

Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado en Ciencias de la Educación

❖ **MARINA INÉS BARCIA** | marinainesbarcia@gmail.com

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación | Universidad Nacional de La Plata

INTRODUCCIÓN

Presentaremos reflexiones sobre los fundamentos de la propuesta de enseñanza y la experiencia de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Podrán ser de interés a todos aquellos que se ocupan de las Prácticas de la Enseñanza en los distintos profesorados del nivel superior de enseñanza. Sin interés modélico o prescriptivo aspiramos a que pueda servir al debate sobre la formación docente y sobre aspectos del campo pedagógico -didáctico.

UN PROBLEMA HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO: LOS SABERES EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Desde una mirada histórica, a algunos problemas formativos que se traducen en prescripciones curriculares suelen subyacerles legados, herencias que creemos que son interesantes de explicitar y analizar. Entre ellas nos interesa focalizar en la relación teoría práctica en el campo educativo y la reflexión pedagógica, y su relación con la compleja relación entre sujetos de este campo: los científicos de la educación - llamados por algunos *los teóricos* o *los académicos*-, y *los prácticos* de la educación -que serían aquellos que trabajan en las instituciones del sistema educativo-.

Para indagar sobre la presencia o no de tales huellas formativas y comprender mejor el problema hemos rastreado en nuestra carrera focalizando sobre la historia de las Prácticas de la Enseñanza. Para recuperar este aspecto de la memoria pedagógica (Silber, 2000), hemos trabajado intentando reconstruir las tendencias pedagógicas presentes en los planes y programas desde la creación de la carrera en nuestra Universidad en 1959 hasta 1984, y luego abordamos los testimonios orales de quienes fueran alumnos de la carrera en ese período (Barcia y Hernando, 2008; Hernando, 2011; Barcia, 2011)¹⁰, de modo de rastrear y reconocer las significaciones atribuidas a la materia desde los testimonios de los ex-alumnos. Como demostramos en otro trabajo, "la exploración de los Planes de Estudio permitió dar cuenta de la lógica clasificatoria y la de los Programas de la lógica instruccional (...) Dichas tendencias se cristalizan en tres subperíodos: a) 1959-1964 donde se combinan las pedagogías que se corresponden con la vertiente de una filosofía de los valores con posiciones del cientificismo modernizante, expresada en la intención de una "pedagogía de síntesis", b) 1970-1976 donde prevalece una única tendencia centrada en los núcleos más recurrentes de la tradición "tecnicista" y c) 1978-1984 donde se observa una nueva amalgama entre "pedagogías tecnocrática y personalista". Estos deslizamientos, si bien advierten variaciones, también revelan un principio de continuidad basado en una concepción no crítica de la enseñanza que hegemoniza la formación del profesor en Ciencias de la Educación" (Barcia y Hernando; 2008, b).

Para el análisis e interpretación de los relatos de los ex alumnos, emergieron con fuerza algunos núcleos temáticos¹¹. En síntesis las Prácticas como espacio curricular resultarían ser

10 La necesidad de establecer un recorte temporal para focalizar el problema exigió delimitar el período 1959-1984, que resulta de los criterios adoptados: la renovación de los Planes de Estudios en el marco de cambios políticos y sociales. Tomamos el año fundacional de la carrera, 1959, luego el año 1964, período que corresponde a un mismo Plan de Estudios, aprobado y puesto en vigencia en 1959. Continuamos con el año 1974 –correspondiente al Plan de Estudios de 1970- y finalizando el período democrático. Y concluimos en el año 1984 –correspondiente al Plan de Estudios de 1978 y reiniciando el período democrático

