

CAPÍTULO 38

Relaciones entre problemáticas educativas y prácticas profesionales desde experiencias de cátedras

Alicia Inés Villa¹ / María Gabriela Marano²
María Mercedes Martín³ / Constanza Pedersoli⁴

1

Prof. en Ciencias de la Educación. UNLP. Magíster en Investigación Educativa, UAHC, Chile, Cursa estudios de Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO. Prof. Adjunta Ordinaria de Orientación Educativa y Práctica Profesional y JTP de Problemática Educativa Contemporánea, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal 55 N°1776 e/30 y 31, La Plata 1900. TE 0221- 417- 6779
alivilla@gmail.com

2

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP. Maestrando en Ciencias Sociales Cohorte Políticas Educativas. FLACSO. Prof. Adjunta de Problemática Educativa Contemporánea, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal 530 N°1053 e/5y6 – Tolosa, La Plata 1900 TE 0221- 482- 7377
gafer@netverk.com.ar

3

Lic. en Ciencias de la Educación. UBA. Cursa Diplomatura en Educación y Nuevas Tecnologías. FLACSO. Ayudante diplomado de Orientación Educativa y Práctica Profesional, Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal 8 N°1949 e/512 y 513 Dpto. 5 – Ringuélet, La Plata 1901. TE 0221- 484- 2895
mmm@netverk.com.ar

4

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNLP. Cursa estudios de Maestría en Ciencias Sociales en la UNLP. Ayudante Diplomado de Orientación Educativa y Práctica Profesional y Pedagogía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

Dirección postal 50 n° 1181 e/18 y 19 piso 1 dto. B, La Plata 1900. TE 0221- 457- 2604
copedersoli@yahoo.com.ar

I. Introducción

La ponencia presenta algunas reflexiones surgidas alrededor del abordaje de problemáticas educativas y prácticas profesionales en la formación de grado de la carrera de Ciencias de la Educación a partir de la experiencia particular de dos cátedras - *Problemática Educativa Contemporánea* y *Orientación Educativa y Práctica Profesional* de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Ambas asignaturas comparten el mismo estatuto epistemológico y metodológico en el Plan de Estudios de Ciencias de la Educación en tanto seminarios-talleres de articulación. En este sentido, dichas cátedras tienen en común la preocupación por ofrecer una mirada integradora de la realidad educativa tanto como de los trayectos formativos de los/las estudiantes en dos instancias distintas de la carrera: promediando el ciclo básico una; finalizando el mismo y como orientación del ciclo superior de licenciatura, la otra.

Como parte del trabajo de articulación, las cátedras han desarrollado dispositivos didácticos específicos. El objetivo de este ensayo pues, es poner en diálogo dos espacios de formación en los cuales se recuperan realidades educativas y prácticas profesionales en contexto, constituyendo la escritura del presente trabajo un ejercicio más en el interior de dicha vinculación intercátedra.

II. Encuadre curricular y propuestas de formación: principales ejes conceptuales

Las asignaturas «Problemática Educativa Contemporánea» y «Orientación Educativa y Práctica Profesional» se enmarcan dentro del plan de estudios de Ciencias de la Educación (plan 2000) como espacios curriculares especiales denominados «seminarios - talleres de integración». Frente a las críticas del plan de estudios anterior en cuanto a dispersión de contenidos, la falta de interrelación entre teoría y práctica y entre campos conceptuales y metodología de indagación, la reforma curricular propuso estos nuevos espacios con los fines de situar la práctica como eje transversal

y promover la integración curricular. Se espera entonces, que operen como espacios de integración entre las distintas disciplinas del campo educativo y que busquen la articulación entre la teoría y la práctica, entre las cuestiones generales y específicas, entre la investigación y la enseñanza. Por ello, ambos seminarios se basan en una visión amplia e indagadora de la complejidad que implica la conjunción de todos los elementos que convergen en la teoría y práctica educativas, antes que en una mirada estrictamente disciplinar, particularizada en las diferentes asignaturas que componen la formación en Ciencias de la Educación.

«Problemática Educativa Contemporánea» se encuentra ubicada en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera y representa un acercamiento a la problemática educativa en su complejidad, así como a los análisis que la abordan. El encuadre filosófico y pedagógico del programa destaca una visión pluridimensional de la problemática educativa en la cual la perspectiva pedagógica se relaciona con una perspectiva social e histórica que implica situar la realidad educacional en contextos incluyentes. Esto significa que, desde un enfoque pedagógico, se intenta desnudar críticamente la sobredeterminación de los procesos educativos resaltando a la vez su potencial utópico.

