



***Especialización en Pedagogía de la Formación.  
Departamento de Ciencias de la Educación.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Universidad Nacional de La Plata.***

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

**Directora: Coscarelli, María Raquel.**

**Autora: Almán, Anahí.**

## ***Currículum* y formación de identidades docentes.**

“El *currículum* es documento de identidad”.

Tadeu da Silva, 1999.

### **Resumen del trabajo.**

En el presente trabajo me propongo identificar y caracterizar algunos de los marcos teóricos presentes en el Diseño curricular vigente para el Profesorado de Educación Primaria. Detendré la mirada en los aspectos referidos a la construcción de las identidades docentes propuestas desde el estado provincial, a partir de la sanción de la Ley de Educación Provincial N° 13.688/07.

La profesión docente ha evidenciado en la historia de nuestro país distintos matices y exigencias dependiendo del contexto social, político, económico y cultural. Inicialmente indagaré desde una perspectiva histórica, de qué manera los distintos posicionamientos políticos pedagógicos fueron posibilitando la construcción de particulares identidades docentes.

Luego, distinguiendo los distintos espacios del devenir curricular y a sus sujetos de determinación, me propongo reconocer los fundamentos teóricos explicitados en el Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria referida/os a la formación de identidades docentes en tres proyectos curriculares institucionales.

### **Palabras claves:**

Campo curricular- Cambio curricular - *Currículum* de la formación docente de grado - Formación docente -Identidades docentes – Proyectos curriculares.

### **Identificación del tema:**

Este trabajo se propone indagar sobre los posicionamientos políticos educativos del Diseño curricular del Profesorado del Nivel Primario de la actualidad y en particular a la mirada que suscriben hacia la docencia y su práctica profesional. Además de analizar los documentos oficiales mencionados, para abordar la temática incluiré un breve recorrido histórico de la formación de grado en el país, así como las distintas identidades docentes que caracterizaron a cada período. Aliento el propósito de fortalecer la idea de que los lineamientos políticos pedagógicos son el resultado de principios ideológicos más generales. Entiendo, a su vez, que esta mirada retrospectiva aportará criterios y fundamentos para la descripción de la Formación Docente en la época actual. Para lograr un estudio más comprensivo fue necesario incluir recursos bibliográficos del campo temático del estudio del *Currículum*, de Historia de la educación, de la Formación docente y del proceso de construcción de Identidades docentes, entre otras/os.

Los Diseños curriculares constituyen propuestas teóricas generales las cuales se redefinen y singularizan en su devenir en las instituciones educativas y en los sujetos que en ellas interactúan.

Así entendido, el *currículum* está conformado “por aspectos estructurales-formales, así como dimensiones procesales-prácticas, por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula sin acento en las instituciones sociales educativas.” (de Alba, 1995:59 -60).

Esta idea de *currículum* invita a pensar y analizar cómo estos cambios de nivel macro se presentan e impactan en la práctica de las instituciones educativas y en los sujetos de definición y desarrollo curricular. Así es que este trabajo incluye la lectura y análisis de proyectos curriculares presentados por profesores formadores de docentes del Nivel Superior no Universitario. Se propone reconocer en ellos la propuesta de abordaje de los lineamientos planteados por los Diseños Curriculares en relación a la Identidad docente a formar.

Las sociedades contemporáneas se caracterizan por la producción de nuevas condiciones culturales, políticas, sociales, económicas y por nuevos reclamos de distintos grupos y organizaciones sociales que configuran este nuevo contexto. No solo podemos decir que los tiempos últimos son de cambio, sino que muchos de ellos ocurren de

manera simultánea e inevitablemente afectan los procesos de construcción de identidades.

Algunas de estas nuevas demandas están dirigidas a las instituciones sociales en general y a la escuela como institución educativa oficialmente encargada de la transmisión cultural en particular. Por lo cual, pareciera que la escuela se encuentra ante la necesidad de responder a esos requerimientos a partir de distintas propuestas:

“A la par que las condiciones de vida, de producción, de comunicación, las sociedades han visto la necesidad de reformar sus correspondientes sistemas educativos para adaptarlos a las demandas de un mundo sin fronteras, de una economía internacionalizada y de una sociedad cada vez más concienciada de la necesidad de promover respeto a las diferencias” (Marcelo García, 1997: 10)

Con intenciones de acompañar esos cambios y promover un nuevo paradigma en educación y en política educativa, la Argentina sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006. Esta ley nacional y otras que se desprenden (1) se basan en claras intenciones “de acomodarse a los nuevos tiempos transformando su sistema educativo en sus diferentes componentes: *currículum*, profesores, organización”. (Marcelo García, 1997:10).

Es necesario decir aquí que este nuevo paradigma en educación promovido por el Estado en eco a las demandas sociales forma parte de un conjunto de políticas públicas de carácter integral sostenidas en posicionamientos políticos ideológicos que fundamentan la ampliación de derechos hacia la población -un ejemplo sería la sanción de ley 26.061/05 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes- que reconocen al Estado como garante de cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos en todos los sujetos. Este mismo posicionamiento político ideológico recoge las voces de quienes llaman al reconocimiento y valoración de la diversidad y ponen en discusión el principio de homogeneidad que fuera fundante de los sistemas educativos nacionales otorgando nuevos sentidos a los conceptos de igualdad, diversidad e inclusión, así como de las identidades docentes a formar.

Como parte de esta nueva política educativa la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) propone para la Formación docente de grado lineamientos curriculares que se vieron plasmados en el Marco General de Políticas Educativas (2007)

y en los Diseños Curriculares de la Formación docente para el nivel Primario (2008). Esta reconceptualización del campo de la Formación docente conlleva nuevas maneras de concebir a la docencia y, en consecuencia, instala la necesidad de formación de determinadas identidades docentes entendidas como proceso de identificación nunca completo ligado a relaciones referenciales. “La identidad más que una esencia es una relación y un posicionamiento” (Tadeu da Silva, 1998: 30).

La temática a desarrollar por este trabajo constituye un interés personal y profesional en tanto profesora formadora a fin de ahondar en el conocimiento de los lineamientos políticos ideológico que sustenta la Formación de grado, las miradas que se sostienen de la docencia y del trabajo docente, así como su resignificación histórica y social. A su vez, entiendo que este abordaje analítico que propongo realizar permitirá rever y reflexionar sobre mis propias prácticas profesionales a fin de contribuir al fortalecimiento de posicionamientos pedagógicos didácticos.

### **Formulación de la problemática.**

Para este trabajo analizaré los Diseños curriculares de la formación docente de grado para el Profesorado de Educación Primaria en tanto documento escrito y oficial, emanado de los organismos estatales competentes, que da cuenta de la propuesta adoptada para la formación docente del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, especialmente en aquellos puntos que explicitan la formación identitaria. Establecidos tales criterios me propongo incluir el análisis de algunos Proyectos curriculares presentados por Docentes formadores del Nivel Superior no Universitario. que ejercen en las citadas carreras, a fin de reconocer en estas propuestas institucionales y áulicas las características enunciativas que se inscriben a la docencia desde los marcos normativos.

¿Por qué analizar el diseño curricular de la formación docente?

En este trabajo me propongo analizar los Diseños Curriculares para la Formación docente en los niveles Primarios e Inicial, prestando especial atención en aquellas concepciones que refieren a identidades docentes a formar.

A nivel normativo, las características de identidades docentes a formar son planteadas teóricamente desde los diseños curriculares para la Formación docente, por ello su análisis permitirá conocer y comprender aquellos posicionamientos que actualmente se pretenden adscribir a la docencia, intentando reconocer al maestro que se desea formar para un contexto y tiempo histórico determinado.

La docencia, como cuerpo social, se ha construido a partir de la identificación con un conjunto de características que han variado a lo largo de la historia política educativa de nuestro país. ¿Cuáles han sido esas características identitarias de la docencia desde sus inicios? ¿Qué identidades docentes se pretende formar hoy desde los Diseños Curriculares para la Formación Docente en el Nivel Primario? ¿Qué quiebres paradigmáticos se propone realizar desde la normativa actual en relación al docente a formar? ¿Cómo recogen los proyectos curriculares de los Docentes formadores seleccionados estas nuevas conceptualizaciones sobre las identidades docentes a formar? ¿Cuál ha sido el impacto de tales posicionamientos en la práctica institucional y áulica? ¿Qué aspectos de la práctica docente permanecieron y cuáles fueron necesarios reconfigurar?

Toda normativa debe ser entendida desde una mirada política educativa que la inscribe y determina. En todos los casos es consecuencia de un tiempo histórico que demanda cambios a las problemáticas macro sociales que lo enmarcan y que incluyen determinadas concepciones de Estado, sociedad y educación. Es por ello que propongo en este trabajo hacer un somero recorrido de la historia de la Formación docente para distinguir momentos que, coincidentes con determinadas concepciones de educación, conllevan a la formación de ciertas identidades docentes. Considero que este análisis aportará elementos para la comprensión de las identidades docentes que se pretenden formar desde los documentos oficiales en la actualidad permitiendo una mirada integral del proceso de formación docente en el país.

