

## **Las Prácticas de Enseñanza en la formación del profesorado del nivel secundario desde las prescripciones curriculares**

EJE N° 2

### **RESEÑA DE INVESTIGACIÓN**

- BARCIA, Marina I.  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
(IdIHCS) - UNLP/CONICET.  
[marinainesbarcia@gmail.com](mailto:marinainesbarcia@gmail.com)
- de MORAIS MELO, Susana G.  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
(IdIHCS) - UNLP/CONICET.  
[sgdemorais@gmail.com](mailto:sgdemorais@gmail.com)
- GONZÁLEZ REFOJO, Sylvania  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
(IdIHCS) - UNLP/CONICET.  
[grsilvania@gmail.com](mailto:grsilvania@gmail.com)
- JUSTIANOVICH, Silvina  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES  
(IdIHCS) - UNLP/CONICET.  
[sjustianovich@gmail.com](mailto:sjustianovich@gmail.com)

### **RESUMEN**

Presentamos avances alcanzados en el marco del proyecto de Investigación “Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario” IdIHCS-CONICET (FaHCE - UNLP). Entre los aspectos propios de la formación focalizamos el análisis en las Prácticas de la Enseñanza. Indagamos e intentamos reconstruir los encuadres pedagógico-didácticos y los modelos de enseñanza subyacentes. De esta manera buscamos desentramar las lógicas en las que se inscriben tradiciones naturalizadas y por lo mismo poco problematizadas. Seleccionamos casos en que la misma carrera se dicta en los profesorado de UNLP y ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Nos ocupamos de las Prácticas y Residencias en: el profesorado de Historia y el profesorado de Ciencias Naturales o Biología según las denominaciones en cada uno de los subsistemas del Nivel Superior. Nos centraremos en el análisis del discurso oficial materializado en los planes de estudio

para atender a los aspectos estructurales formales. Desde la multirreferencialidad teórica buscamos comprender las tradiciones y culturas sobre las que éstos operan. Nos resultan potentes para el análisis las categorías código curricular y código disciplinar.

**PALABRAS CLAVE:** prácticas de la enseñanza; formación de profesores para el nivel secundario; prescripciones curriculares; código curricular; código disciplinar.

## INTRODUCCIÓN

Presentamos avances alcanzados en el marco del proyecto de Investigación “Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario” IdIHCS-CONICET (FaHCE - UNLP).

Entre los aspectos propios de la formación focalizamos el análisis en las Prácticas de la Enseñanza. Indagamos e intentamos re-construir los encuadres pedagógico-didácticos y los modelos de enseñanza subyacentes. De esta manera buscamos desentramar las lógicas en las que se inscriben tradiciones naturalizadas y por lo mismo poco problematizadas.

Seleccionamos casos en que la misma carrera se dicta en ambos subsistemas del nivel superior. Nos ocupamos de las Prácticas y Residencias de algunos de los profesorado de la Universidad Nacional de La Plata, y las materias correspondientes a la Práctica Docente de algunos de los profesorado para la educación secundaria de los ISFD de la Provincia de Buenos Aires. En este trabajo presentamos dos casos: el profesorado de Historia y el profesorado de Ciencias Naturales o Biología según las denominaciones en cada uno de los subsistemas del Nivel Superior. Nos centraremos en el análisis del discurso oficial materializado en los planes de estudio para atender a los aspectos estructurales formales (Bernstein, 1993, citado por Davini, 1998; De Alba, 2006).

El análisis comparativo nos permite advertir el estado de situación de las políticas de formación docente y la concreción que hacen de ellas los sujetos de determinación curricular en un determinado momento histórico. Es de nuestro interés desentramar las

tradiciones y culturas que subyacen, los posicionamientos que son puestos en tensión, son cuestionados o naturalizados en las prescripciones<sup>1</sup>.