Los núcleos temáticos centrales aluden a las relaciones entre la educación y las distintas esferas societales (culturales, políticas y económicas), en sus manifestaciones formales y no formales, como en su vinculación con los procesos culturales y sociales más amplios. En ese contexto, se trabaja con la noción de *problema y problematización* como resultado del proceso de interpelación de lo sabido y de apertura hacia el saber, recortándose (en un proceso de negociación curricular) una serie de problemáticas actuales tales como educación, jóvenes y pobreza, cuestiones de género, cultura y comunicación, espacio y cuerpo, entre otros.

«Orientación Educativa y Práctica Profesional» se desarrolla en el segundo cuatrimestre del cuarto año de la Licenciatura. Se inserta como un espacio de integración de conocimientos y de acercamiento a las incumbencias y prácticas profesionales dentro de la formación básica de la carrera de Ciencias de la Educación. En este marco, la asignatura propone un análisis de las principales problemáticas educativas profesionales tanto a nivel macro como a nivel micro, escolares y no escolares en su configuración actual, en el marco de procesos sociales y culturales cambiantes, así como las tendencias y desafíos que se presentan en el accionar profesional.

Este carácter integrador no sólo es retrospectivo respecto de los saberes adquiridos en las asignaturas previas cursadas por alumnos y las alumnas, sino también es prospectivo en cuanto se propone brindar un enfoque pluridimensional y un marco básico de análisis de cuestiones del campo profesional-laboral que se retomarán en la formación orientada. No se apunta tanto al desarrollo de contenidos disciplinares sistemáticos –aunque los incluye– sino a la construcción de un tipo de andamiaje que permita la articulación y reconstrucción dialéctica entre: los saberes previos adquiridos por los alumnos y las alumnas en las asignaturas correlativas, las prácticas educativas/ profesionales, las problemáticas propias del campo profesional y de los profesionales y, por último, los saberes a adquirir para poder interpelar los campos profesionales.

Así, la síntesis a la que se aspira, recupera los saberes ya desarrollados en las asignaturas previas que estén implicados en las prácticas profesionales: releva los ámbitos de desempeño profesional relacionados con las incumbencias profesionales,

problematiza las formas de intervención de los profesionales y las demandas emergentes en el campo, interpela los saberes previos a partir de los problemas encontrados en los espacios laborales con la intención de reconocer los saberes por adquirir, a la luz de un nuevo «saber» generado desde el lugar de la interrogación a las prácticas.

Los principales *ejes conceptuales*, comunes a ambas cátedras, aunque tratados con diferentes grados de complejidad, son:

- *Primer eje: Problemáticas y problematización:* El abordaje que proponemos desde las cátedras se basa en la noción de problema a partir del reconocimiento del proceso de problematización. Como señala Palamidessi (2000: 213) siguiendo la línea foucaultiana, «una problematización emerge cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención y la interrogación a que es sometida por un grupo o sector de la sociedad» y busca ser cambiado. Alrededor de estos objetos comienzan a circular discursos, supuestos, valores, reglas, etc., que comprometen nuestro pensar y accionar como intelectuales y/o profesionales universitarios.

Desde otra perspectiva, Zemelman (1992: 113) alude a que la capacidad de plantear un problema consiste en ubicarlo en una relación con la realidad que no necesariamente está contenida en una teoría. Más aún, se trata de cuestionar la estructura teórica de la cual el problema forma parte, para considerar si es pertinente para resolverlo o explicarlo como objeto teórico. Compartimos con este autor que considerar la realidad como problema exige que tal observación se desarrolle en forma crítica, es decir como capacidad reactiva ante sus propios condicionantes. La construcción de la relación con la realidad es por tanto la problematización de lo sabido y de la base teórica de la que está hecha.

Pensar en términos de problemáticas tiene por objeto, entonces, llamar la atención sobre las formas en que educamos y somos educados, sobre las formas en que construimos y nos construye el conocimiento, sobre el proceso de nuestra propia formación. De esta manera, se apunta a lograr la articulación de un entramado de categorías conceptuales que permitan deconstruir/ reconstruir la problemática educativa actual, comprender las actuales transformaciones en contextos históricos y analizar desafíos presentes y futuros. Consideramos importante problematizar ciertos focos de debate propios a las Ciencias de la Educación compartiendo con nuestros alumnos y alumnas, un conjunto articulado y fundamentado de conocimientos que redunde en un recorte original.

