de las características del nuevo sector poblacional incorporado a la Educación de Jóvenes y Adultos (EGB3 y Polimodal)”. *Río Grande*

“Un modelo para la inclusión. Comunidad Educativa Escuela N°14. Solidaridad Latinoamericana”. *Río Grande*.

D) Respecto de las prácticas de difusión del conocimiento y de evaluación de la experiencia. Estos momentos de la investigación se encuentran en este momento en pleno desarrollo de actividades, motivo por el cual preferimos no adelantar interpretaciones sobre ello, pues sería muy apresurado sacar

conclusiones dada la naturaleza del trabajo de carácter eminentemente dialéctico.

#### Dificultades planteadas en el proceso de investigación

Durante el transcurso de la investigación se detectan algunas dificultades de diversa índole las cuales intentamos esbozar en las siguientes líneas de consideración:

- La investigación educativa no aparece históricamente en los diversos actores institucionales de la educación provincial (supervisores del sistema educativo provincial; profesores de Institutos Terciarios de Formación docente, equipos técnicos provinciales) como una prioridad de la política de planificación académica del sistema educativo. De allí su inexperiencia en general respecto de la investigación educativa como práctica del sistema que retroalimenta la calidad y colabora en la toma de decisiones educativas.
- No existen Equipos Técnicos provinciales en diversas temáticas inherentes al sistema educativo provincial, por lo cual en la misma investigación se trabaja apoyando la consolidación de Equipos técnicos locales en las ciudades de Rio Grande y Ushuaia. La inexistencia de equipos conformados y con tradición en el trabajo de planificación académica perjudica indirectamente lo relacionado con el monitoreo de grupos de trabajo en investigación de reciente formación y hace más lenta la tarea de revisión de las prácticas del conocimiento.
- Existe una asimilación, en general, de la conceptualización de investigación educativa a la de metodología del trabajo científico. Estos preconceptos operan como supuestos en la primera etapa de trabajo y dificultan indirectamente la plena comprensión de una propuesta de trabajo basada en la consideración epistemológica de la investigación educativa de las prácticas en sus múltiples manifestaciones. Se hace necesario trabajar en la delimitación de los aspectos epistemológicos y

de teoría del conocimiento en su papel de fundamentación y demarcación del territorio epistemológico de las metodologías del trabajo científico; tarea que no siempre es comprendida por todos los actores de la experiencia.

- Escasa percepción o poder de representación de la complejidad del proceso de investigación educativa en todas y cada una de sus fases de realización. Las aproximaciones que los actores institucionales van efectuando se realizan de manera progresiva. Investigar las propias prácticas docentes aparece como un desafío de tratamiento escaso y poco sistemático al principio de los espacios de formación planteados. Los participantes van paulatinamente volviendo sobre este aspecto que define en parte la propuesta de contenidos y las acciones a seguir y se van reapropiando de una concepción epistemológica y pedagógica.
- La idea de realización de Proyectos de Investigación partiendo desde el análisis de sus propias prácticas docentes en torno a diferentes emergentes educativos locales genera ansiedades paralizantes en los docentes los cuales se autoevalúan como incapaces de llevar en el tiempo este proceso en todas sus dimensiones. El planteamiento de la realización de una Micro experiencia de investigación educativa como paso previo para un proceso mayor opera como regulador de las ansiedades manifestadas y posibilita un mayor compromiso por parte de los mismos.
- La definición de un problema o tema de posible trabajo a futuro de investigación educativa aparece como eje problemático; existe una tendencia generalizada a plantear objetos amplios y a veces difusos, poco acotados a necesidades locales, de tratamiento general que se desdibujan o hasta contradicen en la concreción de la investigación en los pasos a seguir.

## Vinculación con la práctica docente

El objeto de investigación de esta experiencia relaciona la investigación educativa a la formación docente, intentando hacer centro en la práctica docente y la realidad del aula, en este caso de la formación del profesorado u otras instituciones educativas. Por esta razón la práctica docente se encuentra en el centro de nuestro trabajo dando sentido y orientación a la producción de conocimientos que de esta investigación emanan.

La práctica docente se constituye en el problema y en la problematización acerca de lo que hacemos, cómo lo hacemos, con quiénes y para qué lo hacemos. El énfasis se coloca, en esta oportunidad, en las prácticas docentes ligadas a la investigación educativa como objeto de formación y reflexión, en definitiva como praxis cotidiana que opera bajo un carácter liberador y de compromiso efectivo.

## Aportes de la investigación a la toma de decisiones

En tanto y en cuanto el proceso de investigación no ha culminado no podemos aún dar cuenta de la vinculación de la investigación a la toma de decisiones. Pensamos que esto surgirá de las reflexiones propias de la instancia final que conlleven a una nueva problematización de las hipótesis iniciales. Sin lugar a dudas en ese momento concluiremos provisionalmente con los mencionados aportes.



*C. Monet. Meule, Degel. Soleil couchant*

**Capítulo 7**  
**CONTEXTO ACTUAL Y TEORÍAS PEDAGÓGICAS**  
**EMERGENTES**

**Autoras:**

**Lucía Sosa Gazari; Sandra Catalina; Patricia Olguin;  
Ana B. Rúa**

## **Introducción**

En el marco del Proyecto de Investigación “La pedagogía en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones epistemológicas subyacentes en las carreras de formación docente, durante el período 1960-2000”, se indagan las relaciones entre la teoría pedagógica y las prácticas de formación docente. El período seleccionado nos ofrece la perspectiva histórica suficiente para considerar la evolución de estas relaciones. Por otra parte la proximidad de los últimos años investigados, nos aportan elementos para reflexionar acerca del actual debate sobre la formación docente.

