

Departamento de Ciencias de la Educación
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata
VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas
Teoría, formación e intervención en Pedagogía

La formación pedagógica en los profesorados de la UNGS

Jure, Elisa
ejure@ungs.edu.ar
Universidad Nacional de General Sarmiento

La Universidad Nacional de General Sarmiento cuenta, entre las carreras que ofrece, con cinco profesorados para desempeñarse en los niveles educativos medio y superior. Estos profesorados y toda la oferta académica transita en la actualidad por un proceso de revisión de sus planes de estudio. Dicho proceso no ha concluido todavía pero si se han desplegado ya las principales ideas que pujan por imponerse. Este trabajo se propone dar cuenta de los debates que, en el marco de esa revisión, están teniendo lugar entre los principales actores: los investigadores - docentes, los graduados y los estudiantes. Cuáles son las conceptualizaciones y los supuestos de las posiciones que pueden identificarse y cuál podría ser el efecto de unas y otras en la formación que se ofrezca en el futuro. En definitiva el trabajo intentará describir ¿Cómo se construye una propuesta de Pedagogía en el currículum de formación de profesionales de la educación? Algunas de las preguntas que se plantean desde el eje temático elegido reflejan en gran medida lo que se está discutiendo, es decir, ¿Qué lugar ocupa la Pedagogía en la formación inicial y continua de profesionales de la educación?. En este caso la formación de profesores. Dicho de otro modo, ¿Cuál es el aporte de la pedagogía en la formación docente y cómo se articula con las demás disciplinas? La reflexión y el análisis de los términos y posiciones que pueden visualizarse en este gran debate permite concluir, entre otras cuestiones, que las voces más fuertes presentes en el mismo no parecen estar teniendo como criterio general para la discusión y redefinición de los perfiles profesionales que se busca formar, en qué términos y condiciones es necesario que acontezca la experiencia formativa de los futuros profesores. En lugar de esto, lo que se observa en los intercambios y las propuestas formuladas es una defensa y un intento de justificación del incremento de espacios destinados a la formación pedagógica en unos casos o a la formación en la disciplina a enseñar en otros.

Palabras claves: Formación pedagógica - Profesores

Las preguntas formuladas en la convocatoria del “VIII Encuentro...” tales como ¿Qué lugar ocupa la Pedagogía en la formación inicial y continua de profesionales de la educación? ¿Cómo se construye una propuesta de Pedagogía en el currículum de formación de profesionales de la educación? ¿Cómo se articula la Pedagogía con otras áreas de la formación? han orientado este trabajo que intenta describir y explicar una tensión entre los representantes de cada campo de conocimiento implicados y los diferentes actores intervinientes. En este caso se trata del proceso de revisión de la oferta académica que en la Universidad Nacional de General Sarmiento está teniendo lugar y de la que se espera en mayor o menor medida una reforma de los planes de estudio.

Esta universidad ofrece, entre otras carreras, cinco profesorado para desempeñarse como docente en el nivel medio y superior en las áreas de Matemática, Física, Filosofía, Historia y Economía y por el momento los profesorado no están ligados a licenciaturas en el mismo campo, o sea que no existe continuación en licenciaturas afines a las disciplinas.

Antecedentes

La UNGS creó sus profesorado en el año 1998. El primer diseño curricular de profesorado de la UNGS –el desarrollado entre su creación en 1998 y la reformatomaba como base los de otras Universidades; se agregaban las materias pedagógicas a la formación disciplinar específica, a modo de “currículum de colección”, como un conjunto de saberes desarticulados y yuxtapuestos hacia el final de la carrera. Esta desarticulación era doble: las materias pedagógicas no estaban articuladas entre sí, ni con el campo disciplinar específico en el que se iba a desempeñar el futuro profesor¹.

En el año 2000 concluyó un proceso de revisión curricular de toda la Universidad que involucró también a las carreras de profesorado. A partir de este proceso se define y comienza a implementarse una propuesta de currículum multidisciplinar que, sin apartarse de los requerimientos nacionales para la formación docente de la década de los noventa, se constituye en una experiencia original en el país, que recuperará el carácter innovador del diseño modular de la Universidad, que incluye un Curso de Aprestamiento Universitario (CAU); un Primer Ciclo Universitario (PCU) y un Segundo Ciclo Universitario (SCU).