- *Segundo Eje: Profesión, profesionalización y prácticas profesionales.* Existen diferentes enfoques que dan cuenta de la profesión y profesionalización de las Ciencias de la Educación, la mayoría tiende a definir externamente la profesión desde la demanda a los puestos laborales y las funciones que se esperan de los profesionales. Así se considera que la profesión del pedagogo está «débilmente acoplada» (Becher, 1993) o que no se ha constituido aun como profesión. Los distintos enfoques que aluden a la profesionalización comparten el supuesto de comparar y evaluar el trabajo específico desde una definición abstracta de la profesión, procedente de la sociología de las profesiones y derivada de las denominadas liberales. Por el contrario, desde una perspectiva crítica (Carr y

Kemmis, 1988) la profesionalización no es algo que se define desde afuera sino una autoconstrucción que justifica un nombre distinto: profesionalidad. Esta manera de ejercer como pedagogos, como profesionales en Ciencias de la Educación supone: la referencia a «un colectivo profesional (ya no a los actos de un individuo) la resignificación de un trabajo como socialmente necesario, la reflexión acerca del rol, la construcción de un espacio de autonomía y de un conocimiento a partir de la reflexión sobre su propia práctica y contribución a la creación de teoría» (Messina, 1997).

Cuando hablamos de «prácticas profesionales», consideramos que aquellas relacionadas con las Ciencias de la Educación no resultan de aplicaciones derivadas de teorías pedagógicas consolidadas, sino se constituyen como «prácticas sociales». Por práctica social entendemos un conjunto de haceres dotados de sentido construidos en la intersección entre los agentes y la estructura, la historia y las condiciones objetivas de producción de una determinada acción. No existe una ni tantas prácticas uniformadas, sino que los actos de los sujetos quedan reinterpretados en el contexto de la acción y en el sentido que estos conceden al actuar (Chartier, 1996) Lo que nos interesa afirmar es que no nos proponemos proveer a los alumnos y alumnas de un *vademécum*, un repertorio de respuestas técnicas sino mostrar cómo las prácticas concretas que realizan profesionales concretos en Ciencias de la Educación en ámbitos determinados, son producto de un «sentido práctico» que se desarrolla en un tiempo propio, en un espacio social singular, donde los actos de los sujetos no están únicamente presididos por los conceptos aprendidos en la Universidad, sino también por sus trayectorias singulares.

A partir de los dos ejes mencionados, surgen como temáticas transversales fundamentales el acercamiento a la realidad educativa, la construcción de una mirada propia de las Ciencias de la Educación y de un enfoque pedagógico, la contribución a la conformación de la identidad profesional y el acercamiento a la cultura general. Todo esto implica un desafío a la hora de pensar propuestas de trabajo que articulen teoría y práctica, saberes académicos con saberes de experiencia, campos conceptuales con metodologías de indagación, apropiación de la producción de otros e iniciación en la producción propia. Ello exige proponer y recrear dispositivos específicos de formación como los que aludimos a continuación.

III. Dispositivos de formación y experiencias de cátedras

Según Laura Gaidulewicz (1999), quien toma el concepto de Foucault, un dispositivo es un conjunto heterogéneo de elementos que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos, morales y filantrópicos. Es también la red o el tipo de relaciones que puede establecerse entre esos elementos y el «para que» de su constitución y supervivencia. Gaidulewicz considera que el valor de este concepto, reside en su capacidad de dar cuenta del entramado de relaciones móviles entre poder y saber; relaciones que se van construyendo y reconstruyendo en el tiempo. Ayuda a comprender que estas relaciones no son externas, sino constitutivas de los sujetos que las conforman.

Estos dispositivos de formación deben favorecer la alternancia entre teoría y práctica, es decir, deben orientarse hacia la lectura de la realidad, la ejercitación de la

toma de decisiones y la elaboración de propuestas adecuadas a los escenarios de acción posibles. Deben favorecer la constitución de espacios de análisis y producción grupal e individual que contribuyan con la construcción de lo que Dicker y Terigi (1997) denominan «repertorios flexibles de acción». La alternancia implica establecer un balance entre ambas, puesto que la teoría no se aplica a la acción de modo directo, sino a través de un proceso de reconstrucción situacional. Además una formación eficaz debería ser al mismo tiempo permeable y resistente a la práctica. Resistente en el sentido de romper con los circuitos reproductivos de la acción y permeable para dotarlos de esquemas conceptuales y prácticos (Dicker y Terigi 1997: 118 -138).