La docencia, como cuerpo social, se ha construido a partir de la identificación de un conjunto de características que han variado a lo largo de la historia política educativa de nuestro país. Así es que pasamos de concebir al maestro como un/a Apóstol del saber, sacerdote laico, técnico, trabajador de la educación y más recientemente artesano Sin embargo resulta necesario decir aquí que estos cambios coexisten, se entremezclan en la cotidianeidad y son condicionamientos que construyen la subjetividad del docente y las concepciones que sobre ellos circulan en la sociedad en general (Brusilovsky, 1992:19)

## **Sistematización de los principales estudios y debates sobre la problemática.**

Los procesos de constitución de identidades docentes resultan únicamente comprensibles dentro de un proceso histórico más amplio que le da sentido. La formación docente en Argentina nació desde un modelo normalizador-disciplinador que pretendió adscribir a la docencia como cuerpo social determinadas características que se han modificado a lo largo de la historia de la educación de manera consecuente con la política pedagógica de cada período.

En tal sentido, se presenta a continuación un recorrido de la historia de la Formación docente para distinguir momentos que, coincidentes con determinadas concepciones políticas pedagógicas, conllevan al ideal de formación de ciertas identidades docentes. A fin de los propósitos de este trabajo, me detendré en aquellas particularidades que desde el Diseño curricular vigente para la formación de profesores para el nivel Primario se propone adscribir a la docencia actual y el impacto de tales lineamientos en los espacios de devenir curricular institucional y áulico. Las referencias a determinadas categorías teóricas conceptuales propuestas por distintos autores del campo curricular permiten ampliar y profundizar las definiciones presentes en estos marcos normativos y proponer nuevos debates.

### *1- La construcción de sujetos docentes desde una mirada histórica.*

Desde sus inicios, la docencia fue convocada por el Estado nacional para hacer cumplir sus mandatos históricos de ciudadanía. “El componente vocacional –instalado a fines del siglo XIX-, el profesional –sostenido durante distintos períodos y con diferentes connotaciones-, y su condición de trabajador/a asalariado/a, constituyen una configuración particular” (Marco General de Políticas Educativas, 2007: 20).

Los procesos de constitución de identidades docentes resultan únicamente comprensibles dentro de un proceso histórico más amplio que le da sentido y que resulta necesario reconocer para su comprensión.

En este sentido María Cristina Davini plantea un recorrido histórico de la formación docente en Argentina, reconociendo ciertas tradiciones o modelos en la formación docente entendidas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas en la práctica y a la conciencia de los sujetos” (1995:20).

Junto a ellas se identifican tendencias que si bien “no han llegado a consolidarse en tradiciones” circulan en los ámbitos educativos. Ambas incluyen concepciones de sujetos, objeto, conocimientos valorados, metodologías que inciden y constituyen formas de prácticas educativas (2).

A fines del siglo XIX, se inicia el proceso de formación de la docencia argentina desde el Estado Educador. Con este fin fueron creadas en el país las escuelas normales dirigidas a preparar al personal docente dentro del nivel de enseñanza media o secundaria bajo la impronta normalizadora-disciplinadora. “La formación docente (es) de carácter instrumental, ligada al “saber hacer”, al manejo de materiales y rutina escolares, con débil formación teórica y disciplinar; predomina una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses” (Davini1995:26) Las características de la Formación docente, incluyen a los docentes en un contexto de reproducción o repetición social de las representaciones y mediaciones emanadas ahora desde el Estado.

Recordemos que la conformación del Estado argentino supuso un proceso de secularización que admitió a la educación dentro de su órbita de organización, administración y financiamiento que incluyó especialmente a la Formación docente, nuevos saberes y agentes de inculcación legítimos. “Había que preparar un cuerpo de “especialistas” homogéneo y formado especialmente, para desempeñar una tarea que llegó a ser punta de lanza de un proyecto de transformación social.” (Alliaud, 2007: 74)

Desde su formación como cuerpo profesional, la docencia en Argentina estuvo ligada a la idea de funcionario del Estado siendo éste quien establece los criterios de regulación de la actividad más allá si estos son resultado de acuerdos y consensos con el sector. Así el trabajo docente encuentra sentido y legitimidad en tanto funcionario de Estado y su desarrollo se vincula directamente con las políticas públicas.



La Tradición Academicista, a diferencia de la mencionada anteriormente, hace énfasis en la formación de los contenidos de la materia que se enseña en detrimento de lo pedagógico. De fuerte arraigo positivista, la Tradición Academicista tiene sus orígenes en la enseñanza universitaria de principios del siglo XX, ámbito de formación de los profesores del nivel medio. La desvalorización del conocimiento pedagógico por parte de los profesores relegó, por una parte, la cuestión pedagógica a lo instrumental y ritual del aula.

Ya a mediados del siglo XX y como producto de la reestructuración del mundo capitalista que produjo la Segunda Guerra Mundial surge la idea de posibilidad de progreso económico y social ilimitado a partir de la formación de recursos humanos capacitados para dar dinamismo a este proceso. Aquí Davini reconoce la tradición eficientista como marco de la formación docente en Argentina, en consonancia a la ideología desarrollista la cual proponía el desarrollo industrial del país para superar el “subdesarrollo” en el cual se consideraba estaba inmerso. Con marcados vínculos entre educación y aparato productivo, produjo una división técnica taxativa del trabajo escolar, ubicando al docente –y la esencia de su formación- a la de “ejecutor-técnico de la enseñanza” con baja y nula incidencia en las decisiones que repercuten en el aula con responsabilidades de formación de recursos humanos con saberes necesarios para la esfera del trabajo.

Toman mayor impulso en este período, las experiencias de sindicalización de la actividad docente que habían comenzado en las décadas del 40 y 50 con Perón en el gobierno. El desarrollo de importantes actividades políticas y gremiales que nuclea a los docentes va a constituir un elemento de peso para la construcción de la identidad docente de este período porque, además del lugar adjudicado como técnico ejecutor, el docente es visto como trabajador asalariado por los gremios (Martinis, 1998) (3)

En este mismo período surgen teorías pedagógicas, que Davini incluye como tendencias que proponen una mirada crítica a la reproducción social que provoca la escuela como institución del Estado, en manos de gobiernos conservadores de un statu quo. La Pedagogía crítica-social hace hincapié en los contenidos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social proponiéndolos significativos, problematizadores y situados. Aquí, el docente es visto como mediador entre el contenido y los alumnos que contextualiza críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza. La Pedagogía hermenéutica-participativa cuestiona las relaciones arbitrarias

de poder en la escuela y en el aula, tanto en la organización escolar, rituales, condiciones de trabajo que se han internalizado en la historia de la formación. Esta tendencia busca que el docente reconozca y logre modificar estas prácticas.

Algunas de estas perspectivas han logrado renovarse o emerger en otros contextos históricos mostrando obvias diferencias con las originales, pero guardando, a la vez, rasgos similares a los de su origen, como veremos más adelante.

La historia reciente de la Argentina cuenta en su haber períodos de dictadura y opresión en las cuales la educación y la escuela pública, en particular, ocuparon un lugar central para la instauración de la ideología fascista que caracteriza a estos gobiernos. Es sabido que muchos docentes fueron sumariados, detenidos y otros pertenecen a la lista negra de los desaparecidos. Desde la mirada neoliberal la educación es vista como mercancía y la escuela pública y sus docentes desvalorizados haciendo impacto “en los procesos de constitución de identidad de los docentes” (Martinis, 1998: 8)

La vuelta de la democracia trajo la posibilidad de cambio hacia horizontes de libertad en vigencia de la Constitución nacional y renovadas esperanzas para la educación pero las dificultades en la instauración del nuevo período no fueron pocas. En la década de los 90' se consolidan los postulados neoliberales de Estado mínimo y economía de mercado de los cuales la educación, la escuela pública y la formación docente no resultaron ajenas. Considero que ahondar en los lineamientos políticos pedagógicos de la década de los 90' aportará criterios para analizar la normativa actual de modo comparativo ya que, en efecto, ésta última busca diferenciarse ideológicamente de la anterior.

## *2- El diseño curricular de los 90' y la formación docente en los diseños curriculares.*

La década del '90 fue un período de profundos y significativos cambios en el mundo. Entre las manifestaciones más salientes de este proceso encontramos, por un lado, la profundización de las tendencias globalizadoras, con fenómenos como el incremento de los flujos financieros internacionales, de la inversión extranjera directa y del comercio internacional y los intentos de avance en la regulación supranacional del comercio de bienes, entre otras. A su vez, los procesos de reforma del Estado puestos en marcha con distintos ritmos e intensidades por casi todos los países de la región incluyeron la apertura

comercial y financiera de la economía, la privatización de las empresas públicas y de los servicios sociales, la desregulación de los mercados y la reducción del gasto público.