¹¹ Podemos decir que sobre la propuesta de la materia y para el período estudiado, los entrevistados acuerdan en caracterizarla por su pretendida neutralidad política, lo que la situaba en un lugar irrelevante desde lo pedagógico. Evidenciando rasgos de una lógica técnica y aplicacionista, también señalan que habría ausencia de saberes propios específicos de las prácticas de la enseñanza, porque los conocimientos puestos en juego serían subsidiarios de otros saberes ya que la materia se referenciaba en cuestiones "aprendidas antes" y que se "aplicarían naturalmente" durante la residencia. Pueden interpretarse en el mismo sentido las afirmaciones sobre la poca sistematicidad académica de las clases teóricas y prácticas en contraste con las demás materias de la carrera, y la utilidad nula de bibliografía propia, que se presentaba formalmente en los sucesivos programas, pero que no fue enseñada ni aprendida en los casos relevados. Desde los recuerdos de varios de los ex alumnos de la carrera, fueron los profesores de los espacios de residencia seleccionados para las prácticas quienes pautaban y aprobaban los encuadres teóricos, los contenidos, las propuestas de enseñanza, etc., aunque éstos fueran revisados y eventualmente aprobados por la cátedra. Según los

lugar sin estatuto epistemológico propio, de aplicación de saberes propios de otras disciplinas y de otras experiencias prácticas. Por esto podemos comprender mejor lo que se ha evidenciado en cuanto al lugar subalterno de las Prácticas respecto de los saberes pedagógicos y didácticos, que resultarían ser los espacios de producción de conocimiento valorados como legítimos. En cambio, las Prácticas, en tanto fueron entendidas como meras “puesta en práctica” de conocimientos producidos en otros contextos, aparecen con un estatus devaluado. En esa mirada carecen de saberes propios” (Barcia, 2011).

Entendemos que es por estos supuestos que ni los programas ni en la experiencia de la cátedra relevada por los relatos, se dan cuenta de los marcos teóricos y bibliografía específica que conceptualice la práctica de la enseñanza, ni han habido propuestas de espacios de producción de saber sistematizados que referencien la práctica y de esta manera se confirman otros grupos de producción de saberes quienes en definitiva se ocupan de las prácticas de la enseñanza.

En este sentido, advertíamos que resulta significativa la ausencia de reflexión sobre la transposición didáctica en el campo que nos ocupa. Sucede como si productores y saberes fueran los mismos en la producción de conocimientos didácticos y pedagógicos y en su enseñanza, ignorando otros movimientos desde las prácticas hacia la teoría que la revisión sobre la transposición didáctica permite vislumbrar (Bronckart, 2007). Es que se ha tardado bastante en reconocer que las prácticas sociales también pueden ser origen de conocimiento y obtener la suficiente legitimidad como para ser transpuesto curricularmente para su enseñanza. Entendemos que los saberes producidos en y durante la práctica tampoco podían ser visibilizados ni reconocidos como relevantes como consecuencia de este modelo aplicacionista que ha sido el rasgo propio de las pedagogías tecnocráticas (Gimeno Sacristán, 1984; Silber, 2011) que han orientado aspectos sustantivos de la enseñanza en esta materia.

ENCUADRE DE LA PROPUESTA DE TRABAJO

Para ubicar nuestra tarea partimos del interrogante sobre los sentidos formativos de este espacio curricular en el Plan de Estudios, enmarcando este problema en el problema más

entrevistados, otro origen del saber valioso sería el originado en las prácticas de la enseñanza correspondiente a la formación como maestras y en el saber proveniente de la experiencia como docentes.

amplio del campo pedagógico, es decir el campo profesional de las Ciencias de la Educación. En el Plan 2002, se explicita el lugar de las Prácticas de la Enseñanza en el tramo final de la carrera. Las prácticas educativas y la práctica profesional son presentadas como “un eje organizador, con su consiguiente referencia y articulación en las distintas unidades curriculares”, por lo cual se establecen varios espacios donde deben desarrollarse.¹² Entendemos que en su enunciación el Plan procura distanciar la formación para la práctica de la enseñanza del lugar devaluado del mero hacer, y de los antiguos y pesados signos de las visiones aplicacionistas¹³.