1

El marco de referencia a partir del cual se piensa la formación de profesores en la Argentina se circunscribe, fundamentalmente, a dos tradiciones: la de los Institutos Superiores de Formación Docente y la de las Universidades. En el caso de las propuestas de formación docente de las Universidades, se reducen a agregar a la formación de grado para la obtención de las Licenciaturas, unas cuantas materias pedagógicas y las “prácticas” con las cuales los licenciados o futuros licenciados pueden agregar a su titulación académica la de “profesor” y con ello asegurar una salida laboral. La de los Institutos Superiores si bien tienen una impronta más “pedagógica” ya que quienes deciden cursarlos lo hacen desde el inicio sabiendo que serán profesores, no escapan a estar fuertemente sesgados por la lógica disciplinar academicista.

La estructura curricular

La definición de los Profesorados –así como de la totalidad de las carreras que se ofrecen- se realiza en el Segundo Ciclo Universitario. Los espacios curriculares comunes a los distintos profesorados y que además los estudiantes cursan conjuntamente, están organizados en núcleos de problematización. Estos núcleos articulan los espacios curriculares denominados Educación I, Educación II y Educación III con las Residencias y con la formación “disciplinar específica” adquirida tanto en el PCU como en el SCU. Los núcleos de problematización son instancias específicas para la articulación y la comprensión de múltiples relaciones y dimensiones del hecho educativo.

Los contenidos básicos de las disciplinas que tradicionalmente son llamadas de “*fundamentos de la educación*” se incorporan multidisciplinariamente:

SCU Sexto semestre	Educación I		Espacio disciplinar específico
Séptimo semestre	Educación II	Residencia I	Espacio disciplinar específico
Octavo semestre	Educación III Trabajo final integrador.	Residencia II	Espacio disciplinar específico

Cuadro: Malla base de distribución de espacios curriculares todavía vigente.

En Educación I se intenta abrir el debate acerca de la educación y la enseñanza. Cómo se configuraron los sistemas educativos modernos y qué incidencia tienen estos modos de configuración en la práctica escolar cotidiana en la actualidad en nuestro país y en el conurbano bonaerense. Está claro que, para contestar estos interrogantes, es necesario articular contenidos que tradicionalmente se desarrollaban en asignaturas tales como política educativa, historia de la educación, pedagogía, etc.

Las teorías de la educación se analizan en relación con los procesos histórico-políticos en los que cobran significado diferentes conceptualizaciones. Las políticas a través de los múltiples atravesamientos que configuran a las instituciones sociales y las leyes como lugar en el que se plasman proyectos y/o se legitiman situaciones sociales.

La Residencia I toma, articulando lo trabajado en Educación I acerca del sistema y la organización escolar, la entrada al “*dónde y en qué condiciones*” se produce este proceso. Tendiendo un puente entre las categorías teóricas y las conceptualizaciones construidas en Educación I y las particularidades que emergen de la entrada a la “residencia” en escuelas específicas se analiza la institución escuela: su organización, dinámica de funcionamiento, atravesamientos, etc., y se inicia el análisis del grupo clase, como espacio donde se despliegan las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

Educación II y Residencia II abordan la problemática del conocimiento al conocimiento enseñado, en el contexto de las instituciones educativas.

La didáctica general, la psicología del adolescente y del aprendizaje y las didácticas específicas se articulan tanto en el espacio de Educación II como en el de la Residencia II, en las que sin perder la mirada institucional, el foco está puesto en la dimensión enseñante de la práctica docente.

Así, se ponen en juego en el contexto específico del trabajo con púberes y adolescentes la relación con los campos de conocimiento disciplinar específicos involucrados en cada Profesorado. Para esto es necesario trabajar con elementos de epistemología y los contenidos específicos de la Física, las Ciencias Sociales, la Matemática, etc., como marco a la didáctica específica, que debe articular conceptualizaciones de la didáctica general con las particularidades de la construcción de los objetos de conocimiento en cuestión.