Como dice Etienne Wenger, el aprendizaje no es un fenómeno que tenga lugar exclusivamente «dentro de la mente» del individuo sino que, por el contrario, la unidad de análisis apropiada es el individuo dentro de un contexto inter-individual. Aprender algo que debe ser «utilizado» en un contexto determinado (con sus reglas, sus creencias, sus roles, y en coordinación con otros) es mucho más complejo que un proceso mental individual. Para que el conocimiento sea operable, hace falta lograr acuerdos con otros para «poner en acción» el conocimiento en cierto tiempo y en cierto lugar.

Cuando hablamos de aprendizaje hablamos de aprender desempeños competentes valorados en una determinada comunidad. La identidad de las «comunidades de práctica» y de las personas se construye a través de la *negociación de significados en la reificación*¹, y en la participación: reificar mediante el lenguaje nos permite poner palabras a nuestras acciones para poder entender lo que hicimos; negociar implica tender puentes donde acercar posiciones y trabajar dialécticamente. *Estos procesos son esenciales para construir el aprendizaje ya que la generación de significados implica negociación.*

Los supuestos a los que aludimos se ponen en juego en las prácticas que sostenemos y en los dispositivos creados, *como los que narraremos a continuación.*

a) Trabajos de campo

Su objetivo es articular el tratamiento conceptual que se realiza en distintas asignaturas con la realidad educativa o las prácticas educativas concretas. Se trata de ofrecer referentes empíricos para las cuestiones abordadas, ya sea como fuente generadora de problemas, como vía de confrontación de supuestos y como dispositivos de intervención. Se utilizan como técnicas de trabajo: las entrevistas, las observaciones, el análisis documental, el estudio de casos, etc. Los mismos pueden estar referidos a diversos ámbitos, algunos tradicionales como el Ministerio de Educación, escuelas, etc. y otros menos relevados en la tradición de nuestra carrera: museos, bibliotecas, empresas, comercios, etc.

b) Trabajos de iniciación a la investigación

La iniciación a la investigación, en el contexto de estas asignaturas se relaciona con la necesidad de reconocer nociones pre-constituídas en los alumnos/as, escrutar el sentido común y reconocer al conocimiento en su carácter de producción social contingente. De esta manera, partimos de introducir a los alumnos y alumnas en la definición y abordaje de un tema, su visualización empírica y sus antecedentes bibliográficos. El trabajo comienza con un recorrido grupal por la ciudad sacando fotografías a aquellas cosas que llamen la atención de los/las estudiantes, que se constituyan en un problema cognitivo y den cuenta al mismo tiempo de problemáticas sociales y

educativas actuales. El trabajo continua con la formulación de preguntas a esas fotos, su secuenciación y ponderación como objeto analítico y la escritura de un texto con todo lo que los/las estudiantes «creen» saber sobre el tema. Las preguntas nos llevan a identificar un campo de conocimiento, el cual se aborda desde la literatura circundante: para ello hacemos búsquedas de información en Internet, en periódicos y en la Biblioteca de la Facultad (de esta manera ayudamos a los alumnos y alumnas a introducirse en estas herramientas de búsqueda).

El trabajo culmina con la presentación de un informe que parte de las fotos, las preguntas y que fundamentalmente, contrasta el texto inicial de supuestos con lo que la bibliografía ha arrojado como resultado. Es un texto coloquial que va y viene entre la información bibliográfica y la construcción personal e íntima del grupo. De esta manera los alumnos comprenden que la elección de las fotos, donde se ha puesto el foco, lo que se pensaba y lo que se investiga constituyen aspectos relacionales en la construcción del conocimiento social y que tal trabajo de construcción no es ajeno a sus posibilidades reales en la medida en que estén dispuestos/as a romper con su sentido común. Los trabajos son presentados en posters en plenarios y comentados por sus pares.

c) Trabajos de introducción a las tecnologías

Sostenemos la importancia de profundizar en el análisis y la reflexión sobre las cuestiones relacionadas con estas nuevas formas de trabajo, ya que en ellas reside la centralidad, cada vez más reciente, que este fenómeno tiene en la configuración de la sociedad del conocimiento, configuración donde las TICs juegan un rol preeminente. Estas nuevas formas de trabajo se están constituyendo en una modalidad cada vez más relevante en la organización social.