Debemos explicitar nuestro posicionamiento para permitir comprender la propuesta de Cátedra, en tanto procuramos un cambio, la transformación en la herencia que hemos descripto. Es en el contexto del campo problemático pedagógico didáctico que consideramos a las prácticas de la enseñanza como prácticas pedagógicas, porque portan su sentido construido en la intervención y en la reflexión educativas¹⁴.

Señalaremos que a la reconocida la complejidad que caracteriza a toda práctica docente (Edelstein y Coria, 1996), a las prácticas de los científicos de la educación deben sumárseles sus propias especificidades: en este ámbito formativo deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Por eso la materia debe dar cuenta y permitir a los futuros profesores reconocerse en la práctica, verse como sujeto comprometido en la intervención, y a la vez debe posibilitarle distanciarse, para poder considerar su práctica como objeto - y poder asumir la reflexión y sistematización sobre ella-. Es en estos sentidos

¹² Por ej. el Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional, como aproximación a las prácticas profesionales en la educación formal y no formal-. Las asignaturas correlativas de nuestra asignatura, Didáctica y Teoría del Currículum, y otras como las Pedagogías I y II, preparan conceptualmente en aspectos fundamentales de la enseñanza.

¹³ La Práctica de la Enseñanza es la única asignatura de carácter anual y obligatorio para obtener el título de Profesor. Se instituye, significativamente, en la asignatura que diferencia la Licenciatura del Profesorado. Se le asigna además, una especial carga horaria a los prácticos -el doble que en las demás asignaturas-. Integra las tres orientaciones de la Formación Orientada con otras cuatro unidades curriculares que se desarrollan en el mismo año, momento que se expresa que para la formación “asume mayor relevancia la práctica profesional”.

¹⁴ Son intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y social, y pueden serlo hacia a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005). Desde esta perspectiva, la enseñanza se constituye en objeto de una Didáctica que comparte sus supuestos educativos con la Pedagogía, conformando el campo-pedagógico didáctico. Para dar respuesta formativa a estos problemas comenzamos por considerar la enseñanza desde una perspectiva que no es la más usual para las Prácticas de la Enseñanza, concibiéndola dentro de un espacio complejo y plural como es el campo pedagógico didáctico, campo problemático y a problematizar en tanto explica y norma la acción en educación y particularmente en la enseñanza, constituyéndose en un presente cargado de prospectividades, sentidos y valores (Silber, 2000). Por eso, intentaremos poner de manifiesto la relevancia de las prácticas de la enseñanza recuperando aspectos tanto socio-históricos como políticos de la formación y la intervención de los Profesores en Ciencias de la Educación en el contexto de nuestra Universidad.

que las prácticas de la enseñanza permiten anudar saberes de distintos orígenes, indispensables para la comprensión de su naturaleza como objeto, y desde allí resignificarlos. Ellas posibilitan el reconocimiento de la significación de marcos teóricos a la vez que les dan los nuevos sentidos que adquieren en las prácticas situadas.

Por otra parte, se le demanda y reconoce al Profesor de Ciencias de la Educación la formación de los otros profesorado, particularmente en la práctica de la enseñanza. Entendemos que estos procesos de trabajo sobre sí, en el compromiso y distanciamiento implicados en la enseñanza, en el sentido de Elías (1990), posibilitan formar a otros enseñantes en los aspectos idiosincrásicos y situacionales de la enseñanza.

Queda en evidencia que para las Prácticas de la Enseñanza¹⁵ su objeto es muchas veces opaco. Pero hay que advertir que también queda no del todo visible el propio sujeto de la acción. Por eso es que recuperamos y redefinimos la acción (Meirieu,1992; Gimeno Sacristán,1993)¹⁶ como categoría que articula teoría y práctica, y supera las concepciones dicotómicas entre ellas. La acción tiene una fuerte vinculación con el sujeto que la lleva a cabo: da cuenta del carácter único y novedoso del sujeto. Da cuenta de su humanidad. A su vez, devela su carácter político: la acción caracteriza al sujeto político e histórico que la realiza y lo expresa como tal. De esta manera es que la resignificación social del conocimiento y el problema de la relación teoría y práctica en la enseñanza, son considerados como ejes conceptuales para nuestra propuesta.