En esta ponencia se analizan desde un encuadre epistemológico y ético, las actuales demandas socio-político-culturales y algunas propuestas pedagógicas emergentes.

En las dos últimas décadas del siglo pasado las ciencias sociales han estado fundamentalmente centradas en discutir los valores de la posmodernidad, con algunos anuncios de “dejar la posmodernidad” que han ido tomando cuerpo al iniciarse el nuevo milenio. A pesar del clima de incertidumbre y crisis que vivimos, existe una apertura importante hacia la producción de un nuevo pensamiento crítico, surgido de la confrontación con modelos y paradigmas del siglo XX. Como no podía ser de otra manera, también la Pedagogía se ha hecho eco en sus análisis, teorizaciones y propuestas metodológicas, de las problemáticas que conmueven al conocimiento y al sujeto cognoscente, tanto por su mandato de influir positivamente en ciertas prácticas sociales como son las educativas, como por su permanente apertura frente a los saberes provenientes de otros campos disciplinares. Así, una Pedagogía que parte de las actuales condiciones materiales de existencia y propone la recuperación del sujeto, la memoria, la historia, intenta ser superadoras de la cultura posmoderna, fragmentada, individualista, ahistórica, y de los regímenes de sentido común presentes en la pedagogía neoliberal y en la neoconservadora.

## **Pedagogía y formación docente**

Para comenzar podríamos recordar algunas aseveraciones e interrogantes de Portantiero en relación a “la crisis de las ciencias sociales de la Argentina en crisis”, al distinguir entre: “disciplina” y “profesión”.

“La disciplina es algo que fomentan y cultivan los intelectuales en una institución o en su casa; la profesión sólo puede ser construida institucionalmente y, en este caso, el papel principal de constitución de la profesión es la Universidad. Ahora bien, si la disciplina debe necesariamente ser crítica porque está frente a un mundo en crisis, si no puede ser conformista, si debe cuestionar las bases de esta situación injusta, la necesidad de construir la profesión sigue vigente entre otras cosas porque la demanda de quienes acuden a la universidad no es solamente la demanda de una visión crítica, sino que es también la demanda de una profesión que los coloque en el mercado de trabajo y esto plantea una contradicción: ¿Cómo articular el doble discurso de la construcción de una profesión y de la construcción de un pensamiento crítico?, yo creo que este es el desafío. Si nos quedamos en la profesión estamos transformando a la Universidad en una fábrica reproductora del statu quo; si nos quedamos solamente en el pensamiento crítico transformamos a la Universidad en un espacio peripatético de discusión. Sería bueno ver como las dos cosas pueden ser articuladas”. (Portantiero 2005)

En nuestro caso nos estaríamos preguntando por el desafío que significa el desarrollo de la disciplina pedagógica y la construcción de la profesión docente, en el seno de las Universidades.

La Pedagogía está presente en las carreras de formación docente de las Universidades (no se da la misma situación en otras instituciones como las de nivel superior no universitario)

Si pensamos como Furlan y Pasillas, que “lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre” a través de acciones que comprometen conocimientos disponibles, que, en general, cuentan con el consenso social, (cfr.Furlan y Pasillas, op cit), comprenderemos el porqué de las cambiantes concepciones de Pedagogía presentes en distintas propuestas de formación docente en nuestro país.

Con respecto al estado actual de la Pedagogía y sintetizando algunas de las características del último cuarto del siglo XX diremos que:

- existe una presencia casi constante de rasgos de un pragmatismo tecno-burocrático en las ciencias sociales que afectan las concepciones de Pedagogía; esto no es una novedad en la producción académica, ni en los principios orientadores de las políticas educativas que condicionan la formación docente;
- acontecimientos que conmovieron los cimientos de la cultura moderna y su idea de progreso conducen a interrogarse acerca de la educación y la pedagogía después de los totalitarismos; así surgen cuestiones como la responsabilidad por el otro; la cultura de la memoria; la esperanza.
- procesos mundiales como la globalización neoliberal, material y moralmente devastadora y un multiculturalismo encubridor de nuevas formas de dominación mundial (Cfr.Gruner, 2002), de muchas maneras condicionan las relaciones sociales en las instituciones educativas y las interacciones de los sujetos y los grupos .

A fines de los 90, en su libro *Volver a Educar*, Adriana Puiggrós advertía sobre los riesgos de que, dada la urgencia de los problemas educativos y cierta obsolescencia de las teorías tradicionales, se realizaran articulaciones conceptuales sin una revisión crítica de sus argumentos. Pasados los primeros años del siglo XXI se advierten algunas propuestas teórico-metodológicas que, partiendo de los problemas de la época, recuperan los desarrollos de las ciencias sociales, y proponen nuevas categorías para pensar lo pedagógico (identidad, poder, diferencia, subjetividades construidas en condiciones sociales desiguales, etc.)

A continuación presentaremos tres de estas propuestas teórico-metodológicas que, creemos deberían estar presentes en los programas de Pedagogía destinados a la formación docente, ya sea como problemáticas, temas, o

estrategias metodológicas que preparen para intervenir en nuestra realidad socio-educativa.

**Pedagogía Narrativa:** comprende desde estudios teóricos encaminados a presentar a la educación como un acontecimiento narrable, anima a los sujetos a pensar la propia historia y por tanto, a valorar su propia vida. Esta dimensión biográfica de la educación pretende reconceptualizar lo educativo mediante la vinculación de las experiencias de vida y la formación de la identidad con el contexto social y la historia.

