

**La formación
docente**

11

CURSO PARA SUPERVISORES Y DIRECTORES
DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La formación docente

11



Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Evaluación y Programación Educativa
Subsecretaría de Programación Educativa
Dirección Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente

Agradecemos la colaboración del Centro Regional de Educación Tecnológica de La Pampa sin la cual no hubiese sido posible la realización de esta obra.



CENTRO REGIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
LA PAMPA

Supervisión editorial y gráfica: Unidad de Publicaciones del Ministerio de Cultura y Educación.

Corrección: Beatriz M. Pescía.

Diagramación: Estudio de Diseño Sattolo & Colombo.

© Ministerio de Cultura y Educación.

ISBN: 950-00-0227-2

Está permitida la reproducción total o parcial del presente material, colocando el texto entre comillas y citando la fuente.

Tirada de esta edición 3.600 ejemplares. Distribución gratuita.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de enero de 1999, en los talleres de IPESA.

Buenos Aires, República Argentina.

Ministra de Cultura y Educación de la Nación
Lic. Susana Beatriz Decibe

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Dr. Manuel García Solá

Subsecretaria de Programación Educativa
Lic. Inés Aguerro

Director Nacional de Formación, Perfeccionamiento y Actualización Docente
Prof. Carlos Palacio

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua constituyó el primer paso para la promoción del perfeccionamiento y la formación permanente de los docentes.

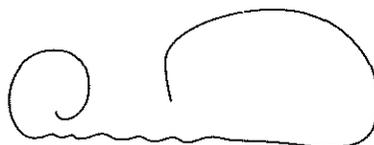
En este marco, la capacitación de los equipos de conducción constituye un eje central en la implementación de cambios e innovaciones en las escuelas. Son justamente los directivos y los supervisores por el papel que ocupan en las instituciones, quienes podrán junto con los docentes impulsar las innovaciones necesarias para construir una oferta educativa de calidad de cara al siglo XXI.

Transformar la escuela demanda implementar cambios tanto en los contenidos de la enseñanza como en las modalidades que asume la organización y gestión de las escuelas. Construir una escuela flexible, abierta al cambio y en proceso de innovación permanente es el desafío en la actualidad.

Para ello se requiere impulsar proyectos que mejoren la calidad de los aprendizajes. La configuración de una gestión que promueva la participación de padres, maestros y alumnos, involucra la implementación de líneas de acción tendientes a dar respuesta a las necesidades y demandas de la comunidad escolar, potenciar la creatividad individual, generar en el aula espacios de crecimiento y desarrollo de nuestros chicos. Estos son entre otros los ejes alrededor de los cuales gira esta propuesta de capacitación.

Los equipos de conducción tienen aquí un papel central como líderes e impulsores del cambio y la innovación en las escuelas. Para ello se necesitan nuevas competencias; escuchar a cada integrante sin perder de vista a la totalidad de la institución, hacer del trabajo individual un producto colectivo, potenciar las capacidades individuales de cada uno de los miembros de la institución, facilitar la articulación abriendo nuevos caminos de participación y acción.

A lo largo de las próximas páginas Ud. encontrará ejemplos, estrategias y propuestas para la gestión de las escuelas, que pretenden ser una invitación para que juntos continuemos construyendo la escuela para el siglo XXI.



Lic. Susana Beatriz Decibe
Ministra de Cultura y Educación de la Nación

Dedicamos esta obra a todos los directores, supervisores y rectores del país, que desde el año 1994 nos están demostrando que el cambio en las escuelas es posible.

Coordinación general del proyecto:

María Teresa Lugo

Coordinación académica:

Mariana Vera Rossi

Serafín Antúnez

Antonio Zabala

Gregorio Casamayor

Francisco Imbernón

Organización y ejecución del proyecto:

Carlos Alberto Ruiz

Rosana Edith Sampedro

Gabriela Ana Saslavsky

María Cristina Allevatto

Silvia Mariela Grinberg

Redacción:

María Teresa Lugo, Mariana Vera Rossi, Serafín Antúnez, Carlos Alberto Ruiz, Gregorio Casamayor, Rosana Edith Sampedro, José Escaño, Joaquín Gairín, María Gil, Nuria Giné, Francisco Imbernón, Antonio Latorre, José Luis Medina, Carlos Mendieta, Arturo Parcerisa, Silvia Mariela Grinberg, Jesús Rul, Neus Sanmartí, Antonio Zabala, Gabriela Ana Saslavsky, María Cristina Allevatto, Lidia Marta Castiñeiras, Clara Viviana Ingrassia, María Cristina Catano, María Inés Lucca, Beatriz Cohen, Francisca Fischbach, Adriana Mabel Serulnikov, Estela Soriano, Teresa Socolovsky, Ariel Ritterbush, Cristina Victoria Orce, Mirta Isabel Mayorga, Cecilia Flood, Olga Mercedes Espósito, Graciela Crespí, Graciela Feijoó, María Luz Chechile, Verónica Tomas, Susana Mamanis, Celia Haydeé Méndez, Elisa Lemos.