LA PROPUESTA ACTUAL DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA¹⁷

En este apartado desarrollaremos cuestiones metodológicas y conceptuales para intentar dar cuenta de la imbricación de la práctica de la enseñanza como objeto de estudio y como ámbito de intervención en la propuesta de la Cátedra. En el Programa presentamos unidades

¹⁵ Hablamos antes de transformación social en el sentido que, en tanto práctica social, las prácticas de la enseñanza pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. Aunque la enseñanza aparece como esquemas prácticos -no siempre totalmente transparentes para el propio sujeto en su relación con sus múltiples orígenes y contextos y difícilmente controlable durante su acontecer-, desde la propuesta de enseñanza se apunta a niveles de profundización y resignificación crecientes basados en la problematización y reflexión individual y grupal. Nos referimos al reconocimiento y trabajo sobre saberes codificados disciplinarmente pero también a los saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción (Perrenoud, 2004) que permiten resignificar los núcleos conceptuales, las propuestas metodológicas, los dispositivos de la enseñanza y la evaluación.

¹⁶ Ambos siguiendo a Arendt en *La Condición Humana* (1993)

¹⁷ Para más detalle, ver el Programa de Cátedra Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE/UNLP, 2015.

que implican un orden recursivo como secuencia de enseñanza, que prepare, acompañe y revise la entrada al campo de la enseñanza, y en particular a la residencia/ práctica intensiva¹⁸. Recursivamente deben interpretarse también las fases que explicamos a continuación: ellas son isomórficas con las fases de la enseñanza señaladas por Jackson- fase pre-activa, interactiva y posactiva, teniendo como eje las prácticas intensivas/residencia-.

Para organizar una secuencia del tipo propuesto y promover el trabajo de colaboración, ciertos dispositivos didácticos, resultan de especial relevancia como el taller, las tutorías y los espacios de seminario, entre otros¹⁹. Se trata de espacios abiertos, integradores, con técnicas de trabajo que respeten su naturaleza y aborden problemáticas juzgadas pertinentes para la formación de educadores en el contexto en el que le tocara actuar²⁰.

PRIMERA FASE

En esta fase nos ocupamos conceptualmente de las Prácticas de la Enseñanza y de los sujetos implicados - centralmente en el practicante, eje que seguirá trabajándose durante el año-. Recuperando saberes previos y expectativas, se pone en juego una apertura a la compleja problemática de las relaciones conocimiento/saber/poder en el campo pedagógico, que permite contextualizar el también complejo rol del practicante -son quienes inician un camino que juega entre conocimiento y meta cognición de los procesos de enseñanza-. Se propone a los alumnos-practicantes los planos de objetivación e implicación sucesivos, en temáticas que abren a perspectivas que posibilitan resignificar planteos conceptuales considerados en cada momento de la secuencia. La lógica de la práctica y las representaciones, son abordadas a través de la práctica reflexiva, desde sus límites y posibilidades. Se prepara conceptual y metodológicamente la entrada a campo. Centralmente, se abordan lo institucional y el aula; la documentación de las prácticas se tematiza desde las formas narrativas de construcción de significados- fundamentalmente el uso de crónicas-; se problematizan las categorías de enseñanza e intervención educativa. Se

¹⁸ Reconstruyendo nuestra experiencia, proponemos para este trabajo un uso indistinto de “residencia” y “prácticas intensivas”. Este es el nombre dado por la tradición local. Aquí y en la falta de programas de formación que articulen la enseñanza entre universidad y demás instituciones educativas, se revelan cuestiones relativas a la división social del trabajo, representaciones que dividen el campo docente entre técnicos y profesionales, teóricos y prácticos, etc.

¹⁹ Se trabaja presencial y virtualmente y desde 2013 la Cátedra ha desarrollado una página web (en el entorno de las AULASWEB de la UNLP), que acompaña con desarrollos específicos, articulados en el contexto de la propuesta general.