Los aportes de la pedagogía narrativa, entonces, se centran en los relatos de formación de la identidad y de la educación de la memoria y propone mirar y asumir cada acontecimiento histórico desde la comprensión y la imaginación.

Hannah Arendt, cuyo pensamiento nutre los desarrollos de la pedagogía narrativa, ha planteado que educar es posible después de los totalitarismos del Siglo XX y ha delimitado las características y modalidades que se deberían asumir ante una realidad que “ha destruido nuestras categorías de pensamiento y criterios de juicio” (Arendt 2005:55).

En este sentido la tarea educativa consistirá fundamentalmente en recuperar nuestras estrategias de comprensión como generadoras de búsqueda de sentido ante realidades en donde la dominación (sea por terror o por adiestramiento) ha socavado y derrumbado las bases de un pensamiento fundado en “criterios de juicio”. De este modo, ante la posibilidad de comprensión la educación se vuelve esperanza y nos pregunta: ¿Cómo establecer estas categorías de pensamiento crítico en nosotras como formadoras y en los alumnos a quienes formamos? ¿Cómo comprender los hechos de nuestra historia desde su singularidad? y abre caminos para imaginar las respuestas posibles.

**Pedagogía del Contacto Cultural:** esta expresión fue acuñada por Alicia de Alba, quien analiza la influencia de la realidad y el pensamiento posmoderno en los discursos y las prácticas educativas, y prefiere plantear un postmodernismo del contacto cultural que constituya la base de la utopía social y de los proyectos educativos del siglo XXI.

Sostiene que “la educación, como lo señaló Gramsci, sea un proceso complejo de mutua afectación entre hombres (de la misma y de distinta generación), grupos y sectores sociales y pueblos o naciones... en el cual se reproducen y producen elementos culturales...” (De Alba 1995:162)

La idea central de la propuesta es que el contacto cultural tiene su origen en un ámbito social y se caracteriza por ser “desigual, conflictivo y productivo”. Estas mismas características permiten recuperar la diversidad cultural en el ámbito educativo, pero inscrita en determinadas relaciones de poder, con posibilidades de historiar y cuestionar las formas concretas en que se manifiestan las desigualdades sociales.

Es por ello, que en el acto mismo de educar no podemos prescindir ni de los espacios de enunciación ni de la pertenencia semiótica.

Resulta imprescindible mencionar en este apartado la vigencia de las corrientes críticas en educación, cuyos aportes contribuyen a dar sentido a las propuestas de las teorías precedentemente mencionadas. Henry Giroux da cuenta de esta confluencia al referirse a “la naturaleza pública de la educación como forma de política cultural” que implica “la importancia de la cultura como lucha por el significado y la identidad, una lucha que es menester para la formación de la memoria pública, las ideologías de resistencia y la democracia multicultural” (Giroux, en Imbernon 1999:59)

Un aporte significativo de las teorías críticas frente a esta realidad, es el orientado a la búsqueda de sentido a la educación actual. El fin de siglo anunció la crisis de la escuela como la de la mayoría de las instituciones surgidas en la modernidad. Las funciones características de la escuela como garante de la difusión del conocimiento legitimado, a todos los habitantes, entra en cuestión al abrirse otros espacios sociales donde estas funciones tienen lugar. El reconocimiento de que la escuela tiene ahora un poder relativo en la formación del sentido, la construcción de significaciones, la formación ética y estética, debido, fundamentalmente a la competencia con los medios masivos, ha dado lugar, teóricamente, al menos a dos respuestas:

- Aquellos que sostienen, como Tenti Fanfani, que: "...entre la formación y la instrucción, la formación moral y el desarrollo del conocimiento, entre las funciones próximas del polo ético y las que se sitúan cerca del polo cognitivo, la escuela tiene que enfatizar estas últimas.
- Algunos pedagogos críticos que, desde una perspectiva político-cultural, reconocen los otros espacios sociales y las influencias de los medios como constitutivas de la subjetividad y por lo tanto, como contenido de reelaboración en la escolaridad.

Posicionadas en esta última perspectiva, y compartiendo con Giroux que: "la cultura es un campo social donde repetidamente el poder cambia, las identidades están constantemente en tránsito y el sujeto se sitúa". (Giroux, 1999:59).

Afirmamos en consecuencia que la formación pedagógica de futuros docentes debería seguir afirmando "la naturaleza política de la educación" (Freire 1990) y tomar en consideración los siguientes aspectos:

- los procesos educativos tienen un carácter continuo y permanente lo que conduce inevitablemente a reconocer los saberes que, provenientes de su experiencia social, portan los estudiantes;
- la necesidad de abrirse a los otros espacios sociales en donde se están desarrollando o podrían desarrollarse otras experiencias educativas, (las otras educaciones):
- la urgencia de trabajar para instituciones escolares más democráticas y plurales, abiertas a la comunidad y a su entorno.

Estas propuestas se viabilizan a través de un marco teórico-metodológico que tiene en el diálogo ínter subjetivo, su ingrediente principal. Diálogo que respeta las particularidades de los sujetos comprometidos, que promueve la democratización tanto de los saberes como de la información y que en lo socio-político aporta para el logro de una democracia permanente en donde todos se encuentren "habilitados e incluidos" a partir de la educación.