Equipo de Colaboradores:

Viviana Inés Dedovich, Marcela Edreira, Mariana Patricia Salas Moyano, Indiana M. Corna.

Los manuales de la obra son de carácter autoformativo, por lo que la estructura presenta, además del texto que desarrolla los contenidos, algunos elementos para guiar y orientar la lectura.

El manual dispone de una serie de íconos identificativos que especifican alguno de estos elementos:

- El tipo de contenido del apartado:

 Ideas clave

 Bibliografía

 Resumen

 Glosario

- Relación con otros materiales de la obra:

 Disquete

 Video

Índice

Presentación.....	11
1. Los desafíos de la formación docente.....	15
Introducción.....	15
Ideas clave	16
1.1. De la formación inicial a la formación docente continua.....	16
1.2. ¿Qué se entiende por Formación Docente Continua?.....	17
1.3. La transformación de la formación docente	18
1.3.1. El proceso de construcción curricular.....	20
Resumen	24
2. Bases conceptuales de la formación docente	25
Introducción.....	25
Ideas clave	26
2.1. La escuela como contexto de la enseñanza	26
2.2. El currículum como organizador teórico-práctico de la intervención docente.....	31
2.3. La enseñanza como tarea del docente	36
Resumen	41
3. Enfoques y modelos conceptuales para la Formación Docente ...	43
Introducción.....	43
Ideas clave	43
3.1. Orientaciones conceptuales	44
3.1.1. Orientación academicista	44
3.1.2. Orientación tecnológica-eficientista	47
3.1.3. Orientación práctica.....	48
3.1.4. Orientación sociocrítica	52
3.2. La orientación normalizadora y la formación del “buen” maestro en la Argentina.	53
Resumen	56
4. El conocimiento profesional docente.....	59
Introducción.....	59
Ideas clave	59

4.1.	La tarea docente	60
4.1.1.	La reconceptualización de la tarea docente	60
4.1.2.	Algunos aportes para su definición	61
4.1.3.	La dimensión práctica de la actividad docente	62
4.2.	El saber de los docentes	65
4.3.	Los aspectos cognitivos y los procesos de pensamiento de los profesores	66
	Resumen	68
5.	El currículum de formación inicial.....	69
	Introducción.....	69
	Ideas clave	69
5.1.	La tarea docente en los IFD.....	70
5.2.	Los problemas de la formación docente.....	71
5.3.	El modelo docente.....	73
5.3.1.	Concepción y alcances de la tarea docente	74
5.3.2.	Las competencias para la formación docente	74
5.4.	La concepción acerca de la práctica.....	75
5.5.	Los aspectos formativos en la formación docente	76
5.5.1.	La biografía escolar y la socialización profesional	77
5.5.2.	El problema del conocimiento en la formación docente	77
5.5.3.	Los procesos de selección y de organización de los contenidos... ..	80
5.6.	El componente práctico como núcleo de la formación docente.....	82
5.7.	Consideraciones acerca de la formación inicial en el marco de la FDC... ..	85
5.8.	Algunos ejemplos en torno a la compleja tarea de construir conjuntamente un DCI	88
	Resumen	91
	Bibliografía	93
	Glosario	95

Presentación

Los avances en el desarrollo del conocimiento científico en general y en el campo pedagógico en particular así como los acelerados cambios que se experimentaron en los campos económico, social y cultural presentan un nuevo escenario en el que habrán de desarrollarse las diferentes propuestas educativas. Es en este contexto donde cobra importancia reflexionar acerca de la tarea docente y de sus requerimientos formativos.

Históricamente, la formación inicial fue pensada como una instancia que ofrecía todas las respuestas a los problemas que el ejercicio profesional pudiera plantear. En otras palabras la formación se pensaba como un momento único por el que deberían pasar quienes desearan ejercer una determinada profesión. En la actualidad, se concibe a la formación como una etapa inicial, un momento que forma parte de un proceso continuo de formación profesional.