La educación, por supuesto, no permaneció al margen de ese proceso de cambio en que se inicia un período de nuevas regulaciones que orientan tanto las reformas en materia del gobierno y de la gestión de los sistemas educativos, como de la formación y del trabajo de los docentes. “Políticamente, desde la orientación de la perspectiva neoliberal, se afecta, tal vez por primera vez en la historia, una intervención directa sobre la política educacional para ajustar obligatoriamente la educación institucional a los renovados intereses del capital. Los esfuerzos reformadores neoliberales intentan moldear la escuela y el *currículum* de acuerdo con las necesidades de formación de mano de obra que posee el mercado empresarial.” (Tadeu da Silva, 1998; 22)

A partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, en las escuelas de la provincia de Buenos Aires se fueron instalando estilos de planificación y gestión institucional que tuvieron en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) su expresión más acabada.

Su elaboración se fundamentó en la naturaleza flexible y abierta de los diseños curriculares, tal como se observa en el Marco General de los Diseños de Nivel Inicial y Educación General Básica de 1999. El Proyecto Curricular Institucional (PCI), entendido como dimensión pedagógico didáctica del PEI, contemplaba la necesidad de que cada institución estableciera expectativas de logro, seleccionara contenidos y estrategias didácticas que incluyeran pautas de evaluación. De este modo se contribuyó a la fragmentación educativa de la década de los 90' al permitir posibles diferenciaciones curriculares.

Como resultado de estas reformas educativas se modifican las bases legales de la educación con gran repercusión en formación de docentes. Junto a la Ley Nacional de Educación se sanciona la Ley N° 24049/91 fecha la cual explicita la transferencia a las jurisdicciones provinciales de los institutos de Formación docente.

Así es que, en la década de los 90' con incidencia de organismos internacionales (CEPAL, UNESCO) y las políticas sostenidas desde el Estado, la tradición eficientista, originaria de la década del 50' y 60' en el auge del desarrollismo, enmarcó las reformas educativas adquiriendo nuevas formas acordes al momento histórico político social.

Se produjo una redefinición de la relación educación-trabajo en las características dadas a lo que se llamó la transformación productiva instalando políticas focalizadas a sectores considerados con “problema de educabilidad”. La formación docente fue pensada para enseñantes técnicos, concebidos como quienes practican el oficio docente con competencias determinadas para los objetivos previstos.

“La reorganización del trabajo docente está centrada en tres ejes básicos de las reformas educativas neoliberales: en cambios en la forma de financiamiento (transferencia para el mercado); introducción de técnicas empresariales de gestión con énfasis en la producción de resultados estandarizados de “calidad” y reestructuración curricular” (Tadeu da Silva, 1998; 24)

Bajo este último aspecto, el Diseño Curricular de la Formación Docente de grado se organiza alrededor del espacio de la Práctica docente entendida como el trabajo que se desarrolla fundamentalmente en los Servicios Educativos de los respectivos niveles implicados, con intervenciones que suponen grados crecientes de su responsabilidad profesional. El propósito de este ámbito es que el alumno construya una relación coherente entre la teoría y la práctica y la representación de su rol para poder estructurarlo y proyectarlo en la propia práctica. (Marco General de las Políticas educativas, 1999; 10).

Este modo de entender y plantear la práctica docente como lo que ocurre estrictamente en el ámbito institucional, circunscribe el espacio y la acción docente al institucional excluye elementos contextuales y relacionales de la realidad educativa en amplitud.

El Diseño curricular para la Formación Docente de los 90´ se propone “ofrecer a los aspirantes a la docencia una formación integradora de los saberes necesarios para desarrollar las competencias requeridas por el rol de educador” aplicables a los ámbitos institucionales y posibles de objetivar según calidad, contenidos y logros:

- responsabilidad en el desempeño del rol docente y compromiso en un marco ético;
- reconocimiento del hecho educativo como fenómeno vincular triádico (docente-objeto de conocimiento-alumno) en su doble dimensión: gnoseológica y afectiva;
- conocimiento de los marcos teóricos que sustentan la práctica y reflexión acerca de ésta;

-solvencia en el conocimiento de los contenidos y el currículum del nivel implicado y de los fundamentos didácticos para su enseñanza;

-valoración de la importancia de una actualización constante.

Así es que las reformas educativas producidas desde la década de los 90' de corte neoliberal vinieron a recuperar e intensificar el proceso tecnicista de mitad de siglo, generando "nuevas formas de control, el énfasis puesto en la producción de un trabajador ideal y el desplazamiento de las metas de igualdad hacia las de eficacia y productividad implican una resocialización del docente, es decir la producción de un docente apto para ejercer la función de un gerente eficaz..." (Tadeu da Silva, 1998; 24).

### *3- El diseño curricular actual y la formación docente.*

El actual Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Primaria de la provincia de Buenos Aires parte de un paradigma articulador en el que "se expresa una direccionalidad adoptada en la identificación y el posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar". Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se irá estructurando y reestructurando durante el transcurso del desarrollo curricular (4). Este paradigma articulador, en cuanto marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja elementos en los que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general.

Abordar la normativa curricular para la Formación Docente Inicial o de Grado en perspectiva histórica, como antes he afirmado permite comprender que las diferentes políticas socio-educativas estuvieron y están relacionadas con las diferentes concepciones de Estado, Sociedad y Educación de las que se desprenden,.

"Desde una concepción crítica, entendemos que las reformas educativas integran las reformas económicas, sociales, políticas y culturales y solo pueden ser comprendidas en ese marco" (Vior, 2009: 18). Estos cambios macro impactan en las concepciones sobre la formación docente y las identidades a formar desde la Formación Inicial.

En el año 2003 se inicia un proceso de reconceptualización de la educación y de las políticas educativas que tienden a diferenciarse en sus postulados teóricos y prácticos de

la década anterior, con la consecuente sanción de nuevas leyes de educación y la producción de nuevos diseños curriculares. Este proceso de producción y posterior revisión y análisis de los primeros documentos elaborados contó con numerosos aportes provenientes de diferentes actores del sistema educativo y de la comunidad en general imprimiéndole a esta etapa características de participación y consulta (Marco General de Políticas Educativas, 2007:12).

La política curricular actual de la provincia de Buenos Aires se distancia de la caracterización de los diseños como abiertos y flexibles -tal como se definían en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires del año 1999- para adoptar el carácter de prescriptivos, paradigmáticos y relacionales (Marco General de Políticas Educativas, 2007:18).

El carácter prescriptivo "hace referencia a la dimensión normativa del currículum, en tanto los diseños establecen con carácter de ley qué y cómo enseñar en los establecimientos educativos de la provincia para garantizar la unidad del sistema educativo provincial y la igualdad de los sujetos en su derecho a la educación evitando que, si fueran seleccionados a partir de criterios particulares, podrían llevar a la profundización de la fragmentación y desigualdad educativa" (Marco General de Políticas Educativas, 2007:18).

En su trabajo de Tesis, Sofía Picco (2010:14) realiza una distinción entre prescriptivo y normativo a partir de los significados que adquieren cada uno de estos términos. "Aparecerían aquí, al menos dos vinculaciones importantes: una entre la norma y el deber ser, y otra entre el deber ser y las acciones humanas. Para el primer caso, la norma representaría lo que es considerado correcto. Para la segunda relación, la norma estaría marcando una orientación o intentando influir en las acciones humanas para que se lleven a cabo de un modo particular, adecuándose a lo que ella indica que es correcto". Por otra parte, "prescribir", del latín *praescribere*, significa "preceptuar, ordenar, determinar algo"

La autora concluye que: "la "norma" se expresa en un lenguaje prescriptivo, siendo una regla que busca influir en el obrar humano, pero conlleva, a su vez, un segundo elemento, un canon, en tanto la dirección hacia la que pretende guiar la acción se fundamenta en un modelo. Si bien se reconoce que no es una postura unánimemente aceptada, se plantea que una definición general de "norma" involucra la idea de que hay

razones a favor de una determinada forma de comportamiento, a diferencia de los imperativos que solamente expresan órdenes"

Atentos a las precisiones terminológicas que realiza Picco, podríamos afirmar que el sentido prescriptivo que desde los marcos legales se le adscribe a los Diseños curriculares resulta un tanto contradictorio no solo respecto de la concepción de currículum que se dice sostener sino a la identidad docente que se pretende formar. Sin embargo, lo justifica en pos de la fragmentación observada en la década anterior.

Es posible visualizar esta contradicción cuando desde el Diseño curricular para el Profesorado de Educación Primaria se considera que la intencionalidad de esta política curricular se aparta de una concepción de los/as docentes como ejecutores que "aplican" las prescripciones y por otra parte, sostiene que toda prescripción curricular se recrea en su proceso de especificación, y que es en la toma de decisiones vinculadas a la planificación y desarrollo didácticos cuando el/la docente define los sentidos específicos de su práctica constituyéndose en autor/a creativo/a de alternativas de enseñanza, permitiendo el desarrollo profesional como producción autónoma de proyectos y estrategias apropiadas a los contextos, grupos y sujetos.

El actual diseño curricular de la formación docente para el nivel Primario explicita la intencionalidad político-cultural de reconstrucción del sentido político-cultural de la educación y de las prácticas educativas otorgando, en consecuencia, nuevos sentidos a la docencia en el mundo actual. Así, se propone especial "énfasis en las nuevas significaciones de la práctica docente y en los nuevos alcances de la profesión docente" (Marco General de Política curricular, 2007: 14) incorporando espacios significativos de aprendizaje en el proceso de las prácticas.