Para ello realizamos una propuesta de práctica de comunidad de aprendizaje virtual sostenida por distintos recursos tecnológicos (listas de distribución, plataformas de trabajo colaborativo, etc.) para vincular los aspectos formativos con los aspectos operativos con una clara vinculación educación-trabajo.

En general hemos observado en los estudiantes algunas resistencias iniciales a la incorporación de tecnologías como formato de clase (a pesar de lo familiarizados que suelen estar con ciertas prácticas informáticas) pero finalizada la experiencia, suelen reivindicar el espacio virtual como un espacio de socialización, aprendizaje e intercambio entre pares.

d) Trabajos en servicios educativos no escolares

Su objetivo es introducir a los alumnos y alumnas en la reflexión sobre la emergencia de nuevos espacios laborales tales como los museos, las bibliotecas, los clubes y las organizaciones barriales, los parques temáticos, los jardines zoológicos, etc. Aunque estos ámbitos son muchas veces ignorados por las políticas educativas y la discusión pedagógica, cuentan de manera creciente con áreas de extensión pedagógica que se encargan de planificar, ejecutar y evaluar diferentes acciones educativas. Las prácticas de los profesionales en Ciencias de la Educación en estos ámbitos pueden articularse en torno a la enseñanza, la investigación, el asesoramiento, el diseño, la formación, la capacitación, la evaluación, la coordinación y la gestión académica.

El trabajo con los alumnos y las alumnas se centra entonces, en la construcción de

su desempeño profesional con el fin de potenciar las posibilidades comunicacionales, educativas y democratizadoras de estas instituciones.

e) Trabajos de diseño

Tienen por objeto centrar la tarea de los/las estudiantes en la consideración de aquellos elementos que deben tenerse en cuenta al organizar una propuesta educativa: los contenidos, sus condiciones de apropiación, las estrategias de enseñanza y el conocimiento de la situación o el contexto específico. No se intenta fomentar la práctica del diseño en sí misma, sino como una forma de apropiación del contexto y como una hipótesis de trabajo sobre el mismo.

f) Trabajos de comunicación y presentación en plenario

Su sentido es introducir gradualmente a los alumnos y las alumnas en el rol docente como productor/a y comunicador/a de conocimientos creando una situación de «discusión académica con colegas». En estos espacios proponemos a los alumnos y alumnas socializar sus producciones, fomentar la escucha y, al introducir la figura de un comentador externo, promover la crítica fundada y la aceptación de la mirada del otro. Estos plenarios son considerados una introducción a la vida académica. Antes del plenario, los/las participantes elaboran posters (con las fotos que mencionamos, con datos, recortes, imágenes, mapas conceptuales, etc.) que son exhibidos en la cartelera del departamento de Ciencias de la Educación como una muestra colectiva del trabajo de las cátedras. Al mismo tiempo, alumnos/as de 5to. año o graduados recientes leen un trabajo y preparan su colaboración como comentaristas.

g) Trabajos relacionados con la práctica profesional

El objetivo de este trabajo es desarrollar competencias significativas y requeridas por diferentes ámbitos laborales. Como mencionamos anteriormente «aprender algo que debe ser utilizado en contextos determinados». Nos referimos a prácticas tales como: armar un Curriculum Vitae para diferentes situaciones, realizar ingreso a la docencia, participar en un acto público, redactar un resumen o ponencia siguiendo criterios específicos, ser parte de una comunidad virtual, ejercer funciones de tutor en la misma, etc.

h) Trabajos en seminario

Persiguen convertirse en espacios de reflexión y debate centrado en la profundización de ciertos temas que exigen el compromiso conjunto de docentes y estudiantes en la obtención de logros. Los alumnos y alumnas se responsabilizan grupalmente por la presentación de temas y autores demarcando distintos focos problemáticos, estableciendo una comunidad de lectura ampliada.

i) Trabajo en talleres

El Taller es un aprender haciendo en una práctica concreta vinculada al entorno o mediante la realización de un proyecto relacionado con la disciplina o asignatura

en particular. Comprende un enfoque que tiende al trabajo interdisciplinario, producto del esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter complejo y multifacético de la realidad. Es una alternativa que otorga prioridad a los objetivos mediante la utilización de una metodología de apropiación del saber, con la cual los conocimientos teóricos, métodos, técnicas y habilidades se adquieren a través e a acción / reflexión acerca de un trabajo realizado en común por los participantes. Es una estrategia claramente orientada al desarrollo de competencias.