Es en este marco que la propuesta de transformación de la formación docente, impulsada por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior plantea un cambio sustantivo en la concepción docente y, por lo tanto, en la organización institucional y curricular de las instituciones encargadas de su formación.

Concebir a la formación docente como continua, supone atender a un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a formarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo. Formación que continúa a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente perfeccionarse (MCyE, 1993). Esto implica, entre otros aspectos, una extensión temporal de la formación y una nueva manera de concebir el ser docente.

Desde esta perspectiva, a lo largo de las próximas páginas se ofrecen herramientas conceptuales para el análisis de los problemas que actualmente caracterizan al campo de la formación docente a los efectos de facilitar y contribuir al debate en torno a los procesos de transformación que en la actualidad las Instituciones de Formación Docente están desarrollando.

Así, en este manual se considera al campo de la FD en su doble vertiente: como disciplina en desarrollo lo que permite identificar los problemas y conceptualizaciones que definen y limitan al campo y, por otra parte, como campo de intervención y de enseñanza, que hace referencia a las prácticas que posibilitan el desarrollo personal, la ad-

quisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de sujetos que aprenden a enseñar en instituciones específicas a lo largo de un período de tiempo.

De esta manera, se presentan los principales ejes que sustentan la actual transformación del sistema formador a la vez que se ofrece un marco general de los principales debates presentes en el campo de la formación docente. En las bases conceptuales de la formación docente se exponen distintas visiones acerca del concepto de escuela, de currículum y de enseñanza que provienen del discurso y la investigación pedagógica y las implicancias que estas concepciones tienen a la hora de pensar en propuestas de formación docente.

Luego, se explicitan las orientaciones más relevantes que han caracterizado el campo de la formación docente a lo largo de este siglo, y se hace una referencia especial a las tendencias que predominaron en la argentina.

Seguidamente se hace referencia a los estudios acerca del pensamiento del profesor que han arrojado luz sobre los procesos cognitivos y psicológicos que el docente pone en juego en su práctica cotidiana. Es decir, se exponen una caracterización de los saberes y las teorías involucradas en la práctica de la enseñanza que dan forma al *conocimiento práctico de los docentes*.

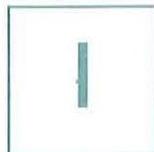
Por último, se ofrecen herramientas para orientar las discusiones y debates en las instituciones de formación docente, con vistas a la construcción de propuestas institucionales consensuadas. Se hace alusión, así, a la propuesta de transformación de la formación docente y a los principios básicos y finalidades que la sustentan: el conocimiento profesional, las características del proceso de construcción del currículum de formación docente, los componentes curriculares para la formación docente. tiene por objeto ofrecer algunas

En síntesis, este manual brinda una propuesta de carácter general que teniendo en cuenta la diversidad de las instituciones formadoras, y por tanto la necesaria contextualización a cada realidad, permitirá potenciar el análisis de los problemas que caracterizan al campo de la formación docente a la vez que oficiará como sustento conceptual y metodológico para la intervención.



Gráfico I: Esquema conceptual.

Los desafíos de la formación docente



Introducción

Con la conformación de los sistemas educativos ligados a la constitución de los Estados nacionales, la formación docente se constituyó en una preocupación central del pensamiento pedagógico moderno. Si bien a lo largo de la historia han habido diferentes tipos de instituciones responsables de la educación de las generaciones jóvenes, con el desarrollo de los sistemas escolares la enseñanza se transformó en una práctica específica que requirió de profesionales especialmente formados para esa tarea.

En este contexto, la tarea de enseñar dejó de ser un asunto estrictamente vocacional transformándose en una práctica específica que requería de personas con cierta formación. En un principio, la preparación para el ejercicio de la docencia se centró en la adquisición de los saberes que hacían referencia al problema de los métodos de enseñanza.

De esta manera, la Formación Docente quedaba referida a la Formación Inicial como la instancia contenedora de todas las respuestas que la práctica docente pudiera suscitar.

Por lo tanto, el campo de la formación docente se constituyó básicamente en torno a la necesidad de dar respuesta a dos interrogantes: qué debe saber un docente y de qué manera formarlo. Esto motivó el desarrollo de diversas investigaciones que consideraron a la formación docente como objeto de reflexión y discusión.