"Las demandas y/o exigencias hacia quienes se encuentran en posición de enseñar, varían y se reconfiguran según las características de las sociedades: Prescripciones morales, una vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, una sujeción a la autoridad estatal y una adhesión incondicional a la función política asignada, configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento" (Southwell, 2009:14). En relación a esta conformación Davini (2015) apunta que no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación, si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado.

Andrea Alliaud sostiene que los planes de formación docente no sólo se han extendido (en relación al tiempo de formación estimado para la Formación) sino también se han complejizado: "además de los contenidos disciplinares y las maneras de enseñar que maestros y profesores deben «dominar» según la especialidad y/o nivel educativo para el que se están formando, otros referidos a la problemática de los sujetos (en sus distintas dimensiones psicológicas, sociales, culturales), de los contextos, de las instituciones, de la contemporaneidad, así como nuevas destrezas tales como la reflexión, la indagación, la investigación. Ya no se trata de focalizar sólo en las disciplinas y su enseñanza, sino de incorporar a la formación docente las problemáticas propias de los nuevos escenarios sociales y culturales, las subjetividades de quienes aprenden, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, etc." (2014: 326)

El Marco General de Política Curricular: Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución N° 3655/07 de diciembre de 2007 incorpora la noción de Horizontes formativos distanciándose de la idea de competencias "porque está ligada a la performatividad de un sistema social admitido y hegemónico que se reproduce a sí mismo".

La definición de Horizontes formativos como "zona de imaginación en la tensión entre un sujeto real y tendencial (si la tendencia al futuro fuera "natural") y un sujeto deseado (siempre imposible)", pone énfasis en un proceso de construcción en un campo educativo condicionado histórica y socioculturalmente, lleno de tensiones e incertidumbres, complejo y cambiante, marcado por relaciones intersubjetivas y por encuadres institucionales, más que en la realización de una imagen ya cristalizada de antemano que se caracteriza generalmente por una serie de competencias. (Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo, 2007). Así es como la proposición de horizontes formativos permite que el currículum posea efectos de sentido que son, fundamentalmente, efectos de producción de identidades sociales particulares.

Esta propuesta de formación docente formula horizontes formativos, definidos como aquella zona de la imaginación conformada por la tensión entre el sujeto real y tendencial y el sujeto ideal al que se desea llegar. Sus propósitos implican:

- El fortalecimiento de la identidad y la significación social de la profesión docente;



- El posicionamiento activo del maestro/a como trabajador de la cultura (5), profesional de la enseñanza.

- La construcción del maestro/a como productor colectivo del discurso pedagógico.

Estos horizontes formativos, coherentes con el diseño que los incluye, son “cambios epistemológicos sustanciales” que conciben “una nueva relación entre el sujeto docente y su práctica. Se persigue la superación dialéctica (en términos habermasianos) de las racionalidades tecnocrática y práctica, propiciando con ello la conformación de una racionalidad pedagógica comunicativa que habilite prácticas de enseñanza eficiente, pero con márgenes de creatividad e imaginación, y la formación de un maestro-pedagogo constructor de teoría sobre su propia práctica” (Coscarelli, 2009).

Así, las tres dimensiones del horizonte formativo se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida.

Complementariamente con los propósitos enunciados y con referencia a los horizontes formativos, se piensa que es necesario proponer trayectorias formativas en las que se aporte a distintas construcciones:

- la del posicionamiento docente en la comunidad (6), en el campo y el sistema educativo, en la institución escolar y en el trabajo educativo áulico concreto.

- la de la recuperación del sentido de la docencia en nuestras sociedades en crisis y en contextos de transformaciones culturales continuas;

- la necesidad de recuperar el papel político-cultural de la educación pública en la actualidad.

- “leer” la experiencia y el mundo más allá de las miradas escolares tradicionales;

- formarse para comprender su situación profesional y construir conocimientos en el contexto de un grupo;

- experimentar un nuevo modo de trabajo colectivo y en colaboración. (Diseño Curricular para la Formación Docente para el nivel Primario, 2008: 19).

Los vigentes diseños curriculares de la formación docente para el Profesorado de Educación Primaria refieren al docente como *profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador cultural* (transmisor, movilizador y creador cultural). Se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. Esto viene a cuestionar el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza, aún sin tener experiencia docente en la escuela.

Esta diversificación del significado de la docencia vendría a quebrar tradiciones de la formación docente que ubican al/a docente como mero reproductor de prescripciones a su práctica para inscribirlo en el campo del trabajador intelectual, capaz de producir práctica y discurso pedagógico.

Puede decirse aquí que aquellas teorías pedagógicas crítico - reproductivistas de la década de los 50' o 60' que criticaban a la escuela en tanto aparato ideológico que arbitrariamente inculcaba determinado capital cultural, reconvirtieron sus lineamientos básicos en los 80' bajo las teorías de la resistencia que pugnaba por la repolitización de lo educativo y de la función docente. El docente va a ser visto desde aquí como un intelectual capaz de producir la necesaria transformación social (7).

El diseño curricular para la Formación docente actual recupera algunas de esas miradas cuando plantea nuevos objetos y sujetos docentes a mirar y concebir.

### *3-1 La práctica docente como objeto de transformación.*

El actual Diseño Curricular para la Formación Docente del nivel Primario define a la práctica docente como: “experiencia social internalizada”, “internalización de estructuras sociales”, “hacer social que implica una experiencia práctica”, “aprehensión del mundo social dado como supuesto, como evidente”. Y sostiene que cada una de estas posibles definiciones supondría distintas configuraciones de prácticas docentes:

- las prácticas decadentes: aquellas que surgieron y fueron significativas en otros períodos históricos, y que han perdido sentido en la actualidad;

- las prácticas dominantes: las que conforman la cultura escolar actual y que contribuyen a sostener el significado hegemónico de la escuela y la docencia, así como a reproducir la gramática escolar;

- las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación;

- las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. (Pág. 25)

El Diseño Curricular para la Formación Docente del nivel Primario (2008) sostiene que “fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente” implica necesariamente “considerar la práctica docente como objeto de transformación”. (Pág. 25) Esto supone una concepción de la práctica en un sentido más abarcador, integrando el trabajo en aula, el institucional y el social del futuro docente, ya no vinculada a la mera transmisión y reproducción de parámetros culturales sino como eje vertebrador para la creación de la transformación de la sociedad, la política y las culturas en un contexto social amplio más allá de los límites del aula.

La organización curricular desclasificada (Teriggi, 2008) que presenta el Diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria busca generar espacios de interdisciplinaridad que rompen la organización curricular tradicional: los distintos campos curriculares son pensados como “estructuras de elementos y relaciones objetivas, que se entrelazan y complementan entre sí” vinculados con preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes materias que componen dichos campos.

“Significa considerar un conjunto nodal de materias que se entrecruzan para contribuir a los horizontes formativos, y los juegos de tensiones y articulaciones entre esos elementos y en esas relaciones” que propone condiciones hacia una práctica de articulación”. (Marco General de Política Curricular, 2008; 31-32).

“Considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de autosocioanálisis, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como objeto de

transformación, fuera hacerlo poniendo énfasis en el sujeto de transformación, que compromete, que implica en ello la identidad docente, y que a la vez lo hace en una suerte de desimplicación del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica sujeción (o sujeción) / subjetivación. Subjetivación para la cual es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y con los estudiantes docentes en formación.” (DCFD para el nivel Primario, 2008, 26).

Desde la estructura y organización curricular, el espacio Práctica docente no solo aumentó su carga horaria, sino que adoptó un modelo concurrente en el cual las prácticas profesionales se incorporan desde el primer año de la formación y contemplan las distintas dimensiones y escenarios del quehacer profesional, permitiendo relaciones de reciprocidad con la teoría. La noción de Eje vertebrador de la Práctica docente posibilita la articulación con la totalidad de las materias, generando a su vez articulaciones horizontales (entre materias de un mismo año) y verticales (en las materias de años consecutivos) en el Diseño Curricular para la Formación Docente del nivel Primario.

### *3-2 Los Sujetos del currículum.*

Alicia de Alba define *currículum* como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta pedagógica-política, estrechamente articulada a proyectos políticos-sociales más amplios, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales. Entendido como propuesta el *currículum* está conformado “por aspectos estructurales-formales, así como dimensiones procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir del currículum en las instituciones sociales educativas. Comprender al *Currículum* como proyecto implica considerar las posibles reconfiguraciones que puedan producirse en las instituciones educativas cuando se convierte en práctica y adquiere distintos significados y significaciones de aquella original” (1995:59 -60).

A las dimensiones generales las define como aquellas relaciones, interrelaciones que son de carácter social y político-educativo del *currículum* y siempre se encuentran presentes, ya sea de carácter social amplio (cultural, política, social, económica,

ideológica), como lo institucional y lo didáctico-áulico. Las dimensiones particulares se refieren a aquellos aspectos propios y específicos. (Página 68-70).

Esta idea o noción amplia de *currículum* viene a quebrar los enfoques formales que obvian o minimizaban el estudio de su devenir en las instituciones educativas y a los sujetos que participan en el proceso de desarrollo curricular.