La Residencia II aporta específicamente la oportunidad de los primeros desempeños de enseñanza. Se pone énfasis no sólo en los modos de enseñar y aprender de cada disciplina, sino también incluye los modos propios de comunicación en el área y el análisis y producción de materiales de apoyo para el aprendizaje. Se trabaja sobre producciones de los alumnos de diferentes años, observaciones de clase, etc. Se analizan los contenidos escolares: selección, secuenciación, competencias implicadas, diferentes modos de evaluación. Los futuros docentes realizan la experiencia de “dar clase” a un grupo de alumnos de tercer ciclo y/o polimodal en la zona de influencia de la Universidad haciéndose cargo del proceso integral de planificación, puesta en práctica y evaluación.

En Educación III los estudiantes de los profesorados tienen la oportunidad de desarrollar una investigación de la “práctica docente”. Esta propuesta se encuadra dentro del campo de la *investigación - educativa*². El propósito no es formar investigadores sino que transiten por el proceso de investigar *desde el rol de docentes de Historia, Filosofía, Matemática, Economía y Física*.

2

Nos referimos al concepto de investigación educativa como “investigación en y para la educación” tal como lo definen Carr W. y Kemmis S. en Teoría crítica de la enseñanza. Martínez Roca, Barcelona, 1988.

Se integran las múltiples perspectivas del trabajo del docente, ya sea como miembros de una institución, insertos en un sistema y en una sociedad, formando parte de equipos de trabajo y al mismo tiempo asumiendo la responsabilidad de un espacio de enseñanza. Educación III propone un acercamiento a la investigación educativa, tratando de identificar sus contribuciones a la práctica docente, comprender su lógica de producción, analizar sus aportes a la formación de un profesor capaz de interrogarse e interrogar a las producciones de los otros.

Se inicia a los estudiantes en el conocimiento y la utilización de algunas herramientas básicas de la investigación que les permitan ser usuarios críticos de trabajos de investigación, buenos “lectores” de su práctica educativa y elaborar proyectos de indagación sistemática sobre la realidad escolar y las prácticas docentes participando de un proceso de investigación.

La revisión de la oferta académica

Las discusiones desplegadas a partir de la decisión de revisar los planes de estudio están teniendo como principales actores a las autoridades de la universidad, en particular la Secretaría Académica y a todos los investigadores-docentes, los graduados y los estudiantes involucrados en los profesorados. Entre los temas más recurrentes en el debate están los vinculados a:

- la composición y extensión de cada uno de los dos ciclos que integran las carreras
- el peso específico que deberían tener respectivamente los espacios curriculares destinados a las disciplinas que los futuros profesores enseñarán y los del trayecto pedagógico.

Algunas de las preguntas que nos formulamos en este contexto de reconfiguración de la formación inicial se relacionan con ¿cómo impactarían los posibles cambios en el perfil del profesor que se busca formar? intentando identificar así ¿cómo se piensa y organiza el trayecto pedagógico? y ¿qué es lo formativo en las prácticas docentes?

Las regulaciones nacionales de las carreras de profesorados³

La revisión de los profesorados debe encuadrarse no sólo en las definiciones que tome la universidad sobre toda su oferta de formación, sino también en las fijadas a nivel nacional y para el sistema universitario. En relación con esto la Res. CFE N°24/07, sostiene en su *Art. 21*: Las universidades (...) deberán *ajustar* sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y *considerar* las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación de profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas licenciaturas de corte académico. En otros términos, sus currículos para la formación de profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños

3

Lo que se desarrolla a partir de este subtítulo forma parte de la descripción y propuesta de condiciones y criterios de implementación de posibles reformas en los planes de estudio de los profesorados, elaborado por la Dra. Gabriela Diker desde la Secretaría Académica de la UNGS durante 2010.

universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos. Los campos básicos del conocimiento en base a los cuales se plantea organizar los planes de estudio incluyen:

Formación general: dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socioculturales diferentes. Se recomienda incluir disciplinas para el desarrollo de los marcos conceptuales necesarios para la interpretación de los procesos y fenómenos educativos, y la comprensión de los cambios y problemas de los sistemas educativos y las escuelas (Ej: Historia de la educación argentina). Se indica la incorporación en este campo de Didáctica General, Nuevas Tecnologías Educativas, y Tecnologías de la Comunicación y la Información.

Formación específica: dirigida al estudio de la/s disciplina/s específica/s para la enseñanza en la especialidad en que forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como las características y necesidades de los alumnos en los niveles individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma. Incluye contenidos referidos a: las disciplinas específicas de enseñanza; las didácticas y tecnologías de enseñanza particulares; y los sujetos del aprendizaje.