Como campo de intervención y de enseñanza, la noción de Formación Docente hace referencia a las prácticas que posibilitan el desarrollo profesional, la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas por parte de los sujetos que aprenden a enseñar en instituciones específicas a lo largo de un período de tiempo.

En la actualidad, se entiende a la Formación Docente como un proceso continuo que contempla a la Formación Inicial como una primera fase del proceso de desarrollo profesional que debe articularse con los procesos de desarrollo curricular que se implementan en las escuelas de modo tal que las instituciones de formación docente se constituyan en contextos idóneos para la formación y perfeccionamiento de los maestros.

En el presente contexto de Transformación Educativa y particularmente de Transformación del Sistema Formador se presentan los lineamientos que sustentan a la actual propuesta de transformación impulsada por la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior: la concepción de la FD entendida como continua y el proceso de construcción curricular que sustenta esta concepción.

Ideas clave



- **La necesidad de actualización permanente permite entender a la Formación Inicial como la primera etapa de un proceso continuo de desarrollo y perfeccionamiento profesional.**
- **La noción Formación Docente Continua supone un proceso que se inicia en un momento dado cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema y continúa a lo largo de toda su carrera profesional.**
- **La transformación del Sistema Formador incluye: la definición de nuevas funciones para la docencia (formación, capacitación e investigación), la identificación de tres niveles de desarrollo curricular (nacional, provincial e institucional), la incorporación de nuevos espacios de regulación y autonomía institucional, la construcción de nuevas formas de vinculación entre la Institución formadora, la escuela y la organización del entorno cercano.**

1.1. De la formación inicial a la formación docente continua

Desde sus inicios, la formación inicial fue considerada como la única instancia que podía ofrecer respuestas a los problemas que la práctica docente suscitaba y hacía referencia al período de formación que en la actualidad se denomina inicial.

Los avances producidos en el campo de la investigación en la enseñanza y la incorporación de estos desarrollos en el pensamiento pedagógico, derivaron entre otros aspectos, en el reconocimiento de la complejidad de la actividad docente y como consecuencia en la necesaria revisión del concepto de FD y de sus requerimientos formativos.

Esto dio comienzo a un proceso de análisis y reflexión sobre los problemas de la formación docente, poniendo de relieve ciertas características que se perciben como obstaculizadoras de los procesos formativos.

Estos argumentos posibilitaron y fundamentaron el giro hacia una concepción docente alternativa que, al mismo tiempo, superará estas dificultades.

En la actualidad ya no es posible pensar en la formación profesional como un periodo acotado en el tiempo en donde los estudiantes adquieren de una vez y para siempre *todos* los conocimientos necesarios para desempeñarse en el mundo del trabajo. La necesaria actualización permanente a raíz de los vertiginosos cambios que se viven en la sociedad en general, así como los constantes y cambiantes avances en la producción de conocimiento, hacen pensar que un profesional deberá atravesar procesos de actualización y perfeccionamiento, para su desarrollo laboral.

Esta situación no es ajena a la profesión docente y exige un análisis crítico que derive en la elaboración de alternativas que permitan construir nuevas respuestas.

De lo expresado hasta aquí, se deriva la necesidad de construir un nuevo dispositivo de formación docente que integre:

- La necesidad permanente de actualización de los docentes.
- La consideración de la actividad docente como una práctica profesional y la formación docente orientada al fortalecimiento de las herramientas conceptuales y prácticas que subyacen a las decisiones que los docentes asumen durante la enseñanza.

Es en este marco, donde es posible entender a la Formación Inicial como una etapa de la Formación Docente entendida como Continua.

1.2. ¿Qué se entiende por Formación Docente Continua?

La noción de Formación Docente Continua (FDC) refiere a un proceso que se inicia con la formación inicial pero que continúa y en cierto sentido potencia el desarrollo profesional docente. De manera que alude a "un proceso que se inicia en un momento dado, cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe continuamente prepararse" (CFCyE, 1993).

En segundo lugar, la formación docente entendida como continua hace alusión a un cambio en la concepción de la enseñanza como práctica y al reconocimiento de la complejidad de esta tarea, lo que supone que la formación docente deberá prever estrategias que permitan la actualización de los docentes y la constante reflexión sobre la propia práctica.