Para realizar la investigación apelamos a métodos cualitativos que nos permitan además de describir y explicar, interpretar y comprender lo que allí acontece. Desde nuestra perspectiva las prácticas de la enseñanza constituyen un objeto de estudio y problematización, por lo que a la vez que aspiramos a profundizar el saber sobre éstas, buscamos la comunicación de dichas producciones para promover y acompañar la reflexión sobre nuestras propias prácticas y las de los sujetos involucrados en nuestra investigación. Reconocemos el análisis multirreferencial (Ardoino, 1992) como el más pertinente para contribuir a la comprensión e inteligibilidad de los dispositivos de formación que se operan en la actualidad. Por eso recuperamos aportes de diversos autores en el estudio del currículum, apelaremos a producciones (Barcia y otras, 2019) anteriores en las que resignificamos y articulamos categorías como el código curricular y el código disciplinar elaboradas ad hoc para nuestro análisis.

## **ENMARCAMIENTO TEÓRICO Y DESARROLLO**

Goodson (2000), desde la línea de estudios socio-históricos construccionistas define el currículum como artefacto que selecciona, designa y distribuye la cultura considerada "legítima" por grupos sociales hegemónicos. De Alba (2006) a su vez comprende al currículum como un campo de lucha. En él se expresan los códigos curriculares, a los que Lundgren define como un "conjunto homogéneo de principios según los cuales se forman la selección, la organización y los métodos de transmisión de contenido" (Lundgren 1992: 20). Barco retoma esta categoría diciendo que "el código de plan está constituido por la lógica organizativa del mismo que preside la formulación de ejes, selección y/o creación de disciplinas académicas, modos de las diversas relaciones y correlaciones para lograr la formación del egresado de que se trate, así como de

---

<sup>1</sup> En el marco de la investigación avanzaremos en su comprensión desde el trabajo con los discursos instruccionales plasmados en Programas y en entrevistas con los docentes que los diseñaron, es decir con aspectos del desarrollo curricular. No podemos soslayar de este análisis las relaciones con el campo profesional y las incumbencias de ambos títulos tienen entre sí -los universitarios pueden dar clase en el otro subsistema y formar a los profesores provinciales, pero no a la inversa-. Entre otras preguntas que nos orientan, nos interesa focalizar en cómo impactan estas lógicas formativas en los docentes al trabajar con otra lógica curricular. Este es otro aspecto a indagar en la continuidad de nuestro trabajo.

lineamientos generales de la transmisión, apropiación y creación de conocimientos involucrados en el plan” (Barco, 2005:12). En este sentido nos parece importante reconocer con Terigi quien, cuando analiza el proceso formal de construcción de un currículum, afirma que “consiste en enmarcar un conjunto de argumentos que justifican la selección y organización del contenido cultural, y transformar esa selección y organización en temas de enseñanza” (Terigi, 2012:111).

En este contexto, daremos cuenta de las particularidades de los códigos curriculares que subyacen en cada uno de los casos analizados, para lo que las prescripciones son una fuente de indicios que habilitan el análisis de las formas que asumen los espacios de prácticas y los modos de concreción de un campo de lucha por la significación de la práctica en la formación de profesores.

En función de nuestro interés investigativo además de la categoría código curricular presentada es necesario apelar al código disciplinar para comprender las particularidades de las prácticas de la enseñanza, como materia en el contexto curricular.

El “código disciplinar”, por su parte, definido operativamente por Raimundo Cuesta (citado en Viñao, 2006), está integrado por un “conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito)” que “rigen el desenvolvimiento de las materias de enseñanza”, “legitiman su función educativa” y “regulan el orden de la práctica de su enseñanza”. Se trata de una “tradición social configurada históricamente, que alberga especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de la enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran valiosos y legítimos”, es decir, integrada por “discursos, contenidos de enseñanza y prácticas” (Viñao, 2006:258). Barco resume diciendo que el código disciplinar integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman, impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones en sus diversas fases (Barco, 2005:12)<sup>2</sup>.