Formación en la práctica profesional: orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos.

Las jurisdicciones no tienen competencia sobre las universidades, no obstante, las jurisdicciones funcionan como un “regulador indirecto” en la medida en que sí tienen la atribución de establecer qué tipo de titulaciones y formación requieren para el dictado de qué asignaturas en el sistema educativo.

En cuanto a la definición del perfil profesional exige establecer: 1) ámbitos de desempeño posibles y 2) acciones o tipos de intervención que se espera que el profesional desarrolle en esos ámbitos. En el caso de los profesorado de nivel medio el ámbito de desempeño principal es la escuela y la acción que centralmente debe desarrollar es enseñar

Actualmente, la creación del título “*Profesor de educación superior en...*” (Res. CFE 83/09) obligaría a modificar las anteriores definiciones, en particular en relación con los ámbitos de desempeño que serían en este caso el *nivel medio* y el *nivel superior* (universitario y no universitario). Esto implica que los planes de estudio de los Profesorados de educación superior deben cumplir con las siguientes condiciones:

Curriculares: inclusión en el campo de la formación específica de: formación disciplinar en la perspectiva de la enseñanza, especificidad política, institucional y pedagógica de la educación superior, reconocimiento del sujeto del nivel, didáctica de nivel. Inclusión del campo de la práctica profesional específica. La formación para media y para superior no pueden diseñarse como trayectos independientes.

Los planes de estudio

La pregunta que debiera orientar todas las discusiones es: ¿Cómo se forma un profesor? O, para ser más precisos, ¿cómo se forma un profesional cuya principal tarea

es enseñar un conjunto de contenidos que tienen como referencia un campo disciplinar en la escuela secundaria? La pregunta exige formular dos tipos de respuesta: Una respuesta es por los contenidos: qué contenidos, con qué organización, con qué secuencia, etc. La otra respuesta debe intentar establecer qué tipo de experiencias formativas se considera que deben transitar los futuros profesores para asegurar: la articulación de conocimientos que provienen de distintos campos disciplinares; la articulación de saberes teóricos y prácticos; la puesta en juego de los saberes en la práctica; de manera tal que se produzca un mayor impacto de la formación inicial

Los contenidos de la formación

Algunas de las consideraciones que podrían orientar las discusiones sobre los contenidos de la formación son:

- La disciplina de referencia: Es importante la distinción entre conocimientos disciplinares y contenidos escolares. La formación de un docente en... no debe espejar necesariamente los contenidos que un docente debe enseñar en la escuela, sino más bien ofrecer una sólida formación disciplinar que permita moverse con solvencia en diferentes marcos curriculares. En este sentido es interesante tener en consideración que respecto de:

- la enseñanza: el conjunto de conocimientos es más heterogéneo respecto de sus orígenes disciplinares y de los aspectos de la tarea de enseñar que abordan. Es evidente que la formación de un profesor tiene que incluir conocimientos acerca de la enseñanza de contenidos específicos, es decir, los producidos en el campo de las didácticas especiales: los actuales planes reservan muy poco espacio a esta formación. Dado que las didácticas específicas presentan desarrollos dispares, es necesario establecer qué conocimientos conceptuales e instrumentales hay que incluir. Estos conocimientos pueden distribuirse en distintas asignaturas -algunas específicas y otras en los que se combinen con otros conocimientos, como las residencias. Donde hubiera desarrollos, sería interesante incorporar una historización de la disciplina como asignatura escolar (cuándo y por qué se incorpora en la escuela, cómo ha ido cambiando en sus enfoques, formatos y jerarquía curricular como materia del secundario, etc.). Conocimientos acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza en la escuela secundaria en particular: se trata de conocimientos que provienen del campo de la didáctica que permitan reconocer problemas comunes de la enseñanza en la escuela media y que proveen de marcos de referencia y conocimientos conceptuales e instrumentales que debe conocer todo profesor. En el debate aparece como necesario poner en discusión la tradicional lógica deductivista según la cual la didáctica general ofrecía unos principios generales y las didácticas especiales los especificaban. De hecho, los actuales desarrollos en los campos de las didácticas específicas muestran que esto no es así. Sin embargo, frente a la tradicional fragmentación del curriculum y de la enseñanza en la escuela secundaria, las características del puesto de trabajo de los profesores y la organización institucional del nivel, es indispensable restituir la idea de que cada profesor desde su asignatura forma parte de un proceso de formación muy complejo, en el que participan otros profesores simultáneamente, que responden todos a un conjunto de "reglas" de funcionamiento comunes que atraviesan la enseñanza (organización del tiempo, del espacio, prescripciones curriculares, institucionales, laborales, etc.) y que todo ello recae sobre los propios alumnos al mismo tiempo. Ofrecer elementos que les permitan conocer y reconocer la integralidad y complejidad de este proceso y