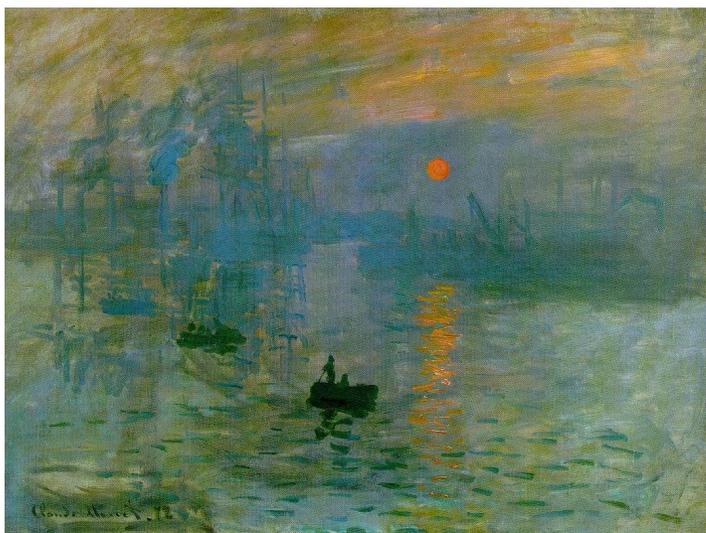
Para la Pedagogía el siglo XX fue época de esfuerzos por sistematizar, investigar, rever a partir de la reflexión problematizadora de los sujetos involucrados por nutrir la ciencia pedagógica, a pesar de las condiciones sociales y económicas las más de las veces poco favorables. Se afianzan los caminos de la formación y de la investigación y se legitiman nuevas formas de comprender al hombre, la definición de nuevos ideales educativos trajo consigo el desarrollo de diferentes modalidades de intervención para su logro.

En este nuevo escenario mundo-mundos, como lo llama Alicia de Alba la disciplina pedagógica necesita lograr nuevas comprensiones; continuar la búsqueda de significados que acompañen las transformaciones de este tiempo, afirmarse una vez más como área compleja de trabajo interdisciplinario, capaz de articular saberes provenientes de diferentes campos, hoy los discursos pedagógicos se entraman con la teoría crítica de la cultura, la teoría social crítica, la teoría literaria, la lingüística, entre otros.

La diversidad, el debate político relacionado con la “democratización de la democracia”, el conocimiento, los nuevos desarrollos tecnológicos, la reconfiguración de los espacios públicos se vuelven problemáticas de la Pedagogía ya que nos permiten acercarnos a nuevas realidades desde una perspectiva de reconstrucción de los referentes culturales, a la vez que nos posibilita un análisis acerca de la exclusión o afirmación de determinadas formas de poder y saber en las propuestas educativas.

## **Bibliografía**

- ARENDDT, Hannah (2005): De la historia a la acción: Editorial Paidós. Bs. As.
- BARCENA, Fernando (2000): La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad. Paidós. Barcelona.
- DE ALBA, Alicia (1995): "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos". En: Posmodernidad y educación. Porrúa/CESU-UNAM. México, pág. 129/175.
- FILLOUX, Jean Claude (2004): Ínter subjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- FREIRE, Paulo (1990): "La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación". Paidós. Barcelona.
- FURLAN, Alfredo (1995) : La enseñanza de la Pedagogía en las universidades. Comités Interinstitucionales para la evaluación de la educación superior. México.
- GIROUX, Henry y MC LAREN, Peter (1998): Sociedad, cultura y educación : Miño y Dávila. Madrid-Buenos Aires.
- GRÜNER, Eduardo (2002): El fin de las pequeñas historias. De los estudios culturales al retorno (imposible) de lo trágico. Paidós. Buenos Aires.
- IMBERNON, Francisco (1994): La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Graó. Barcelona.
- MC LAREN, Peter: (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna. Paidós Educador. Barcelona.
- NEUFEL, María Rosa y THISTED James Ariel (1999) (Comp.): De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.
- PORTANTIERO, Juan Carlos (2005): Crisis de las ciencias sociales de la Argentina en crisis. Consejo de Decanos. Facultades de Ciencias Sociales y Humanas. Prometeo. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, Adriana (1995): Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del Siglo XX. Ariel. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, Emilio (comp.)(2000): Una escuela para los adolescentes. UNICEF/Losada



*C. Monet. Impresión: Soléil levant, 1873, París.*

## **CAPÍTULO 8**

### **ESPACIOS DE PRESCRIPCIÓN DEL PERFIL DOCENTE: su relación con la investigación educativa.**

**Autores:**

***Marcelo Romero y Pedro Enriquez.***

## **Palabras clave**

Investigación Educativa, formación docente, perfil docente, práctica docente, reglamentaciones.

## **Descripción**

Se trata de una investigación sobre la Reglamentación del Estatuto Docente como también de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) de Institutos de Formación Docente Continua (I.F.D.C.) existentes en la provincia de San Luis que determinan el perfil del docente, en especial en lo que respecta a su relación con la Investigación Educativa.

## **Resumen**

En este trabajo se analizan algunos supuestos y concepciones, inscriptas tanto en la reciente Reglamentación del Estatuto Docente como también en los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) de Institutos de Formación Docente Continua (I.F.D.C.) existentes en la provincia de San Luis, sobre la construcción que hacen estas prescripciones del perfil docente en general y su conexión con la Investigación Educativa en particular. Con esto, se intentó señalar algunas coincidencias y divergencias en torno a las prescripciones ligadas a la formación y a la práctica docente de acuerdo al perfil de profesional docente que sostienen y el vínculo que establecen con la Investigación Educativa. A lo largo del estudio se advierten fuertes contradicciones y marcadas posturas ideológicas y políticas acerca del nivel de protagonismo que le cabe al docente en nuestra sociedad de acuerdo a la Reglamentación del Estatuto Docente y a los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) de Institutos de Formación Docente Continua (I.F.D.C.) en la provincia de San Luis.