### **El análisis de los planes de estudio y diseños curriculares**

La formación de profesores de educación secundaria en la Argentina está marcada por la tradición academicista (Davini, 1998) en la que los saberes de la transmisión son

---

<sup>2</sup> Aspectos sobre los que nos ocuparemos en la continuidad de esta investigación.

más valorados que los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012). Aun así las Prácticas de Enseñanza como materia se halla presente en todos los planes de estudio desde el inicio de la formación, generalmente en el último año de la carrera, otorgando cierta categoría en la secuencia y también cierta jerarquía (Bernstein, 1993 en Davini, 1998) entre las materias de su grupo –saberes sobre la transmisión- en función del tiempo asignado con respecto a las demás. Desde una perspectiva histórica advertimos en alguno de los actuales planes de estudio un corrimiento de las lógicas vinculadas con visiones aplicacionistas por otras en donde la práctica es eje vertebrador con una inscripción más próxima al concepto de praxis (Barco, 2005). En la actualidad conviven ambos tipos de modalidades: dentro del primer grupo reconocemos a los profesorados universitarios -no sin tensiones en la formulación de alguno de ellos-, y en la segunda los profesorados de los ISFDyT provinciales. Es destacable que en aquellos casos en que la práctica se constituye como eje vertebrador nos hallamos con una diversidad de sentidos asignados a la formación, dando lugar a la aparición de problemáticas específicas.

Focalizando en el código curricular, en los Profesorados de Historia el análisis de Prácticas de la Enseñanza en una y otra prescripción muestra las lógicas subyacentes en su conceptualización, en las finalidades de la formación y cultura profesional de la que participan y postulan. Podemos advertir dos códigos curriculares con sus especificidades.

En el caso del profesorado universitario el análisis de la jerarquía y la secuencia y el lugar de las prácticas de la enseñanza que aparecen culminando la formación, reflejan una teoría sobre la enseñanza que habilita a pensar en un código curricular en el que prima una lógica de tipo aplicacionista inscrita en la tradición academicista<sup>3</sup>. Sin embargo la aparición de talleres de problemáticas de enseñanza de la historia a lo largo de todo el recorrido formativo presenta una tensión. Indica espacios de lucha y posibilidad de intersticios en el discurso y la lógica del plan que habilitarían una teoría

---

<sup>3</sup> El Bloque Práctico Pedagógico brinda "los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente" (p.6). Está conformado por cinco materias. Para Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Historia, en relación con la secuencia y de acuerdo al Régimen de Enseñanza y Promoción, el alumno estará en condiciones de cursar la materia una vez aprobado el 70 % del Plan de Estudios, quedando en el tramo final de la carrera. En relación con la jerarquía el Plan considera al Bloque Práctico Pedagógico el 18.8 % del total del tiempo de la formación, asignando a las Prácticas de la enseñanza el 4,16% (p.4).

acerca del contenido más centrada en el saber sobre la enseñanza que en el saber de la enseñanza. El Bloque Práctico Pedagógico brinda "los conocimientos específicos y la experiencia necesaria para el desarrollo de la actividad docente" (p.6). Está conformado por cinco materias. En tanto, en el profesorado provincial el código curricular explicita el lugar de la práctica de la enseñanza como eje vertebrador<sup>4</sup>.

Para los Profesorados de Biología (ISFD) y de Ciencias Biológicas (UNLP) el análisis de Prácticas de la Enseñanza en una y otra prescripción nos permite advertir nuevamente dos códigos curriculares con distintas especificidades. En el caso del profesorado universitario el análisis de jerarquía y secuencia y el lugar de las prácticas de la enseñanza que aparecen culminando la formación ( 4° y 5° año), otra vez reflejarían una teoría sobre la enseñanza que habilita a pensar en un código curricular en el que prima una lógica de tipo aplicacionista inscripta en la tradición academicista. En tanto, en el profesorado provincial el código de plan explicita el lugar de la práctica de la enseñanza como eje vertebrador de la formación.

En ambos profesorados analizados el Diseño Curricular provincial (1999) está organizado en cuatro años vertebrados en torno al eje de la Práctica Docente, con un principio organizador por año que articula los cuatro espacios formativos caracterizados por la distinta naturaleza de sus contenidos y conformados por uno o más Espacios Curriculares –de la Fundamentación Pedagógica, de la Especialización por Niveles, de la Orientación y de la Práctica Docente -.

Desde el texto escrito se promueven otras formas de jerarquía y secuenciación en la que la teoría del contenido es una teoría centrada en la enseñanza. Esto conlleva la necesaria reformulación de las especificidades profesionales del egresado de esta carrera.