herramientas comunes que puedan facilitar el diálogo sobre la enseñanza entre profesores de distintas disciplinas es una tarea que desborda la formación en la enseñanza de contenidos específicos. Una opción interesante en esta línea y probablemente más ajustada a estos propósitos, sería romper con la secuencia tradicional de los planes de formación que colocan primero una “Didáctica general” y luego las específicas. Si se invierte esa secuencia, se pueden trabajar en una materia “general” los problemas comunes de la enseñanza de contenidos diferentes en la escuela secundaria, sus posibles diálogos y contradicciones, etc. Formar a un profesor capaz de enseñar algo en la escuela secundaria exige incorporar en la formación, entre otras cosas: una mirada histórica sobre el formato escolar, la organización del sistema educativo argentino, la escuela secundaria; una mirada política sobre el sistema, que les permita comprender los múltiples modos en que las políticas educativas atraviesan la tarea de enseñar en la escuela; una mirada institucional sobre la organización y dinámica de lo escolar; una mirada sobre la función social de la escuela en general y de la escuela secundaria en particular y los debates asociados. También hay que considerar las particularidades del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, las condiciones de escolarización en la zona, las problemáticas vinculadas con la igualdad, la inclusión, etc. Conocimientos acerca del aprendizaje y de los alumnos, área relegada en los planes de estudio actuales, dado que se reduce a una introducción a las teorías del aprendizaje en el PCU y a una parte de Educación II. Teniendo en cuenta que toda propuesta de enseñanza se diseña y lleva a la práctica sobre la base de unas hipótesis (más o menos explícitas; más o menos “informadas”) acerca de quienes aprenden, que van desde cómo aprenden hasta qué les interesa y qué no, por qué fracasan o tienen éxito, etc., hay que considerar la introducción de: 1) las teorías del aprendizaje; 2) los desarrollos más recientes del campo de la psicología educacional que problematizan las particularidades del aprendizaje en la escuela; 3) los desarrollos sobre las llamadas “nuevas adolescencias y juventudes” que se realizan desde perspectivas psicológicas, sociológicas y culturales y que involucran temáticas centrales para pensar los efectos de la escolarización, tales como la producción identitaria, los modos de concebir la diferencia, la discusión sobre los “intereses” de los alumnos, las nuevas formas de acceso a la cultura que muchas veces compiten con la escuela, las nuevas formas de socialidad juvenil, la incidencia de los fenómenos de fragmentación social, el problema de la autoridad y las relaciones intergeneracionales, etc. Conocimientos acerca del nivel superior y la enseñanza en ese nivel: si vamos hacia un título de profesor de educación superior debemos incorporar contenidos sobre la organización y funcionamiento del nivel, políticas, destinatarios, función, etc. así como también desarrollos didácticos específicos.

- el trabajo docente: esta dimensión abarca las condiciones de trabajo docente, regulaciones laborales, aspectos gremiales, debates acerca del estatuto profesional de la docencia, su mayor o menor jerarquía respecto de otras profesiones, el lugar de la biografía escolar y la socialización laboral en la formación, las políticas de capacitación, el sentido del trabajo de un educador, su relación con la cultura, su propia relación con el saber, etc., son todos asuntos que ofrecen elementos para pensar la propia profesión, para intervenir en las discusiones sobre la docencia y para formar identidad profesional. Actualmente algunos de estos temas se trabajan en distintas materias, pero es

conveniente sistematizar estos contenidos y definir la conveniencia o no de que sean tratados en un espacio específico.