La autora denomina “sujetos del desarrollo curricular” a aquellos que convierten en práctica el *currículum* general retraduciendo e imprimiéndole distintos significados y significaciones. En este ámbito la autora reconoce a los docentes y alumnos del sistema educativo. Así, los docentes formadores de las Instituciones del nivel Superior no universitario se constituyen en sujetos del desarrollo curricular cuando producen sus proyectos curriculares (8) recreando la concepción de docente a formar a partir de sus propuestas pedagógicas didácticas. Esta condición atribuida a los docentes habilita nuevas identificaciones.

Tomaz Tadeu da Silva cita a Stuart Hall (1994: 122) al señalar que la identidad es un proceso de identificación, “una producción que no está nunca completa, que está siempre en proceso...”, proceso ligado a relaciones de semejanzas y diferencias que incluye indefectiblemente a un “otro” con el cual se establecen relaciones referenciales. “La identidad más que una esencia es una relación y un posicionamiento” (Tadeu da Silva, 1998; 30).

### *3.4 Los espacios de Reproducción y Producción en Educación.*

En el plano de la teorización de la educación Lundgren (1992) sostiene que la complejización de las sociedades torna visible la diferenciación entre un espacio o contexto de producción de teoría sobre educación y el contexto de reproducción ocupado por aquellos encargados históricamente de la reproducción o representación de los discursos producidos en el primer contexto, entre estos los docentes.

“La reproducción social consta de procesos por los cuales se reproducen la base material y la cultura existente: la reproducción del conocimiento, destrezas y valores y la reproducción de la fuerza de trabajo en sentido amplio. La educación y la instrucción son procesos de transmisión por medio de los cuales se reproduce y transmite la cultura a la

siguiente generación. La producción social no solo implica la producción de las necesidades de la vida y de los objetos materiales, sino también la producción de los símbolos, el orden y la evaluación de objetos y, a la vez, las condiciones de la producción de la sociedad en las que esta continua. Incluye, por lo tanto, trabajo manual y mental” (Lundgen, 1992; 16-17) Cuando ambos procesos se separan surgen los que el autor señala como “problemas de representación” que implican determinadas divisiones de trabajo: quienes pertenecen al contexto de reproducción y aquellos que producen conocimientos.

Las distintas tradiciones que han caracterizado la formación docente en la historia educativa de nuestro país han derivado una configuración de la identidad docente que los ubicó en uno u otro de estos contextos.

El actual Diseño curricular para la Formación docente de la Provincia de Buenos Aires para el nivel Superior (2008) introduce con claridad y vehemencia la idea de horizontes formativos hacia la formación del docente “productor colectivo del discurso pedagógico y agente activo e irremplazable para la toma de decisiones curriculares” estableciendo posicionamientos del docente en el contexto de la producción de teoría educativa (Pág. 20). Desde aquí el currículum es entendido y se define en el devenir de las instituciones educativas en tanto se va conformando con los propios protagonistas en la práctica. Es decir, el currículum se transforma en la práctica atendiendo las singularidades del contexto y la impronta de los sujetos que la determinan en actos de reflexión permanente entre la teoría y la práctica situada.

“El propósito formativo de fortalecer la identidad, la presencia y la significación social de la profesión docente implica desarrollar un análisis histórico-crítico de la práctica profesional docente (atendiendo a las necesidades sociales, culturales, políticas, educativas y del mundo laboral-profesional). En este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas” (DCFD para el nivel Primario, 2008:13).

En este sentido, la mediación que los/as docentes hacen al interpretar las indicaciones curriculares, al descontextualizar y recontextualizar los saberes propios de las distintas disciplinas -producidos por otros/ as en otros contextos y que son patrimonio y legado común- para re-crearlos y transmitirlos, los/as ubica como profesionales críticos/as

capaces de dar sentido a su diario accionar. El/la docente se ve así capaz de ser productor/a de conocimiento, un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos (Marco General de Políticas Educativas, 2007; 22).

Esta situación requiere una resignificación del trabajo del maestro como enseñante en el sentido de la “deconstrucción de los saberes disciplinares y socialmente significativos”. La enseñanza es presentada como núcleo fundante de la Formación docente desde el Diseño Curricular y entendida como “práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción” Y agrega “Conviene advertir que suele asociarse el énfasis en la enseñanza y la revalorización de la transmisión con la transferencia lineal de contenidos en desmedro de la posición activa y constructiva del sujeto” docente en situación educativa (Marco General de Políticas Educativas, 2007: 19).

Estas conceptualizaciones en relación a la enseñanza y al enseñante propician la idea de transformación de la práctica docente y alientan a la construcción de una profesión docente transformadora de la educación atenta al contexto. El maestro como profesional de la enseñanza fortalece su identidad, su presencia y la significación social de la profesión cuando al transformar su propia práctica piensa en la construcción de una profesión docente transformadora que se articule a su vez con los procesos de transformaciones sociales más amplios. Para ello resulta necesario favorecer el conocimiento del contexto y de la realidad política y social en que nos situamos, sus prácticas y representaciones para lograr reflexiones críticas que impulsen la necesidad de participar como sujeto de transformaciones.

### **Definición de interrogantes acerca de los debates expuestos.**

La formación docente en Argentina nació desde un modelo normalizador-disciplinador que pretendió adscribir a la docencia como cuerpo social determinadas características que se han modificado a lo largo de la historia de la educación de manera consecuente a la política pedagógica de cada período.

“Las demandas y/o exigencias hacia quienes se encuentran en posición de enseñar, varían y se reconfiguran según las características de las sociedades: Prescripciones morales, una vinculación instrumental, estrecha y disciplinada con la cultura, una sujeción a la autoridad estatal y una adhesión incondicional a la función política asignada, configuraron la docencia desde el momento de su nacimiento” (Southwell, 2009:14).

Los actuales marcos normativos para la formación docente inscriben –como se sistematizó más arriba- a la docencia en un nuevo marco paradigmático ligado a teorías pedagógicas más críticas. Considero importante detenerme en estas nuevas improntas que desde la Formación de Grado o inicial se proponen significar a la docencia en términos de identidad profesional. ¿Qué dicen los Diseños curriculares de la Formación Docente sobre la docencia a formar? ¿Qué características ligadas a la formación de una identidad profesional se le pretende inscribir desde el Diseño curricular para la Formación docente del nivel Primario?

Los Diseños curriculares se fundamentan en posicionamientos políticos pedagógicos que sostienen la necesidad histórica e ideológica de redefinir a la docencia como cuerpo profesional y a su práctica a partir nuevos marcos conceptuales. ¿Cuáles son esos fundamentos teóricos? ¿Qué aspectos de los que se proponen implican una ruptura epistemológica con los Diseños anteriores? ¿Qué impacto produce en la formación de identidades docentes la concepción actual de Práctica?

Estos Diseños reconocen como Sujetos curriculares a los Docentes en formación, los alumnos futuros de esos Docentes y los Docentes formadores que se articulan en el proceso de construcción de significados en la formación.

Estos últimos son identificados como parte de “un colectivo heterogéneo cuya singularidad constitutiva varía según las instituciones donde desarrollan su trabajo profesional” y sostienen que “la identidad del trabajo de los formadores de docentes se construye sobre la base de: • las significaciones y los valores acerca de la actividad provenientes de las articulaciones entre las tradiciones disciplinares a las que pertenecen, los ámbitos en que se fue gestando su propia formación, como así también las características de su carrera docente; • las atribuciones y significados otorgados a su labor provenientes de las diversas normativas del Estado que regulan su desempeño y sus resignificaciones en las prácticas concretas; • las interpretaciones y las relaciones cotidianas entre los docentes y la comunidad institucional y social con la que interactúan y



procesan trayectorias personales y grupales y normativas institucionales” (DC, 2008: 23-24).

En la especificidad de su tarea de “Formadores de formadores” ¿Cómo presentan y desarrollan las ideas de formación de identidad o identificación? ¿Cómo reconstruyen los enunciados teóricos para abordarlos desde la práctica cotidiana institucional y áulica? ¿Qué noción de Práctica docente sostienen? ¿Cómo establecen articulaciones entre Teoría y Práctica? ¿Qué conceptos recuperan como claves para fundamentar los Proyectos curriculares a fin de la formación de determinada identidad docente? ¿Qué se proponen como docentes para realizar una práctica dirigida a tal sentido?

La formación de los Docente Formadores es un proceso que se realiza en multiplicidad de ámbitos o espacios: las casas de estudios formales, en el intercambio con otros en la socialización profesional, la biografía escolar y la que emana de la propia práctica como consecuencia de la experiencia y la reflexión que se hace de ella. Es decir, en la trayectoria educativa de los Docentes formadores convergen distintos ámbitos y también tradiciones propias de su especialidad profesional y la del campo pedagógico en el cual se desempeña. ¿Cómo fue el proceso de reflexión que permitió reconocer características de la práctica cotidiana con aquella pretendida en los Diseños curriculares para la formación de identidades docentes? ¿Fue posible identificar continuidades y rupturas entre ambas? ¿Qué resultó necesario rever para permitir prácticas que tiendan a la construcción de nuevas identidades profesionales? ¿Resultaron necesarios los encuentros con otros Docentes formadores para la reflexión de estos nuevos reconocimientos a la docencia?