Desde el punto vista del código disciplinar en los profesorados de la UNLP para el Profesorado de Historia la materia *Planificación Didáctica y Práctica*<sup>5</sup> de la Enseñanza

---

<sup>4</sup> “La concepción de la Práctica como Eje Vertebrador (...), se concreta en la configuración de un Espacio Formativo articulador de toda la propuesta (...) en una concepción integradora de la acción pedagógica, (de) todos los conocimientos y competencias que los alumnos adquieren durante su formación” (Diseño Curricular, 1999:12)[1].

<sup>5</sup> Contenidos mínimos: La Historia investigada y la Historia enseñada. La instauración de la Historia en la escuela. La Historia en la escuela secundaria. Planeamiento anual, de unidades y de clase. Diagnóstico. Formulación y clasificación de objetivos. Organización de los contenidos: distintos criterios. Métodos y técnicas para la enseñanza de la Historia. Actividades de aprendizaje. Análisis y selección de bibliografía

en *Historia* se prescriben sólo contenidos mínimos, centrados en la diferenciación entre historia investigada e historia enseñada omitiendo la referencia a los aportes específicos de las didácticas general -por ejemplo transposición didáctica- o específica -orientaciones para la enseñanza de la historia; las menciones al nivel educativo sólo remiten al nivel secundario, sin alusión al nivel superior en que los egresados tienen incumbencia, asumiendo el lugar de formador de formadores. Otros contenidos refieren a la agenda clásica de la didáctica y en la enunciación se advierten una diversidad de enmarcamientos teóricos en algunos casos solidarios y otros contradictorios entre sí, apelando indistintamente a categorías didácticas tradicionales y tecnicistas.

En el caso del Profesorado de Ciencias Naturales cabría mencionar que la manera en que es nombrada la materia *Didáctica específica y práctica de la enseñanza* no otorga un lugar de reconocimiento a la especificidad de la Práctica de la enseñanza, pero sí da cuenta de uno de los aspectos vinculados con su complejidad. Podríamos hipotetizar que desde una mirada epistemológica la práctica está subsumida a la didáctica específica. Esto además, implica asumir una mirada reduccionista en relación al campo disciplinar didáctico y las tensiones entre la Didáctica general y las didácticas específicas. En este último sentido Civaruolo, afirma que “la relación vincular que existe entre las didácticas reviste como característica constitutiva del mismo, disrupciones y tensiones que más allá de ser un inconveniente constituyen una “manera de ser de la relación entre ellas” Civarolo, 2014:34). Podríamos afirmar aquí que han estado disociadas durante bastante tiempo en relación con los enmarcamientos teóricos de los que se nutren, la concepciones acerca de cada una de las disciplinas, los propósitos que persiguen, los problemas de investigación que les son propios, cuestiones que se agudizan al advertir que el desarrollo de las didácticas específicas está a cargo de autores de diversos campos del conocimiento pero no de la didáctica general (Camilloni, 2007, Arduriz Bravo, 1999). Camilloni, desde la didáctica general, nos dice que la relación entre ambas se muestra compleja por diversas razones: los vínculos entre ellas suelen ser muy intrincados, ostentando resistencias múltiples, incomprensiones y debates, que caracterizan a los

---

para utilizar en el aula.. Análisis de las instituciones educativas. Desempeño del rol docente. Comunicación. Técnicas de conducción de clase. Modalidades de clase en Historia. Planeamiento, conducción y evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje.

enfrentamientos entre dos comunidades académicas. Camilloni, (2007) y Davini (2015) no dudan del enriquecimiento bidireccional en las relaciones entre ambas disciplinas y reconocen la entidad disciplinar de ambas y la imposibilidad de que alguna sea reemplazada por o subsumida en la otra.

En el código disciplinar de ambos profesorado provinciales la práctica se constituye en articuladora de los principios organizadores<sup>6</sup> de los contenidos curriculares, los “... que crecen en complejidad y nivel de abstracción a lo largo de la carrera, denotan el aspecto sobre el que se pone el énfasis para el abordaje de los contenidos de todos los Espacios Curriculares. Sin embargo se enuncian como prácticas docentes, que es una categoría más amplia que prácticas de la enseñanza y que posibilita comprender sus múltiples inscripciones -institucionales, históricas, sociales y políticas-.