## I. Introducción

Hasta la década del '60, las investigaciones en el campo educativo estaban principalmente circunscriptas al análisis de los *documentos oficiales* (Teriggi, 1992); no obstante, a fines de este período, con la introducción principalmente de la noción de curriculum oculto, los estudios sobre *aspectos no prescritos* (rituales escolares, representaciones de los actores institucionales, etc.) tomaron gran impulso, lo cual produjo un cambio radical en toda la literatura pedagógica. Ya en la década del '90 se empiezan a revalorizar el estudio de los elementos prescriptivos, al ofrecer una contribución estratégica y posibilitar el análisis de competencias específicas definiendo qué maestro se desea formar y qué se espera de la escuela (Davini, 1998). En este sentido, el documento oficial es un espacio donde se concretiza determinada concepción ideológica camuflada, en algunos casos, por supuestos de neutralidad valorativa y objetividad científica.

En función del trabajo propuesto, el análisis de la Reglamentación de la Ley Provincial N° 5648 del Estatuto Docente en el Decreto N° 4521 constituye la base legal y política sobre la que se delinearán fundamentalmente los deberes, funciones y obligaciones de los docentes de la provincia de San Luis. Bajo estas normativas, también se definen directa o indirectamente aspectos ligados a conceptos como democracia y educación.

Además de estas prescripciones, se analizan otras existentes en los dos Institutos de Formación Docente Continua (I.F.D.C.) bajo la forma de Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.). En estos proyectos se asientan las bases para el funcionamiento académico de los mismos, en donde queda expuesto, entre otras cuestiones, el perfil del docente que se aspira formar.

Lejos de considerar a estos documentos meros actos burocráticos, constituyen poderosos dispositivos de construcción y control de los actores del campo educativo y de las instituciones en las que ellos actúan y, el vínculo que pudieran establecer con la Investigación Educativa cobra especial relevancia

en la constitución del perfil docente que llevan a cabo. En este sentido Popkewitz (1988:54) afirma que *“los valores contenidos en la investigación social pueden tener también implicaciones ideológicas... las perspectivas de la ciencia social no se limitan a describir, sino que también guían las actividades de cuestionamiento y transformación de las estructuras e instituciones sociales.”*.

## **II. Delimitación del problema de investigación**

Frente a la introducción desarrollada, cabe realizar algunas preguntas que logren circunscribir el objeto de estudio y que colaboren en su indagación. Los interrogantes planteados entonces intentan conocer ¿Cuáles son los supuestos y concepciones bajo las cuales se fundamenta un determinado perfil docente en los documentos vinculados a la Reglamentación del Estatuto Docente y a los Proyectos Educativos Institucionales de los Institutos de Formación Docente Continua en la provincia de San Luis? Cabría agregar ¿De qué modo se halla vinculado este perfil con la Investigación Educativa? ¿En qué grado existe congruencia o divergencia entre las postulaciones que expresan los documentos escritos analizados? En esta investigación se intentará dar con las respuestas al menos a algunas de estas preguntas, teniendo en cuenta que la vigencia de esta problemática específica en la provincia de San Luis es reciente, puesto que la Reglamentación del Estatuto Docente data del 24 de septiembre de 2004 y que una visión retrospectiva de todo lo actuado podría dar cuenta de algunas imperfecciones y posibilidades de mejora del presente trabajo.

## **III. Objetivos**

- Indagar los supuestos existentes en la Reglamentación del Estatuto Docente acerca de la implicancia que tiene la Investigación Educativa en el perfil docente.

- Conocer las concepciones que sostienen los Proyectos Educativos Institucionales de los Institutos de Formación Docente Continua en torno a la injerencia de la Investigación Educativa con respecto a la formación del perfil docente.
- Comparar la implicancia de la Investigación Educativa sobre el perfil docente en la Reglamentación del Estatuto Docente y en los Proyectos Educativos Institucionales de los Institutos de Formación Docente Continua.

#### **IV. Metodología**

Se utilizó el *análisis de contenido* para estudiar los documentos elegidos, el cual por medio de un procedimiento sistemático y planificado sirve para analizar la información contenida en un texto, con el fin de comprender las perspectivas, los supuestos, las preocupaciones y actividades de quienes la producen (Taylor y Bogdan, 1986). Asimismo, por medio de esta metodología se intenta determinar los significados en el discurso documental, vislumbrar los contenidos políticos e ideológicos sin descuidar el contexto en el cual estos escritos cobran importancia (Santos, 1993).

Si bien este tipo de metodología se puede llevar a cabo en términos generales bajo dos tipos de estrategias, una vinculada a la indagación del contenido manifiesto y la otra destinada al desentrañamiento del contenido latente, también se incluyó en este trabajo otra serie de estrategias relacionadas con la transmisión conciente o inconsciente del mensaje y, en algunos casos, en la coincidencia o no del significado del mensaje con el texto.

#### **V. Reglamentación del Estatuto docente: un poco de historia**

El día 20 de septiembre de 2004 por medio del Decreto N° 4521 y su correspondiente publicación en el Boletín Oficial el día 24 de septiembre, se reglamentan algunos artículos de la Ley Provincial N° 5648 constitutiva del

Estatuto Docente de la Provincia de San Luis. En el Estatuto se establecen los deberes, derechos y garantías del personal docente que ejerce funciones en los establecimientos de enseñanza estatal, dependientes del Ministerio correspondiente, cuyos cargos se encuentran comprendidos en el Escalafón General que incluye, entre otros niveles, el EGB3 y el Polimodal.