Así, el modo en que los Docentes Formadores van a reconstruir los principios normativos para proyectar su enseñanza va a estar atravesado por las concepciones propias de los distintos ámbitos formativos de la profesión y por las adscripciones que históricamente se han construido en torno a la docencia. Por ello pensar que los cambios pueden producirse de manera homogénea y lineal es desconocer la propia dinámica de la educación y sus sujetos. ¿En cuáles aspectos del Proyecto curricular pueden advertirse las nuevas miradas hacia la docencia? ¿Cuál fue el impacto que provocó en los Docentes Formadores estos nuevos lineamientos curriculares? ¿Qué aspectos/elementos de la práctica fue necesario reconsiderar a partir de los nuevos lineamientos? ¿Qué fue necesario deconstruir o reconsiderar? ¿Cómo fue ese proceso? ¿Qué aspectos logró modificarse en la práctica concreta y cotidiana? ¿Fueron necesarios lograr acuerdos

interdisciplinarios? ¿Cómo se produjo la comunicación y el abordaje de los cambios de los Diseños curriculares en lo que respecta a las identidades a formar con los Docentes en formación?

Reconocemos la existencia de variables y aspectos particulares de cada “gramática institucional” que hacen posible entender cómo se aplican y adaptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas o interpelaciones son introducidas más o menos rápidamente a la vida institucional; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo. ¿Cuál fue el impacto, si hubo, de las nuevas concepciones de los Diseños curriculares en las Instituciones? ¿Se generaron espacios institucionales en los cuales se debatieron los fundamentos y propósitos de las mismas para generar prácticas consecuentes desde los Proyectos curriculares? ¿Surgieron espacios y criterios innovadores?

También consideramos que una propuesta de formación de identidades docentes no deriva de manera mecánica y simultánea en cambios en las prácticas y espacios de la educación si otros componentes no se hayan presentes o, en su defecto no acompañan lo establecido. Es decir, los procesos de construcción de cambio en las identidades docentes hacen necesaria la interrelación de otras dimensiones y/o componentes además de la reforma del Currículum del nivel. Aquí me refiero a instancias de revisión de tradiciones en formación docente y de prácticas residuales que persisten en las gramáticas institucionales que, como se dijo, configuran acciones y pensamiento del orden de lo naturalizado. ¿Qué modificó en la organización, gestión, espacios, tiempos, el nuevo marco normativo? ¿De qué manera estos nuevos lineamientos o prescripciones generaron impacto en los sujetos, espacios y momentos de la formación evidenciando un cambio de paradigma? Es posible también interrogarnos ¿Qué dimensiones o componentes de la Formación docente acompañaron el cambio del Diseño curricular para la formación de nuevas identidades docentes? Y si así fuera, ¿Es posible reconocerlos en los Proyectos curriculares de los Docentes formadores?

### **Objetivos de la Propuesta de investigación.**

Son objetivos de esta propuesta de investigación:

-Caracterizar el marco político pedagógico que fundamenta el actual Diseño Curricular para la formación docente del Nivel Primario en provincia de Buenos Aires.

-Identificar períodos en la historia de la formación docente en el país para caracterizar en cada uno de éstos aquellas identidades docentes que se proponían atendiendo al marco contextual que le da sentido.

-Identificar en el Diseño Curricular para la Formación Docente del Nivel Primario vigente aquellos aspectos referidos a la identidad docente.

-Analizar Proyectos curriculares presentados por Docentes formadores del Nivel Superior no Universitario del Profesorado de Educación Primaria a fin de reconocer enunciados relacionados a la formación de identidades docentes.

-Reconocer el proceso de transformación curricular del Diseño y los Proyectos curriculares seleccionados en los espacios institucional y áulico.

### **Posible metodología de investigación.**

Debido a los objetivos de este trabajo es que se ha optado por los métodos de investigación de análisis documental y entrevistas cualitativas, especialmente aquellas denominadas "en profundidad".

El análisis documental como método de investigación cualitativa nos va a permitir reconocer y ubicar los documentos en su contexto, o sea, en el conjunto de circunstancias el que surgió y los factores sociales, políticos, económicos, culturales, científicos, tecnológicos, etc.; descubriendo así el valor del mensaje y el impacto que puede ejercer. Por su parte, el análisis interno de los documentos –el contenido- nos procurará de sentidos, interpretaciones y posicionamientos de lo que se dice y se propone hacer (López Noguero, 2002) desde el Diseño Curricular de la Formación Docente para el Nivel Primario atendiendo aquellas conceptualizaciones referentes a la identidad docente que se propone formar.

Posteriormente se abordará el análisis de tres proyectos curriculares presentados en Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires en las ciudades de Magdalena y 9 de Julio en los años 2009, 2010, 2011 correspondientes a las materias Campo de la Práctica, Didáctica general y Pedagogía realizados bajo los lineamientos del Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria del año 2008 a fin de reconocer en cada uno de ellos la propuesta pedagógico - didáctica referida a la formación de identidades docentes.

La selección de estas materias se fundamenta en aquellos interrogantes que se plantean responder en su devenir en la práctica ¿Cuál es el sentido de la docencia en el mundo actual en la sociedad latinoamericana y argentina? y ¿Cuáles son los recorridos formativos necesarios para asumir una praxis transformadora de la práctica docente en Educación Primaria? (Diseño curricular para la Formación Docente en el nivel Primario, 2008)

Se propone, además, realizar entrevistas en profundidad a los Docentes autores de los Proyectos curriculares a fin de complementar el análisis de los documentos mencionados. De este modo se obtendrá información sobre sus Propuestas Curriculares enmarcadas en los nuevos lineamientos educativos, así como aspectos relacionados a la institución formadora, el cuerpo de profesionales docentes y el desarrollo de cada propuesta en el devenir de la cotidianeidad de la práctica docente.

La entrevista en profundidad es una herramienta para la investigación, formulación y prueba de hipótesis que difiere de una conversación o diálogo informal. Su diseño y los resultados obtenidos se asignan a categorías predeterminadas o derivadas del marco teórico conceptual de referencia, sin clausurar el registro de cuestiones emergentes que pudieren ser incorporadas al análisis posterior. Es intensiva en tanto se centra en un núcleo limitado de temas o problemas tratando de penetrar o ahondar en ellos de forma no dirigida o semi estructurada. También existe el interés por diseñar un entorno de entrevista lo más natural posible para los entrevistados. Por ello resulta necesario diseñar los interrogantes y orientar las intervenciones a los objetivos previstos y organizar la información en un lenguaje común a fin de favorecer el diálogo fluido y la creación de una atmósfera amena. (Malbrán, M. del C.; 2008-2010).

La propuesta de trabajo presentada permite la ampliación, profundización y relación de los marcos conceptuales trabajados en consideración a las palabras claves establecidas,

la indagación por posibles nuevas miradas respecto al relevamiento del material empírico propuesto, así como aquellas que surgieran en el proceso de la indagación incluyendo las relativas a la metodología de abordaje.

**Notas:**

- 1- En la Argentina se reconoce un único sistema educativo nacional con leyes nacionales y provinciales enmarcados en aquél, otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los Niveles y Modalidades del sistema educativo.
- 2- En un mismo sentido histórico Pérez Gómez, A. (en Gimeno Sacristán, J.; 1994) reconoce distintas perspectivas que han recorrido la formación docente en relación a los diferentes modos de concebir la práctica educativa. Se entiende que ellas han estado en conflicto a lo largo de la historia y de ningún modo debe entenderse de modo lineal y consecutivo.
- 3- Exponen y amplían esta temática Laies, G.; Perazza, R.; Legarralde, M. en El sindicalismo docente en la Argentina (2007) disponible en [www.fundacioncepp.org.ar](http://www.fundacioncepp.org.ar)
- 4- Se parte de concebir al currículum esencialmente como un asunto político, sin que por ello se olviden sus implicaciones científicas. El *currículum* está centralmente implicado en aquello que somos, en aquello en que nos convertimos y nos convertiremos. El currículum produce, nos produce (Tadeu da Silva, 1998)
- 5- El actual Diseño curricular sostiene al respecto la necesidad que el maestro/a pueda reconocer e interactuar con otros espacios y otros trabajadores de la cultura, atendiendo a que la cultura [...] está en constante dinamismo y recreación. No es “la” cultura sino “las” culturas. De igual modo, es imprescindible hacerlo desde una percepción crítica de las tensiones entre diversidad y hegemonía cultural (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 18)

- 6- El D C.F.D para el nivel Primario utiliza la idea de posicionamiento docente con el fin de diferenciarla de la de “posición” docente. Michel Foucault refiere que son los espacios (como en este caso, el escolar) los que otorgan posiciones fijas y permiten la circulación en un ordenamiento y sujeción de los cuerpos y a Anthony Giddens, el cual considera que tradicionalmente el concepto de posición social se ha asociado al de rol destacando el carácter de “dado” del rol, donde el guion está escrito, el escenario está montado y los actores se desempeñan lo mejor que pueden en los papeles preparados para ellos (Giddens, 1995). Es decir, el actor es un “depositario” de esa posición (DCFD para el nivel Primario, 2008, 19).
  