Las experiencias formativas

Retomando el planteo que inicialmente se hizo en relación con las dos cuestiones centrales que deben orientar cualquier definición de propuesta de formación, los planes de estudio tendrían que generar condiciones para que tengan lugar determinadas experiencias formativas, además de establecer qué conocimientos se convertirán en contenidos de los planes de estudio. En la actualidad esto es más claro en algunas asignaturas como las residencias o Educación III, pero no así en las restantes, lo cual provoca vacancias y superposiciones que también es necesario volver a mirar. La cuestión es central dado que está muy estudiado que una formación que no genera espacios de articulación de conocimientos de naturaleza diversa, y no prevé estrategias específicas de formación en y para la práctica docente, termina siendo una formación inicial de “bajo impacto”.

Distintuir, de manera tradicional materias teóricas y prácticas y reducir la cuestión a las prácticas de enseñanza y las residencias, sería insistir con lo que ya se hace. Más bien se trataría de establecer qué experiencias de formación debe transitar un futuro docente y cómo podrían distribuirse las mismas en todas las asignaturas. Nos referimos, por ejemplo a experiencias de producción de conocimiento bajo las reglas de la disciplina de referencia, producción de conocimiento sobre problemáticas educativas actuales y sobre la enseñanza, tareas de observación, entrevistas, relevamiento de información, producciones escritas bajo diversos formatos (monografías, ensayos, proyectos, planificaciones), microclases, prácticas, análisis de casos, producción de material didáctico, etc. En la actualidad los estudiantes realizan actividades y transitan experiencias diferentes de manera muy poco sistemática.

Los Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios elaborado por la comisión mixta ANFHE-CUCEN⁴ proponen como dimensiones de la Formación Docente cuatro campos de formación: Formación General, Formación Pedagógica, Formación Disciplinar Específica y Formación en Práctica Profesional Docente.

- La Formación General: aborda las principales líneas de pensamiento, enfoques y perspectivas disciplinares que contribuyen a la comprensión de la situacionalidad de los sujetos, de la realidad social y del conocimiento. Constituye el contexto referencial de toda la formación docente. Está dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y a dominar marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis, comprensión y participación en la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la formación profesional. Incluye la especificidad de la consideración de la institución universitaria como formadora de profesionales comprometidos con su época, y capaces de comprender e interpretar los contextos profesionales en los cuales se van a desempeñar. Hace referencia a las dimensiones

4

Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales ciudad de san juan, 6 y 7 de abril de 2011.

filosófica, epistemológica y estética como sustento de la construcción del conocimiento, sus concepciones y perspectivas.

- La Formación Pedagógica: incluye el conjunto de saberes orientados a conocer, comprender y participar críticamente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes contextos y niveles educativos. Contribuye a la formación como educador en los diferentes desempeños que requiere el perfil docente para el diseño, implementación y evaluación de proyectos pedagógicos, curriculares, institucionales y de gestión educativa. Está dirigida al dominio de saberes referidos a los marcos sociopolíticos educativos e institucionales, problemáticas curriculares, procesos de enseñanza y aprendizaje y los sujetos participantes. Incluye a la investigación educativa entendida como una práctica de indagación y reflexión transformadora desde diversos enfoques y perspectivas teóricas y metodológicas.

- La Formación Disciplinar Específica: incluye saberes necesarios para la apropiación creativa del conocimiento de la disciplina correspondiente al título. Se centra en la disciplina considerada como objeto de enseñanza. Incluye la contextualización, la lógica y la legitimación del conocimiento disciplinar, así como los desarrollos científicos y técnicos propios de la disciplina; la articulación entre el campo disciplinar, su contexto de producción y su contribución al abordaje de las problemáticas actuales.

- La Formación en la Práctica Profesional docente: incluye los saberes y habilidades que se ponen en juego en el accionar del profesor, tanto en las aulas como en otras actividades que componen el ejercicio de su profesión. Está orientada al aprendizaje y desarrollo de las capacidades para la actuación docente a través de la participación e integración continua y progresiva en los distintos contextos socioeducativos. Integra los campos de Formación General, Formación Pedagógica y Formación Disciplinar Específica.

Fueron definidos como Ejes Organizadores de la Formación General: socio-histórico-político-cultural, filosófico-epistemológico y estético-expresivo. Y como Ejes Organizadores de la Formación Pedagógica: marco socio-histórico-político-educativo, marcos institucionales en contextos diversos, procesos y sujetos de enseñanza y aprendizaje en contextos diversos e investigación educativa.