Este nuevo Estatuto tiene una historia de demandas y protestas que se remontan a más de 20 años y que empezaron a cristalizarse fundamentalmente durante los primeros meses del año 2004. Fue cuando los docentes, cansados de representantes burócratas y cómplices del poder gubernamental, hicieron su propia organización sindical y promovieron una serie de acciones tendientes a recobrar el protagonismo sobre la política educativa. De ahí en más, mucho se puede contar leyendo en periódicos y revisando las noticias en donde en numerosas marchas de protesta docentes, padres, alumnos y demás integrantes de la comunidad educativa, fueron reprimidos de forma violenta por el estado provincial. El resultado de todo ello derivó en un reacomodamiento del poder de turno flexibilizando algunas pautas y logrando que parte del movimiento docente declinara sus aspiraciones en pos de determinados favoritismos políticos. Es en este contexto, frente a una fuerte resistencia y no participación en la elaboración del Estatuto Docente por una importante parte de la comunidad educativa, que el mismo se aprueba como ley y se reglamenta parcialmente.

## **VI. Institutos de Formación Docente Continua (I.F.C.D.): un poco de historia**

En septiembre del año 1999 mediante el Decreto 3119, el Gobierno de la Provincia de San Luis creó dos Institutos de Formación Docente Continua, uno en la ciudad de San Luis y otro en la ciudad de Villa Mercedes. Tal como lo expresa dicho decreto, se recomendaba al Ministerio de Gobierno y Educación la presentación en un plazo de 180 días de *“el esquema que determine la organización y funcionamiento de los IFDC”* que se crean en tal circunstancia. Ambos institutos comenzaron a funcionar en el año 2000 y continúan hasta el presente. Cabe acotar que para el surgimiento de estos institutos fuera

efectivo, ocho instituciones de formación docente estatal distribuidas en distintos sectores de la provincia de San Luis desaparecieron por completo.

En el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes (IFCD-VM) existen cuatro carreras de formación docente, a saber: Profesorado de Tercer Ciclo de EGB y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura, Profesorado en Artes con orientación en Artes Visuales, Profesorado en Artes con orientación en Teatro y el Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Tecnología.

Mientras que en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de San Luis (IFDC-SL) se dictan las siguientes carreras de formación docente: Profesorado de Inglés, Profesorado en Ciencia Política y Profesorado en Historia; las tres destinadas al 3er. Ciclo del EGB y al Nivel Polimodal.

En los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I.) de Institutos de Formación Docente Continua (I.F.D.C.) se encuentran consideraciones en torno al perfil del futuro profesional teniendo en cuenta las instancias formativas en general y, en el presente caso, de la Investigación Educativa como un espacio de formación en particular.

## **VII. Perfil docente, Investigación Educativa y Reglamentación del Estatuto Docente**

Las menciones que se hacen en el Estatuto Docente con relación al tema de la investigación además de ser sumamente esporádicas, tienen poca o nula vinculación con el quehacer docente. La perspectiva que prima es la de un docente aplicacionista frente a un cuerpo de profesionales-técnicos que serían los encargados de enfrentar las tareas indagativas.

Pero es necesario comenzar este análisis con lo que se establece como funciones docentes establecidas en el Art. 2º del Estatuto Docente en donde se expresa que los docentes:

I) *Imparten enseñanza los maestros, profesores y directores con o sin dirección libre, que tienen a su cargo, en forma permanente y directa, la educación de los alumnos.*

II) *Dirigen la enseñanza los docentes que tienen a su cargo, en forma permanente y directa, el asesoramiento y contralor del personal.*

III) *Fiscalizan la enseñanza, los docentes que tienen a su cargo funciones de asesoramiento, contralor y coordinación, en forma permanente y directa del personal.*

IV) *Orientan la enseñanza el personal directivo superior que tiene a su cargo el gobierno y la administración escolar, con sujeción a normas pedagógicas.*

V) *Colaboran en la enseñanza los auxiliares, que con sujeción a normas pedagógicas, actúan directamente a las órdenes de quienes imparten, dirigen, fiscalizan u orientan la enseñanza.*

Resulta de interés analizar el concepto “impartir”, el cual proviene del latín “*impartire*” que significa repartir, comunicar, dar. Esta adjudicación a la función docente denota y explicita un modelo de docente simple transmisor de los conocimientos, otorgándole una notoria pasividad y ausencia frente al proceso de construcción de los saberes. El resto de las funciones resultan de una visión coherente con lo antedicho, en donde se estipulan acciones como *dirigir, fiscalizar, orientar y colaborar* en la enseñanza, lo cual muestra a las claras la visión de un docente que debe relegar la actividad pedagógica por la actividad administrativa de la educación.

El único lugar en donde se avizora algún vestigio de vínculo entre perfil docente e investigación se encuentra en el Art. 103° en donde se menciona entre otras licencias, la vinculada a investigaciones afines con su función docente, la cual “*será sin goce de haberes siempre y cuando perciba remuneración por los servicios prestados durante el relevo de funciones. En caso contrario se le otorgará licencia con goce de haberes.*”.