²⁰ Definición tomada del Plan de Estudios, FaHCE, UNLP (2002).

trabaja sobre los momentos de la construcción del conocimiento y las racionalidades que subyacen. Se habilitan estilos personales para pensar los propios diseños de la enseñanza como opciones de trabajo desde el principio de la cursada: en abordajes documentales propios de los contextos institucionales y curriculares; durante la elaboración de los instrumentos de observación, entrevistas y registros visuales ; en el armado de una agenda personal que organiza el trabajo; en la realización de instancias en campo, su análisis y en la redacción de un informe entendido como hipótesis de trabajo que contextualiza lo áulico y como construcción plena de intencionalidad- es decir, superador del mero carácter técnico descriptivo de otros informes-.

En cuanto a formatos los Talleres para esta fase pueden abordar la definición de dimensiones y enfoques para elaborar el diagnóstico situacional sobre las instituciones y sus contextos²¹, y la elaboración de instrumentos para una aproximación al conocimiento institucional espacios de diversos grados de formalización, en función de las futuras prácticas intensivas.

Se habilita el pensar y pensar-se, como opciones deliberadas para la residencia y las futuras intervenciones profesionales. El sentido práctico y la experiencia docente, que se van construyendo y reconstruyendo especialmente en la práctica/residencia, aportan y oponen sus propios saberes e incertidumbres: “la teorización educativa sólo podrá eliminar las sospechas sobre su función ideológica cuando se dedique menos a descubrir la ‘lógica’ de la teoría de la educación y más a recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propios desarrollos conceptuales” (Carr,1990). En este sentido, proponemos paneles de expertos como instancia de intercambio con los alumnos actuales de la cátedra: uno, en el que ex-alumnos, otro con profesores que han recibido practicantes, donde relatan su experiencia desde su particular perspectiva.

Con estas bases se ofrecen y se eligen los espacios para la residencia, de modo que las elecciones se fundamenten y optimicen; y puede optarse por parejas pedagógicas o prácticas individuales en espacios ofrecidos con diverso grado de formalización.

²¹Se prevé la adecuación de los mismos en caso de presentarse espacios no institucionalizados de enseñanza no formal.

SEGUNDA FASE

Esta es la fase de entrada al campo de la enseñanza, con la clásicamente llamada residencia en su centro. Se recuperan desde los recorridos previos lo institucional y lo curricular como contextos, desde el trabajo individual y grupal, integrando y confrontando puntos de vista que posibilitan la entrada a campo y su recuperación posterior desde la experiencia en la cultura profesional colegiada (Hargreaves,1996), problematizando la importancia de la colaboración.

Señalaremos aquí algunos aspectos de los dispositivos centrales de la fase:

Se aborda la escritura en la práctica, en el análisis de diseños de didácticos de otros y a través de registros y crónicas de clases. Como una de las herramientas para documentar las prácticas, utilizamos las crónicas de la residencia²². Este dispositivo permite guardar la memoria, como testimonio de la cotidianidad, y constituye un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado y reinterpretado tras cada situación interactiva y también al finalizar la residencia porque posibilita niveles de reflexión y conocimiento más sistemáticos (Carlino, 2005).

También focalizamos en el análisis de documentos- por ejemplo diseños curriculares, PEI, etc.- y bibliografía pertinente a los espacios elegidos. La cátedra elabora *dossiers* con orientaciones bibliográficas específicas, para ser revisada y completada por los alumnos.