- 7- La idea de docente como intelectual transformador/transformativo es eje del pensamiento de Henry Giroux (1990) de los cuales se espera que no solo puedan lograr análisis críticos de sus prácticas y de la realidad, sino que puedan producir acciones con propósitos de transformación.
  
- 8- Los proyectos curriculares son propuestas que docentes interesados en cubrir una materia presentan en tiempo y forma estipulado para que una comisión evaluadora compuesta por especialistas puedan evaluarla y ordenarla –en el caso que hubiera- junto a otras propuestas presentadas. El puntaje obtenido de cada propuesta junto al logrado en una entrevista personal y al que se confiere por orden administrativo genera un puntaje total que se ordena de mayor a menor. El profesor que presentó la propuesta que obtuviera mayor puntaje es el que accederá a la cátedra como profesor/a de la misma. Se entiende que una vez accedido al puesto el docente puede ampliar o modificar el mismo según los criterios pedagógicos que considere. Los lineamientos, requisitos y condiciones están establecidos en la Resolución 5886 de la DGCyEBA.

## **Bibliografía:**

-ALLIAUD, Andrea (2007) Los maestros y su historia. Editorial Granica.

-ALLIAUD, Andrea (2015) Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. Historia y Memoria de la Educación, 1 (2015): 319-349.

-ÁVALO, Beatriz (2006) El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En Tenti Fanfani, E. (comp.) El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina.

- de ALBA, Alicia de. (1995) Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

-COSCARELLI, María Raquel (2009) Currículum de formación inicial. Ponencia presentada en el Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Una mirada desde y hacia América Latina. Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad del Litoral. Santa Fe del 05 al 07-08-2009.

-COSCARELLI, María Raquel y PICCO, Sofía (2009) Formación docente y currículum: elementos para pensar la responsabilidad profesional En: <http://www.uia.mx/web/files/didac/58.pdf>

-DAVINI, María Cristina (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Editorial Paidós. Capítulo 1.

-DAVINI, María Cristina (2015) La Formación en la Práctica Docente. CABA, Editorial Paidós.

-BERNSTEIN, Basil (1998) Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, Madrid, Editorial Morata.

-BENAVOT, Aaron (2002) La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. En Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado.

-DIKER, Gabriela y TERIGI, Flavia (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Cuestiones de Educación. Buenos Aires, Editorial Paidós.

-DUSSEL, Inés (2011) Aprender y enseñar en la cultura digital, documento presentado en el VII Foro Latinoamericano de Educación / Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías, Buenos Aires. Fundación Santillana.

-ESTEVE, José María (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente". En Emilio TentiFanfani (comp.) El oficio de ser docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Buenos Aires, Siglo XXI/IIPE-UNESCO/Fundación OSDE.

- GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992) Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata, Madrid.

-LOPEZ NOGUERO, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. Revista de educación, 4. Universidad de Huelva, México.

- LUNDGREN, U. (1992) Teoría del currículum y escolarización. Morata, Madrid.

-MALBRÁN, M. del C. (2008-2010) La entrevista en profundidad. Documento de trabajo del proyecto UBACyT F 054. Concepciones epistemológicas sobre la naturaleza del conocimiento. La entrevista en profundidad. 2008 –2010.

-MARCELO GARCÍA, Carlos (1997) La naturaleza de los procesos de cambio. En Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (coord.) Asesoramiento curricular y organizativo en educación. Barcelona, Editorial Ariel. Reimpreso en Argentina Editorial Planeta.

- MAS ROCHA, Stella M. y VIOR, Susana (2009) "Nueva legislación educacional: ¿Nueva política? En Vior, S.; Misuraca, M. y Mas Rocha, S. (Comp.) "Formación de docentes ¿Qué cambió después de los 90 en las políticas, los currículos y las instituciones?" Jorge Baudiño Ediciones, Buenos Aires.

-MARCELO, Carlos y VAILLANT, Denise (2009) " Algunas constantes en la docencia". En: Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Barcelona: Narcea.

-PICCO, S. (2010) La normatividad en discusión: El caso de la didáctica a partir de debates epistemológicos y metodológicos contemporáneos. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.390/te.390.pdf>



-TADEU DA SILVA, Tomaz (1998) La crisis en la escuela, la formación docente. Cultura escuela y política. Debates y experiencias. Editorial Troquel. Capítulo Educación proscrita, currículum y formación docente.

-TERIGI, Flavia (2007) "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar" En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (comps.) (2007): Las formas de lo escolar. Buenos Aires, Del estante Editorial.

-TERIGI, Flavia (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En Revista Propuesta Educativa, año XVII, N° 29, Buenos Aires.

-ZABALZA BERAZA; Miguel y ZABALZA CERDEIRIÑA, María (2012) Innovación y cambio en las instituciones educativas, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

#### **DOCUMENTOS:**

- Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)
- Ley de Educación Provincial N° 13688 (2007)
- Marco General de Políticas Educativas (2007)
- Marco General de Políticas Educativas (1999)
- Diseño Curricular de la Formación docente para el nivel Inicial y Primario (2008)
- DGCyE, "Introducción al Diseño Curricular de EP" en Diseño Curricular para la Educación Primaria, Primer y Segundo ciclo. La Plata, DGCyE. (2008)

**ANEXO.**

**Proyectos Curriculares de Docentes formadores del Profesorado de Educación Primaria.**

1. **Didáctica General, 1º Año, 2009.**
2. **Campo de la Práctica Docente I, 2012.**
3. **Pedagogía, 1º Año, 2010.**

1-

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA

CARRERA: PROFESORADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

CAMPO DE LA FUNDAMENTACIÓN: DIDÁCTICA GENERAL

CURSO: 1er AÑO.

CICLO LECTIVO: 2009

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: DOS (2) HRS

PROYECTO CURRICULAR.

FUNDAMENTACIÓN

Como se expresa en el diseño curricular, el campo de la fundamentación tiene como objeto de estudio “una teoría de la enseñanza orientada hacia la práctica docente”, que fue construyéndose históricamente

El primer acercamiento se realizará desde una concepción de la educación como un proceso complejo, situado social e históricamente. Por ello se analizará la crisis que atraviesan las prácticas educativas en los distintos espacios sociales.

La enseñanza, ha sido definida y fundamentada desde diferentes corrientes pedagógicas, otorgando cada una de ellas diferentes acciones a:

- los sujetos que participan de lo educativo,
- los contenidos,
- los métodos,
- la función social de la escuela, etc.

Resulta necesario en este recorrido histórico identificar aspectos explícitos e implícitos de dichas teorías, presentes en nuestras trayectorias educativas.

## PROPÓSITOS

El devenir de la asignatura está orientado, a que los alumnos puedan iniciarse en la problematización de:

- el análisis de las prácticas docentes (biografía escolar, prácticas observadas) desde distintos marcos teóricos, desde una mirada histórica y actual
- los estudios sistematizados sobre la problemática pedagógica y el campo de la didáctica
- la complejidad de los procesos de enseñar y aprender.
- la problemática curricular

2-

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA

CARRERA: PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ESPACIO CURRICULAR: CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

CICLO LECTIVO: 2012

1° Año.

CANTIDAD DE HORAS SEMANALES: 4 MÓDULOS

### PROYECTO CURRICULAR

#### FUNDAMENTACIÓN.

El actual diseño curricular para la formación docente parte de un Paradigma definido “Articulador” pues tiene como propósito de alcanzar una visión o interpretación de la realidad educativa que favorezca ir estructurándola y reestructurándola en el transcurso del desarrollo de los acontecimientos, centrando su atención en lo sociocultural y en su intencionalidad político cultural.

Por un lado, este paradigma, es el marco referencial de la educación superior, articula de manera compleja algunos elementos conceptuales que emergen del escenario en donde se desenvuelve la formación de docentes, dando lugar al posicionamiento de cada uno de los “sujetos curriculares”, (entendiéndose por éstos a los docentes formadores, a

los docentes en formación y a los futuros alumnos/as de los docentes en formación) constituyéndose una configuración de la relación educativa en el que cada uno cobra sentido relacional con los otros y con el marco general. Los conceptos iniciales constitutivos son:

- Práctica transformadora de la formación docente como concepto eje.
- Profesional, pedagogo y maestro/a de la enseñanza, hacedor del discurso de la cultura, transformador de ella; que le brindará elementos para el posicionamiento frente a la realidad áulica, institucional y social.
- Formación continua, en y desde los espacios singulares de actuación del docente.
- Sujetos curriculares o pedagógicos que se entrelazan en el proceso curricular.
- Construcción participativa del currículum, ámbito de producción, formación y transformación educativa.