Cobra importancia para este estudio conocer a quiénes se les adjudican las funciones de investigación en forma expresa, en este caso es al Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje (CETAAP), el cual se visualiza como “*una herramienta que promueve la inclusión, atiende la diversidad y favorece la*

*calidad educativa, abordará interdisciplinariamente la multicausalidad de los problemas de aprendizajes que presenten los alumnos de Nivel Inicial, EGB1, EGB2, EGB3, Polimodal y Enseñanza Especial.”.*

Este Centro Técnico desarrollará acciones de “*prevención, detección, diagnóstico, recomendación asistencial, intervención y seguimiento, de los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes, ejecutando actividades de capacitación e investigación.*”. Dichas acciones, entre las que se incluye la investigación, serán conducidas por un equipo profesional multidisciplinario integrado por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales y profesores de educación especial. Incluso, entre los objetivos asignados a este Centro se encuentra “*promover la tarea de investigación a partir de la casuística que genera el Sistema Educativo como demanda.*”.

Dentro de cada servicio asimismo se estipulan algunas tareas indagativas como por ejemplo en el servicio de Fonoaudiología se debe promover la tarea de investigación a partir de la casuística que genera el Sistema Educativo como demanda, mientras que en el de Servicio Social se pretende realizar trabajos de investigación como un aporte a la educación.

Lo expuesto hasta el momento encuadra en lo que en otro trabajo (Enriquez y Romero, 2001), vinculando la Práctica Docente con la Investigación Educativa, denominamos *paradigma de la aplicación*. Esta perspectiva establece una clara división en el trabajo, en donde los *investigadores educativos* (profesionales-técnicos) son los exclusivos y legítimos encargados de producir conocimientos, métodos y técnicas que se convierten en reglas de actuación para los docentes. Mientras, los *docentes*, tienen la responsabilidad de aplicar los conocimientos producidos por los investigadores. Este modelo conlleva la enajenación del trabajo docente, donde los resultados de las investigaciones educativas pasan a constituirse en una puesta en práctica de los principios y leyes descubiertos por los investigadores. De este modo el campo de acción de los docentes queda acotado a la mera implementación de las producciones elaboradas por los expertos, cumpliendo la función de un consumidor pasivo y un ejecutor acrítico del “conocimiento científico” producido por otros.

La consecuencia lógica del protagonismo del docente a nivel social está notoriamente expresada en los considerandos del Decreto 4521 que establece, entre otras cuestiones, *“que los docentes deben ejercer sus derechos democráticos y respetar su invulnerabilidad en pos de lograr el ansiado camino de la real transformación educativa de la cual son actores protagonistas de la misma”*. Luego en el mismo Decreto en el Capítulo II referido a los deberes, derechos y garantías del docente, Art. 5º, punto “b)” se “operacionalizan” los principios democráticos del siguiente modo: *“Se entiende por principios democráticos, respetar y hacer respetar los símbolos nacionales y desarrollar en los alumnos un acendrado amor a la Patria,...”*.

Se observa que la ubicación de un docente como sujeto social, posicionado histórica y políticamente se encuentra ausente en este caso al igual que en todo el desarrollo del Estatuto Docente y que la práctica democrática queda circunscripta al respeto por los símbolos patrios.

### ***VIII. Perfil docente, Investigación Educativa y Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de los Institutos de Formación Docente Continua.***

Existe una implementación de espacios curriculares ligados a la temática indagativa para los docentes en formación en estos los P.E.I. de estos institutos que obedece a una nueva concepción de la formación docente en tanto le otorga protagonismo en la construcción de los conocimientos. Bajo esta perspectiva, entre los objetivos propuestos para los profesorados, se incluye el de *“Adoptar una actitud crítica, reflexiva e indagadora sobre las propias prácticas como factor fundamental para la profesionalización docente.”*.

En esta dirección, la Ley Provincial Nº 5026 establece entre otras cuestiones la necesidad de *“Formar investigadores”*, mientras que la Ley Provincial de Educación (4947/92) hace referencia en su Capítulo IV a los objetivos esenciales del Nivel Terciario No Universitario, entre los que se encuentra *“Generar un proceso crítico-comprensivo del significado social de la profesión elegida”*.

Asimismo, en las funciones establecidas en el Proyecto Educativo Institucional, por un lado, se advierte que la Investigación Educativa puede operar como contenido de la formación inicial y de la capacitación, que puede constituir a ambas funciones en objeto de estudio o que estas dos actividades a su vez pueden colaborar en la formulación de interrogantes que enriquezcan la práctica indagativa. Por otro lado, se establece que la investigación en los IFDC *“es un componente central e integrado a la vida institucional del IFDC, ya que de dicha función se obtendrán los resultados y las actitudes básicas que hacen a la profesionalización del rol docente”*. Por último, cabe mencionar que según lineamientos curriculares provinciales, la formación inicial propone una integración de *“la Investigación Educativa como estrategia de formación”*, esto es, considerar que mediante el hacer indagativo se favorece la construcción y apropiación crítica de los conocimientos y, se tiende a poner en tela de juicio las ideas propias y de otros con el objeto de desnaturalizar nuestra mirada acerca del mundo que nos rodea.

En lo que respecta a la relación específica entre Formación Inicial e Investigación se plantea a la investigación-acción como contenido de la Formación Inicial, la cual a su vez es ámbito de investigación. Se visualiza además a la investigación como marcadora de rumbos de la formación inicial.

Desde estos institutos el docente es un profesional de la educación, el cual emprende un proceso continuo de preparación para la tarea docente. La misma incluye tanto la formación inicial, como la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización. En este sentido, se afirma que *“Las actividades de formación continua se orientan a la actualización de conocimientos, enfoques teóricos, recursos técnicos, a la investigación sobre la propia práctica y a la preparación para el ejercicio de nuevos roles que como docente asumirá a lo largo de su carrera profesional.”* El perfil de este profesional se estructura en torno a la formación de docentes críticos y habituados al trabajo intelectual y científico, alejado de connotaciones instrumentalistas propias del profesionalismo tecnocrático.