Realizamos un Seminario-Taller de diseño didáctico, entendido como elaboración de propuestas de enseñanza, y se inaugura una instancia de análisis grupal. Las tutorías de diseño tienen lugar antes, durante y después del período de práctica intensiva. Suponen el acompañamiento y orientación al practicante durante la entrada a campo, observación, la realización de informes, el diseño y evaluación de las propuestas didácticas. Permiten la reflexión sobre los diseños y sobre la situación interactiva del aula, en vista a las siguientes

²² Menos íntimo que un verdadero diario -ya que se sabe “para ser leído”-, pero que puede ir ganando en posibilidades de explicitación de la fuerte carga emocional que implica el rol de practicante, entre otros aspectos importantes. Nuevamente lo cotidiano puede entrar por un registro diferente: la propia vivencia. La dimensión histórica, explicitada por la forma narrativa que se sugiere, se constituye en otra cuestión significativa. Como texto “contextualizado” en la situación de formación, carga con otro supuesto que lo convierte en una particular articulación de lo objetivo y lo subjetivo, otro momento para ver y analizar un plano de la relación teoría práctica²². Permite la revisión personal y la comunicación durante las tutorías, y las instancias de diseño y las de evaluación parciales y final.

intervenciones. Las situaciones de observación de la residencia del practicante son seguidas por la devolución personal, hecha por un docente de la cátedra al final de cada práctica observada y registrada. Esta devolución se sintetiza, se comunica a los demás docentes y forma parte del seguimiento del alumno. En estas dos instancias debe recuperarse la postura de compromiso con la enseñanza de ambos sujetos implicados. De parte del docente de la cátedra en el sentido propositivo de la devolución al alumno. Supone el logro de un espacio que posibilite una autoevaluación sincera por parte del alumno, en función de una distancia que le permita comprender lo que el docente le dice, al tiempo que pueda actuar autónomamente. Ambos criterios de acción se juegan en el sentido de la profesionalidad de los agentes, y a la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia.

TERCERA FASE

Durante y al ir terminando el período de prácticas intensivas, se realizan encuentros con eje principal en la puesta en común de experiencias, donde se recuperan las crónicas entre otros aportes de la memoria, se sistematizan las experiencias y son puestas en juego las categorías y marcos teóricos referenciales. Los talleres de esta fase tienen como tema principal la reflexión sobre la residencia y permiten el intercambio referenciado en los espacios de enseñanza. Se configuran como espacios de interrogación, resignificación y propuestas. En esta instancia se re-significarán los primeros diagnósticos sobre lo institucional y lo áulico, recuperados e integrados con el conocimiento de la experiencia de enseñanza y las reflexiones posactivas.

Aquí se procura conceptualizar y articular las lecturas de la cotidianidad con el problema del conocimiento público (Cullen, 1997) y los saberes profesionales (Tardif, 2004). Tensiones entre lo individual y lo social en lo histórico, y desde allí en la cultura. Intervenciones personales en lo valorativo y lo afectivo puestas en juego en la institución por sus formas de asumir el rol docente, entre lo objetivo y lo subjetivo, plano en el que la relación teoría y práctica puede explicarse en la construcción de subjetividades. Permite llegar a una mejor conceptualización de los profesores en Ciencias de la Educación en tanto sujetos sociales, históricos y políticos. Conocimiento y poder adquieren, en la reflexión sobre residencia, la visibilidad y opacidad de la experiencia práctica.

La evaluación de los aprendizajes²³ de los practicantes se desarrolla durante todo el proceso, con la autoevaluación como eje y en diversas instancias. Supone el análisis de la propia práctica, la reflexión sobre las teorías puestas en juego y concluye durante el coloquio final integrador²⁴. Por último, tendrán lugar las evaluaciones finales que se plasma en una carpeta que recupera el proceso, los trabajos que se fueron presentando se reorganizan y se integran en un informe individual, que sigue en la lógica del involucramiento y el distanciamiento de todo el ciclo. Se trata de un espacio para que se exprese, analice, evalúe y proponga con relación a la experiencia formativa. En este sentido es que se le pide un programa alternativo de la asignatura o espacio en el que estuvieron a cargo, que recupere los saberes desarrollados reflexionando sobre ella de manera propositiva²⁵.

CIERRE

Hemos procurado dar cuenta de una propuesta de trabajo colectivo, que desarrollamos con gran esfuerzo un grupo de docentes de la UNLP participes de una historia de pedagogos de esta Universidad, preocupadas por el problema político de la formación del profesorado, que es núcleo de la pedagogía y la didáctica que nos inspiran. Como insistimos en esta publicación, sin ánimo prescriptivo, sólo esperamos lograr el cometido de comunicar e interesar a nuestros interlocutores, provocando a la reflexión y al debate.