Supone una estrategia pedagógica ligada a las siguientes consideraciones: 1) No hay programas sino objetivos, por lo tanto toda la actividad didáctica está centrada en la solución de problemas. Se avanza en una progresión circular (Ander Egg, 1991). 2) Cambio de roles: el profesor no actúa en solitario, sino que constituye un equipo de trabajo junto con los alumnos y las alumnas, ejerciendo el rol de facilitador y /o coordinador. 3) Las actividades a realizar están vinculadas con la solución de problemas reales o relacionados a conocimientos, capacidades y habilidades que se han de adquirir para ejercer determinada profesión. 4) Se conjuga en un mismo proceso la acción y la reflexión.

IV. Finalizando

Como intentamos demostrar con nuestro trabajo, ambas cátedras afrontamos el desafío de trabajar con los alumnos y las alumnas en diferentes planos de la realidad: desde la indagación a la acción pedagógica, desde el conocimiento hacia la elaboración de estrategias. En todos los casos lo que se juega permanentemente es la construcción de la identidad profesional del pedagogo/a.

Pero también nos hacemos cargo del desafío que implica el trabajo intercátedra, intentando construir el pasaje y la vivencia por un plan de estudios como un espacio de interrelaciones múltiples y complejas y no como una serie de asignaturas aisladas que se suman en un certificado paradójicamente denominado 'analítico'.

Al mismo tiempo, consideramos que los dispositivos puestos en juego colaboran en la construcción y educación de una mirada singularmente pedagógica sobre la realidad, que no esquiva la complejidad del mundo cultural, del mundo del trabajo y de las formas en que tales esferas construyen una subjetividad tanto personal cuanto del colectivo profesional.

Se trata de recuperar entonces la realidad educativa y las prácticas profesionales como ámbitos de problematización de cuestiones educativas, sociales y culturales, lo cual implica analizar no sólo problemáticas educativas teóricas y ver cómo se presentan en la práctica, sino, a la inversa, reconocer a la práctica como el lugar de la urgencia y la incertidumbre, como fuente de interrogación donde se juegan las decisiones que los actores ponen en juego para resolver los problemas que la cotidianeidad presenta.

Asimismo, desde nuestra perspectiva, la puesta en juego de múltiples dispositivos y propuestas de formación permite apostar a formas de trabajo diferentes y encontrar momentos comunes favorecedores del intercambio con los alumnos/as y entre sí. Presenciar el desarrollo de una práctica o acudir a otros profesionales (mediante entrevistas, como comentaristas, etc.) y a diferentes ámbitos educativos representan otras voces que, con su experiencia profesional y sus características singulares, aportan una mirada enriquecedora y novedosa en nuestra tradición curricular.

Finalmente, se trata de contribuir a la formación de la subjetividad de la profesión

del pedagogo/a en un contexto social donde la misma aparece como ambigua y carente de definición, esto es, dándole sentido a la carrera frente al desconocimiento generalizado de su especificidad profesional.

Notas

- ¹ La reificación, según Wenger, remite al proceso por el cual damos forma a nuestra experiencia produciendo objetos que la «congelan», la materializan en significados

Referencias bibliográficas

- Ander Egg, E. 1991. *El taller una alternativa para la renovación pedagógica*. Magisterio del Río de la Plata, Bs. As.
- Becher, T. 1993. Las disciplinas y la identidad de los académicos. En *Pensamiento Universitario* (1): 16-27.
- Carr, W. y S. Kemmis. 1986. *Teorías críticas de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- Chartier, R. 1996. *Escribir las prácticas*. Manantial, Buenos Aires.
- Dicker, G. y F. Terigi. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Bs. As.
- Gaidulewicz, L. 1999. El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault. En: Souto, M. *Grupos y dispositivos de formación*. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Novedades Educativas, Bs. As.
- Messina, G. 1997. Así se forman los docentes. En *Boletín del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO* (43): 75-97
- Palamidessi, M. 2000. Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En: Gvirtz, S. (comp). *Textos para repensar en día a día escolar*. 213-242. Santillana, Buenos Aires.
- Wenger, E. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje significativo e identidad*. Paidós, Barcelona.
- Zemelmann, H. 1992. Los horizontes de la razón: uso crítico de la teoría. Tomo I. *Dialéctica y Apropiación del Presente*. Antropos, Barcelona.