Esta visión se encuentra ligada al *paradigma implicacionista* (Enriquez y Romero, 2001) en donde se busca involucrar a los docentes en el proceso investigativo. En este contexto el docente tiene un protagonismo imprescindible en el proceso investigativo. El mismo deja de ser un mero aplicador de recetas

eficaces y se convierte en productor de conocimiento, desarrollando actitudes críticas y reflexivas que le permitan abordar su práctica de manera tal que se sienta y sea real partícipe de la construcción y transformación de la educación.

### ***IX. Perfil docente, Investigación Educativa, Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) y Reglamentación del Estatuto Docente***

Estos documentos proveen postulados acerca de lo que el docente es (Reglamentación del Estatuto Docente) y lo que debería ser (P.E.I.). En el análisis que se lleva a cabo se trata de identificar las coincidencias y divergencias vinculadas con el entrecruzamiento de estos documentos a la luz de la inclusión de la Investigación Educativa en el perfil docente.

Existen claras discrepancias en torno al protagonismo que cobra el docente frente al conocimiento. Mientras que en la Reglamentación del Estatuto Docente el docente “*imparte*” los conocimientos, en los P. E. I. de los Institutos de Formación Docente Continua el perfil docente involucra una actividad crítica y constructiva de los saberes educativos.

En lo que respecta al propio acto educativo-pedagógico, desde la Reglamentación del Estatuto Docente se entiende al docente fundamentalmente como un administrador educativo y, por lo tanto, sin necesidad de incursionar en ámbitos que tengan que ver con la generación de nuevos conocimientos. En los P. E. I. estudiados, la visualización del perfil docente y su accionar educativo está vinculada, entre otras cosas, al uso de la investigación “*como una estrategia de formación*”.

Para finalizar, la constitución del perfil docente como un profesional de la educación queda relegada en el caso de la Reglamentación del Estatuto Docente a un simple aplicador de las cuestiones que los técnicos, especialistas y profesionales decidan. Por el contrario, en los P. E. I. se establece que el docente se constituya en un sujeto capaz de transformar y transformarse a partir de la reflexión sobre la propia práctica que lleva a cabo.

## **X. Conclusiones**

Retomando las problemáticas planteadas y los objetivos propuestos en este trabajo, se detallan algunas de las conclusiones y reflexiones surgidas en torno al mismo.

En primer lugar, las prescripciones establecidas por los documentos oficiales (Estatuto Docente) vinculadas al perfil docente sostienen una clara postura aplicacionista, puesto que restan rol protagónico al docente en tanto “impartidor” de conocimientos y la tarea de construcción de los mismos queda adjudicada a grupos técnicos.

En segundo lugar, se aprecia en el Proyecto Educativo Institucional de ambos Institutos de Formación Docente una marcada tendencia a formar un docente partícipe del conocimiento, revisor de sus propias prácticas y constructor de modos alternativos de conocimiento.

En tercer lugar, la comparación llevada a cabo entre las prescripciones oficiales en torno al perfil docente y los Proyectos Educativos Institucionales en torno a los espacios de formación docente, otorga como resultado una alta divergencia que se cristalizará cuando ese docente que ha sido formado bajo un determinado perfil no logre adecuarse a las funciones y deberes que le asigna principalmente el Estatuto Docente.

Por último, cabe destacar la responsabilidad social y el compromiso político que deben tener los hacedores de las normativas, reglamentos, leyes y Estatutos que servirán de guía de la práctica docente. En este sentido, la omisión en la Reglamentación del Estatuto Docente de la investigación como un elemento que si bien no es suficiente, sí es necesario en el perfil docente deseado, constituye un claro posicionamiento político, puesto que “*Se insiste*

sobre determinadas maneras de participar en los asuntos sociales y, por tanto, se opta por ciertas actividades de investigación. Lejos de estar aislada de la sociedad, la práctica investigadora afirma determinados valores, creencias y esperanzas sociales.” (Popkewitz, 1988:54). De allí que nuestra intención sea restaurar la lucha por la esperanza para, entonces, recuperar la esperanza de que la lucha por un docente protagonista, crítico e indagador de su realidad es posible.

## **Bibliografía**

CARR W. KEMMIS. S. (1988) . “Teoría crítica de la enseñanza”. Martinez Roca. Barcelona.

DAVINI, M. (1998) “El curriculum de la formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza”. Propuesta educativa. FLACSO y Novedades Educativas. Bs. As

DIKER y TERIGI (1997). “La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”, Paidós. Bs. As.

ENRIQUEZ y ROMERO (2001) *La investigación educativa, práctica docente y sus condiciones de posibilidad* en el libro “Las condiciones del trabajo docente y la calidad educativa”, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, en prensa.

ENRIQUEZ y ROMERO (2004) *El docente-investigador: modalidades y discusiones* revista “Contextos de Educación” de la Facultad de Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. En prensa.

POPKEWITZ T. (1988). “Paradigma e ideología en investigación educativa”. Mondadori. Barcelona.

TAYLOR Y BOGDAN (1986). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”, Paidós. Bs. As.

WITTROCK M. (1990). “La investigación de la enseñanza”, Paidós. Barcelona.

ZEICHNER K. (1995). *Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar*. En “Volver a pensar la educación”, Paidós. España.