En cuanto a los Campos de Formación que deberán ser cubiertos por todas las carreras de profesorado, especificando en cada caso los Ejes Organizadores que los componen y los Contenidos Curriculares Básicos de disciplinas que aportan a la formación del profesor en cada uno de los ejes, se resumen en el cuadro siguiente.

	EJES
--	------

<p>a.- CAMPO DE FORMACIÓN GENERAL</p>	<p>1.- SOCIO HISTÓRICO-POLÍTICO-CULTURAL con énfasis en el contexto de América Latina y Argentina Con contenidos de: sociología, antropología, política educativa.</p>
---------------------------------------	--

d
C
A
M
P
O
D
E
F
O
R
M
A
C
I
Ó
N
P
R
O
F
E
S
I
O
N
A
L
E
N
L
A
P
R
Á
C
T
I

	2.- FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICO Con contenidos de las disciplinas: filosofía, ética, epistemología.		
	3.- ESTÉTICO-EXPRESIVO Con contenidos de: lengua, comunicación, tecnología educativa e idiomas.		
b.- CAMPO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA	1.- MARCO SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICO- EDUCATIVO Con contenidos de: sociología, política educativa, historia de la educación y pedagogía.	DIDÁCTICA ESPECÍFICA Transversal a la Formación Pedagógica y a la Formación Disciplinar	
	2.- MARCOS INSTITUCIONALES EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: política educativa, sociología, pedagogía y psicología.		
	3.- PROCESOS Y SUJETOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN CONTEXTOS DIVERSOS Con contenidos de: sociología, pedagogía, epistemología, didáctica, psicología y tecnología educativa.		
	4.- INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Con contenidos de: epistemología y metodologías de la investigación educativa.		
c.- CAMPO DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	SERÁ INCLUIDO EN CADA DOCUMENTO BASE DE ACREDITACIÓN		

Se definieron los Contenidos Curriculares Básicos (CCB) que deberán ser incluidos obligatoriamente, por ser considerados esenciales para el desarrollo de los campos de Formación General y Formación Pedagógica, comunes a todos los profesorados.

CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS (CCB)	
DISCIPLINA O ÁREA DE CONOCIMIENTO	CONTENIDOS CURRICULARES
Política Educativa	Estado y políticas educativas. Sistema educativo y sistema sociopolítico. Bases constitucionales y legales de la educación argentina. Organización y gestión educativa. Tendencias y procesos regionales e internacionales de la educación.
Didáctica	Procesos y sujetos de enseñanza y de aprendizaje en contextos diversos. Perspectivas / enfoques / concepciones de la enseñanza. Conocimiento, currículo y contenido escolar. La cuestión metodológica en la enseñanza. Planificación docente. Los procesos interactivos en el aula. La evaluación en la enseñanza.
Tecnología Educativa	La problemática de las TICs en el mundo contemporáneo. Las TICs en Educación. Prácticas docentes, procesos de aprendizaje y tecnologías educativas.
Pedagogía	La educación como proceso socio histórico político. Teorías y corrientes pedagógicas. Los sentidos sociales de la institución educativa. Procesos educativos formales y no formales en contextos diversos. Configuración socio-histórica de la formación y el trabajo docente.
Filosofía y Ética	Reflexiones filosóficas en torno a teorías y prácticas educativas. Dimensión ético política de las prácticas educativas. Ética y construcción de ciudadanías.
Epistemología	Corrientes epistemológicas. Perspectivas latinoamericanas. Conocimiento: cotidiano, científico y tecnológico. Perspectivas teóricas y metodológicas de la investigación educativa.
Historia de la Educación	Historia de las instituciones y de los sistemas educativos. Contexto latinoamericano y argentino. Construcción histórica de las disciplinas escolares y su enseñanza.

CONTENIDOS CURRICULARES BÁSICOS (CCB)	
DISCIPLINA O ÁREA DE CONOCIMIENTO	CONTENIDOS CURRICULARES
Antropología	Contribuciones de la antropología al análisis de los procesos educativos. Diversidad, desigualdad, interculturalidad, multiculturalidad en la institución educativa.
Sociología de la Educación	Contribuciones de la sociología al análisis de los procesos educativos. Poder, escuela y conocimiento. La Educación ante la problemática de la inclusión y exclusión social. Sociedad, instituciones y procesos histórico-sociales de subjetivación.
Psicología Educacional	Teorías del aprendizaje y sus implicaciones pedagógico-didácticas. La construcción subjetiva del que aprende y del que enseña. Infancias, adolescencias, adultez. Dimensión psicológica de sujetos, grupos e instituciones.