## CONCLUSIONES

Desde la lógica de los planes universitarios se evidencia el supuesto según el cual el egresado universitario debe estar formado para la enseñanza y la investigación, por tanto, las prácticas de la enseñanza tienen un peso relativo en este plan de estudios en la jerarquía y en la teoría del contenido que allí se pone en juego. A su vez, un profesor egresado de un profesorado provincial es esencial y únicamente un profesional de la enseñanza. Desde nuestra perspectiva considerar a la práctica docente como un principio organizador supone la capacidad de articular e integrar los saberes de la transmisión y a la vez jerarquizar los saberes sobre la transmisión (Terigi, 2012) respecto de los primeros. Por lo mismo todos los espacios curriculares deberían quedar supeditados a esta lógica y dedicar parte de su tiempo a los saberes sobre la enseñanza, su problematización y sistematización.

Así el eje de la práctica en el caso de los diseños provinciales da cuenta de una manera de entender el tipo de saberes necesarios en la docencia, entre los que están los saberes construidos situacionalmente, con otros, en instituciones específicas,

---

<sup>6</sup> “Dichos principios son: La Escuela y su Contexto- implica la comprensión de la problemática institucional y de la incidencia de las variables contextuales, mediante la consideración de distintos marcos teóricos-. La Práctica Docente- implica la elaboración, puesta en práctica y evaluación de propuestas de enseñanza, sustentadas en los marcos teóricos abordados-. La Educación como Práctica Social- implica la construcción de una actuación profesional coherente, fundamentada en una concepción integradora de las distintas dimensiones del hecho educativo-.” (Diseño Curricular, 1999:11)



como saberes de la práctica. Son necesarios también los espacios para su reflexión y sistematización como saberes sobre la práctica. Y para ello debe asignarse espacios curriculares, que implican tiempos de formación, en términos curriculares cierta jerarquía, secuencia y articulación/ clasificación con las prácticas en terreno.

Se ha evidenciado el peso de dos lógicas que responderían a formas institucionales e intenciones formativas diversas y con escaso diálogo entre ellas. Para hablar de tradiciones diversas deberíamos ahondar en los procesos de desarrollo curricular, considerando que el diseño provincial es el segundo en tener a la práctica como eje de la formación. Sin embargo, desde un punto de vista histórico, la tradición de formación docente academicista ya resulta evidente para las formas de los currículos universitarios, en los que el contenido disciplinar marca su propia lógica al plan de estudios y ha sido evidenciada suficientemente. Los códigos disciplinares están referidos a tradiciones que podrían conocerse mejor desde una trabajo que focalice sobre la génesis histórica que dé cuenta de la formas de generación de ambas formas, la universitaria y la provincial. Estas lógicas curriculares dan cuenta por tanto de las profesiones para la/s que se está formando. Definir con claridad esta formación (o formaciones), diferenciarlas es un paso fundamental para el análisis y revisión curricular. Definir cuál es su núcleo y que se entiende, en el caso de nuestro interés por la enseñanza y la docencia, es central.

## BIBLIOGRAFÍA

Arduino, J. (1992). *El Análisis Multirreferencial*. Traducción de Ducoing, P. y Landerman, P. Mimeo S/D.

Barco, S. (2014). *Introducción Didáctica General y Didácticas Específicas. La complejidad de sus relaciones en el Nivel Superior*. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S. (Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.

[http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1396](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396)

Davini, M. C. (1998). *El currículum de formación del magisterio*. Paidós.

Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Paidós.

de Alba, A. de (2006) *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila

Camilloni, A. (2014). *Las Didácticas de las Profesiones y la Didáctica General. Las complejas relaciones de lo específico y lo general*. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S.

(Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.

[http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1396](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396)

Civarolo, M. (2014). Disrupciones y presiones como continuidad en la relación entre la Didáctica General y Didácticas Específicas. En Civarolo, M.M. y Lizarriturri, S.

(Comp) *Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior*. Universidad Nacional de Villa María.

[http://biblio.unvm.edu.ar/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=1396](http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1396)

Goodson, I. (2000). *El cambio en el curriculum*. Ed. Octaedro.

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

Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración de la experiencia e investigación*. Santillana

<https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/07/archivo-Terigi.pdf>

Viñao, A. (2006) La historia de las disciplinas escolares. En *Revista Historia de la Educación*, (25), 243-269.

<https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11181>