BIBLIOGRAFÍA

Barcia, M. y Hernando, G. (2008) "La enseñanza de la Práctica en el profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP en el período 1959-1984." II Jornadas Nacionales de Prácticas y

²³ Por razones de espacio no abordaremos la evaluación de la enseñanza. Si queremos señalar que, con posterioridad a la instancia de acreditación, se le solicita al alumno que complete una encuesta de evaluación a la cátedra. Estas se tienen en especial consideración para los siguientes años.

²⁴ Esta última instancia puede ser individual o en pequeños grupos. Sirve para la presentación oral al equipo de cátedra. Se presentará al mismo tiempo la Carpeta de Prácticas que incluye entre otras, los desarrollos teóricos del alumno recuperados en el primer Informe -el Informe sobre la institución o el espacio de enseñanza, si se trata de algún ámbito no formal y no institucional-; los diseños de prácticas, trabajos de los talleres y, si lo desea el alumno, las crónicas de la residencia; además de una síntesis final, como Memoria de la Residencia, que incluirá aspectos propositivos.

²⁵ Esto anticipa y sirve de experiencia a la presentación de programas de enseñanza, propio de instancias laborales de nuestro campo profesional, como por ejemplo, los concursos docentes en el Nivel Superior.

Residencias en la Formación Docente. En Edelstein, G. Prácticas y Residencias. Memoria, Experiencias, Horizontes II. Córdoba, Ed. Brujas.

Barcia, M. y Hernando, G. (2008) "Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata: testimonios y significados asignados a la práctica de la enseñanza (1959/1984)". En: Araujo, S. (Compiladora). V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. Tandil, Unicen.

Barcia, M. (2011) "Las Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Ciencias de la Educación. Los relatos de quienes fueron alumnos". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Bronckart, J. (2007) Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Carlino, P. (2005): "La escritura en la investigación" Buenos Aires, Serie "Documentos de Trabajo", Univ. de San Andrés. En: www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF (consulta diciembre 2007).

Carr, W. (1990) Hacia una ciencia crítica de la Educación. Barcelona: Laertes.

Carr, W. y Kemmis, S. (1991) Teoría crítica de la enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.

Cullen, C. (1997) Crítica de las razones de educar. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1996) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires: Kapelusz.

Elías, N. (1990) Compromiso y distanciamiento. Barcelona: Península.

Gimeno Sacristán, J. (1984) La pedagogía por objetivos. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1996) Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Morata.

Jackson, P. (1991) La vida en las aulas. Buenos Aires: Amorrortu.

Hernando, G. (2011). "Las prácticas de la enseñanza en el curriculum prescripto del profesorado en ciencias de la educación. Análisis de las tendencias pedagógicas". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Nassif, R. (1980) *Teoría de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Cincel.

Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Grao.

Silber, J. 2000 "Acerca de la configuración del campo pedagógico didáctico desde el paradigma crítico". En AAVV. *Análisis Político y Propuestas Pedagógica*. Buenos Aires, UBA-Aique Grupo Editor.

Silber, J. Barcia, M., Hernando, G., Elías, M. E. y Citarella, P. (2005) "Significaciones del término crítica en los discursos docentes." En: Covi Druetta, D.(coord.) *Bitácora de viaje. Investigación y Formación de Profesionales de la Comunicación en América Latina*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, México.

Silber, J. (2011) "Tendencias pedagógicas en la carrera de Ciencias de la Educación. La incorporación y el desarrollo de las pedagogías tecnocráticas (1960-1990)". En: Silber, J; Paso, M. La formación pedagógica. Políticas, tendencias y prácticas en la UNLP. La Plata: EDULP.

Sirvent, M. T. (2007). "Revisión del concepto de Educación no formal". *Ficha de Cátedra de Educación no Formal*, UBA.

Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.