Las prácticas profesionales docentes (PPD) son prácticas sociales e históricas que responden a intenciones y valores determinados por los actores que en ellas intervienen en cada momento y circunstancia en que se desarrollan. Estas PPD se fundamentan en concepciones y valoraciones que nutren la acción, en las que teoría y práctica son mutuamente constitutivas en una interacción permanente. Las PPD comprenden la práctica de la enseñanza que se desarrolla en los espacios denominados generalmente Práctica y Residencia Profesional. Involucra el desempeño integral de las acciones propias del profesional docente, realizadas por el estudiante en los niveles secundario y superior, acompañado y supervisado por docentes de las instituciones educativas destino y universitaria. En este espacio también se incluyen las acciones de planificación, seguimiento, elaboración de informe final de las prácticas en el ámbito del profesorado, entre otras. Se implementará en los últimos años de la carrera y deberá regirse por un reglamento que especifique las formas de acreditación y el número de horas requeridas frente a alumnos.

A modo de reflexión final

Se han presentado aquí tres propuestas curriculares que en todos los casos admiten espacios para la formación general, específica y pedagógica. Parecen variar respecto de la extensión y secuencia que tendrían cada uno de ellos, en este caso la UNGS es la que más se diferencia al sostener el modelo de carreras cicladas, lo que implica insistir con darle a la formación general un peso mayor que el que le estarían otorgando desde los documentos que pretenden regular la configuración de los planes de estudio.

Por otra parte, tampoco aparece enunciado el interés por resolver las condiciones que requiere definir la experiencia formativa que impactará de manera más efectiva en la formación de los profesores cuando se desempeñen en la práctica de enseñanza en las escuelas.

Pareciera que en lo expuesto como síntesis de las discusiones y propuestas formuladas es posible identificar una variedad de posiciones respecto de aspectos tales como la cantidad de tiempo, la secuencia de esos momentos y los contenidos que tendrían que asegurarse en cada uno. También puede notarse de manera bastante evidente que las diferencias en los posicionamientos se corresponde con una ya tradicional y dilemática discusión sobre si para aprender a enseñar es necesario dedicarle más a los contenidos teóricos que a los prácticos o más a los generales que a los específicos. En todo caso, frente a este debate, cabe preguntarse si es en la secuencia y en la cantidad de tiempo destinado al espacio de las prácticas docentes donde se juega la experiencia formativa y si se está incluyendo o no en el debate las condiciones para que tenga lugar esa experiencia.

Desde lo presentado resulta necesario invertir el orden de las preguntas, o dicho de otro modo, relacionar las preguntas de otra manera, es decir, pareciera ser mas conveniente, en primera instancia, perfilar los términos de la experiencia formativa y más bien luego de ese ejercicio calcular, en función de ella, tiempos, secuencias y contenidos. De manera contraria, es probable que se corra el riesgo de confundir el sentido de la formación, en particular de las prácticas, con las condiciones y los requerimientos que garanticen el efecto que se espera producir en quienes transitan este recorrido.

Bibliografía

- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Editorial, Buenos Aires, Paidós.
- Diker, G. y F. Terigi (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Feldman, D., (1995), “Teorías personales, repertorios sociales”, Revista del IICE N° 6, Buenos Aires.
- Feldman, D., (2004), *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique.
- Marcelo García, C., (1994), *Formación del profesorado para el cambio educativo*, Promoción y Publicaciones Universitarias, Colección LCT-90, Barcelona.
- Marcelo García, C., (2002), *Aprender a Enseñar Para La Sociedad del Conocimiento* Education Policy Analysis Archives. Volume 10 Number 35, ISSN 1068-2341.
- Terhart, E. (1987) “*Formas de saber pedagógico y acción educativa. ¿Qué es lo que forma en la formación del profesorado?*”, en Revista de Educación N° 284. Madrid.
- Veenman, S., (1988), “El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial”, en Villa, A., (coord), *Perspectivas y problemas de la función docente*, II Congreso Mundial Vasco, Madrid, Narcea.