Por el otro lado, organiza la carrera en “campos”, entendiéndose por ellos a una totalidad estructurada de elementos resultantes de una práctica articulada, que establece una relación determinada entre los elementos de dicho campo, en donde la identidad de cada uno de ellos resulta modificada en virtud de la articulación. A partir de lo planteado hasta aquí es que el Campo de la Práctica Docente se lo ha definido como el “eje vertebrador” de la práctica pedagógica, es decir es el espacio en donde se articulan todos los otros campos de la organización curricular y es por ello que se la considera como un objeto de transformación; pues allí es donde se produce una mutua interpelación y transformación entre otros. Por todo lo expuesto hasta aquí, es que el actual diseño curricular tiene como propósito considerar a la práctica docente como un “objeto creado/ construido” a partir del análisis histórico-crítico de la propia práctica y constituirse en generador de conocimientos a partir de la acción sobre él.

Por consiguiente, considerar la práctica docente como un objeto de transformación requiere un continuo y difícil proceso de autosocioanálisis, donde se pase de la fluctuación a la articulación entre la práctica docente como objeto y la subjetivación de la práctica docente. Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como objeto de transformación fuese poniendo el énfasis en el sujeto de transformación, que compromete, que implica en ello la identidad docente, y que a la vez lo hace en una

suerte de des-implicación del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. Es decir: para pensar y trabajar la práctica docente en el marco de la dialéctica sujeción (o sujetación) /subjetivación, es necesario experimentar un proceso de desnaturalización de la práctica docente. Este proceso de trabajo y pensamiento se produce a partir de la reflexión compleja entre los formadores y éstos con los estudiantes docentes en formación, para ello es necesario que el campo de la práctica docente cuente con tres elementos o componentes básicos: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario.

#### PROPÓSITOS DEL DOCENTE.

Favorecer en el futuro docente el contacto o vínculo con el campo socio-cultural de la comunidad educativa de....

Ofrecerle conocimientos teórico necesarios para que pueda posicionarse como docente en el campo educativo.

Proporcionar al docente en formación los elementos centrales para reconocer, comprender e interactuar con los múltiples espacios y actores sociales de nuestra ciudad.

Promover espacios de encuentros e intercambios entre los mismos compañeros y de éstos con el docente: de la cátedra, de los niveles de enseñanza implicados y directivos de los mismos; además con otros alumnos de las carreras de formación docente. Hago referencia puntualmente a los TA.IN.

Para poder lograr dichos propósitos y volviendo al carácter articulador de los contenidos, la propuesta de trabajo se iniciará con un acercamiento a los fundamentos y principios del Diseño Curricular para el Nivel Superior, particularmente del Campo de la Práctica Docente de 1º año de la carrera. Luego, se seguirá con el concepto y sentido de “ciudad educadora” permitiendo de esta manera identificar y comprender por qué los espacios sociales de Magdalena son educativos.

A continuación, se definirán los espacios en los que se realizarán actividades de recolección de información a partir de las observaciones de lo que acontece en dichos

lugares. Acompañará el recorrido trabajos con los diferentes conocimientos teóricos sobre: pedagogía social y educación popular, institución y poder, producción social de conocimientos y otros.

Finalmente se llegaría a comprender que la práctica educativa es social y por lo tanto los actores que intervienen en la formación del sujeto no sólo son los educadores.

3-

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DOCENTE Y TÉCNICA.

CARRERA: PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

ESPACIO CURRICULAR: PEDAGOGÍA.

CURSO: 1º AÑO.

CANTIDAD HORAS SEMANALES: 2 MÓDULOS.

CICLO LECTIVO: 2010.

PROYECTO CURRICULAR

FUNDAMENTACIÓN:

La construcción y desarrollo de la pedagogía -como cualquier disciplina científica- se vincula dialécticamente con los procesos educativos concretos que ocurren en formaciones sociales determinadas. Y como tal su campo es de constitución y construcción histórica. A partir de estos es que algunos autores como Julia Silver (UNLP; Ficha de Cátedra, 2009) presentan “los nuevos temas de la pedagogía”: la educación no formal, educación popular, etc.

Si bien la pedagogía encuentra posiciones que la encuadran en lo artístico o meramente en lo técnico, se sostiene que constituye un saber científico en tanto conjunto de conocimientos, saberes en relación a un objeto específico, la educación. Retomando, de acuerdo al momento y el interés puesto es que puede hablarse de una pedagogía tradicional, nueva, tecnicista, crítica (en Davini, M.C. 1995); liberal, progresista (Libaneo, J.C.); liberal, economicista, crítico-reproductivista (Tedesco, J.C.)

En la Argentina, el discurso pedagógico del Estado fue crear condiciones de “homogeneidad” para que la sociedad civil se conformara. El “Estado Educador” actuó en función del proyecto y preparó a los docentes como articuladores del mismo para llegar a la nueva población escolar. Luego fue transitando otros caminos.

Esos tratamientos teóricos generados históricamente aún constituyen al objeto educación, tanto por el modo de concebirlo como por la manera de actuar sobre él. (A. Furlán y A. Pasilla, 1993).

M. C. Davini (1995), sostiene que los movimientos de cambio operan y son encarnadas en tradiciones anteriores, definidas como configuraciones de pensamiento de acción, institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a las conciencias de los sujetos. Con fuerza para absorber a nuevas tendencias sino para dificultar su consolidación.

Desde la perspectiva crítica es posible entender los procesos educativos en relación dinámica y contradictoria con los procesos sociales y culturales y en su propia especificidad con los múltiples niveles de análisis e implicaciones.

La propuesta curricular también se sostiene en el Paradigma de la Ciencia Social Crítica y de los Enfoques Críticos de la Práctica en tanto éstos comparten su fundamentación.



Sus antecedentes intelectuales contemporáneos son diversos y recogen un amplio conjunto de Teorías: el marxismo, la teoría radical de la educación (con Freire como gran exponente) la sociología radical, las teorías de la liberación y otras. (Healy, 2001) Parafraseando a Marx, no solo comprender el mundo –de-velarlo- sino cambiarlo y la reflexión racional proporciona la base vital para la acción. Pues no ha de olvidarse que el Docente debe contribuir a producir cambios para lograr una sociedad más justa generando prácticas emancipatorias.

El núcleo central de esta reflexión es la recuperación del sentido político de la educación, esto es, de su potencial liberador y transformador de las situaciones de injusticia y opresión. En este marco, se pretende recuperar también el sentido y el potencial social y cultural de la tarea docente. En palabras de Hegel, en un proceso en donde el sujeto pasa de una conciencia en sí a una conciencia para sí y donde el sujeto reconoce el lugar que ocupa en el mundo y se reconoce como constructor y transformador de éste.

El alumno/a de Educación Superior es un sujeto en formación, que deberá constituirse a lo largo de su carrera en sujeto formador. De ahí que es fundamental la apropiación de perspectivas pedagógicas para lograr un saber e intervención críticos. Ahora, para que esto resulte posible es necesario conocer las formulaciones teóricas y aquellos contenidos y saberes que hacen al campo de la pedagogía.

Díaz Barriga (1996) apunta que en la formación del pedagogo es indispensable” el manejo de diversas teorías que permitan interpretar el fenómeno educativo, así como determinados saberes prácticos que posibiliten la incorporación del sujeto al mercado de trabajo... una vinculación entre el desarrollo intelectual y de habilidades técnico profesionales”.

La pedagogía, en su búsqueda de racionalizar la educación, de hacer objeto “el hecho educativo”, usa conocimientos, métodos y finalidades que se han construido en otros ámbitos del saber.

A. Furlán y A. Pasilla (1993) sostienen que “lo específico de la pedagogía es armonizar saberes abocados a definir la importancia de formar determinado tipo de hombre y proponer los dispositivos de intervención, de una manera convincente, racional, involucrando los conocimientos de mayor legitimidad social; para hacerlo reúne a los saberes socialmente disponibles que garanticen la tarea de racionalizar la educación”

Desde el carácter articulador de los contenidos disciplinares se propondrá a los docentes a cargo del Campo de la Fundamentación una actitud de disponibilidad interdisciplinaria, de consulta, que permita una coherencia de proyectos; favoreciendo un "modelo integrador y disciplinar"; interdisciplinario, multidisciplinario, globalizador y transversal.

Así, un enfoque transdisciplinario supone:

- Una construcción conceptual común entre las disciplinas y una cuidadosa delimitación de los diferentes niveles de análisis del problema y su interacción.
- El cuestionamiento a los criterios de causalidad, básicamente a los de causalidad lineal.
- El rechazo a la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar.
- El reconocimiento de que los campos disciplinares no son el reflejo de diferentes objetos reales, sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y métodos.

Por último ésta propuesta curricular le ofrecerá a los sujetos de la formación un marco teórico que le permitirá aproximarse a su futuro ámbito laboral y definir su accionar desde fundamentos, como así también la oportunidad de enriquecer, ampliar, revisar, ajustar y construir nuevos conocimientos a partir de la puesta en acción de la presente propuesta.

PROPÓSITOS DEL DOCENTE:

-Ofrecerle conocimientos teórico necesarios para analizar y comprender el campo de la Pedagogía, sus saberes y corrientes de pensamiento.

-Desarrollar compromiso político, social y ético frente al conocimiento teórico, a la práctica educativa y a las posibilidades de intervención pedagógica.

-Proporcionar espacio de análisis de la problemática educativa latinoamericana y argentina y las tendencias pedagógicas que la interpretan y ofrecen soluciones.