Desde el punto de vista institucional, esta acepción de la FDC implica pensar en un Sistema de Formación Docente, más que en instituciones formadoras aisladas; es decir, en un conjunto de instituciones articuladas entre sí que dan respuestas a la totalidad de la formación profesional del docente. En otras palabras, la construcción de un Sistema de Formación que garantice la necesaria coherencia y articulación entre las distintas instituciones formadoras, evitando así la fragmentación y desarticulación institucional.

La construcción del Sistema Formador y la consideración de la formación como **Formación Docente Continua** demanda un necesario proceso de reflexión e innovación institucional que posibilite la incorporación y articulación de las funciones de **formación, capacitación e investigación y desarrollo** y una organización institucional acorde con este cambio.

1.3. La transformación de la formación docente

La transformación de la formación docente y la incorporación de las tres funciones (formación inicial, capacitación e investigación) supone entonces, una concepción docente entendida como continua y deriva en un proceso de revisión de las condiciones institucionales y curriculares que actualmente estructuran la formación, lo que supone introducir cambios en los contenidos de la formación, la definición de la estructura organizativa, la configuración de nuevas lógicas de desarrollo curricular y la construcción de nuevas formas y espacios de regulación y autonomía entre las instituciones que componen el Sistema Formador.

Estos cambios están sustentados en una propuesta curricular cuyas ideas centrales son:

1. Los cambios curriculares son entendidos como **procesos de construcción** curricular que se asientan sobre prácticas institucionales y pedagógicas. La experiencia acumulada de las instituciones es el punto de partida de los cambios; se trata de producir transformaciones sin omitir las condiciones que han configurado las prácticas.
2. El proceso de construcción curricular podría constituirse en una instancia de capacitación y perfeccionamiento docente. La construcción del currículum debe ser entendido como una oportunidad para la reflexión crítica sobre la propia práctica.
3. La Formación Docente entendida como continua implica un necesario proceso de innovación y cambio institucional sobre una propuesta formativa que incorpore las tres funciones básicas: formar, capacitar e investigar, previendo estrategias que permitan entrelazarlas en las distintas etapas de la FDC.

4. La formación docente pedagógica que se propone, prevé una organización que incluya tres campos ⁽¹⁾:
 - El campo de la **formación general** común a todos los estudios de FD de grado destinado a conocer, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones de modo tal que el docente pueda disponer de herramientas conceptuales para poder intervenir en la realidad educativa.
 - El campo de la **formación especializada** destinado a los niveles y regímenes especiales. Comprende los contenidos referidos a las particularidades de los alumnos en función de su desarrollo evolutivo y sus características culturales.
 - El campo de la **formación orientada** que incluye los contenidos referidos a las disciplinas curriculares y/o áreas, que serán objeto de enseñanza así como los contenidos referidos a las condiciones de su apropiación que posibilitan al docente el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de las estrategias de enseñanza en cada área curricular.

La transformación y organización curricular e institucional de la formación docente se orienta al desarrollo de estrategias que permitan superar algunas tensiones en torno a la FD atendiendo simultáneamente, a tres propósitos:

- Promover la participación de diferentes actores en la construcción curricular que facilite que las instituciones y los docentes adquieran mayores márgenes de autonomía.
- Avanzar en la construcción de modelos de organización institucional atendiendo la especificidad del nivel, incorporando modelos flexibles y abiertos de organización y gestión que permitan superar la fragmentación del sistema formador.
- Asegurar unidad a la FDC a través de la configuración de una lógica de gestión que brinde coherencia a la formación inicial así como a la promoción de la investigación y la capacitación para todos los niveles del sistema.

1.3.1. El proceso de construcción curricular

El proceso de transformación de la formación docente reconoce la existencia de diferentes niveles de especificación curricular, es decir, de interpretación y negociación entre los actores intervinientes, dando origen a sucesivas adaptaciones curriculares.

Esto implica entender este proceso como una práctica compleja en donde cada nivel toma decisiones y establece acuerdos que luego serán enriquecidos, adaptados y potenciados teniendo en cuenta cada realidad regional. Por ello en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación (Serie A-3, A-8, A-9, A-11, A14) se definieron las responsabilidades y competencias de estos tres niveles: nacional, provincial e institucional.

¹ Los tres campos de la FD de grado se desarrollan en la normativa vigente: LFE y documento serie A-3 del CFCyE.

Nivel nacional

Es en este Nivel donde se concertan y definen las líneas de política educativa que garantizan la necesaria unidad y coherencia para la totalidad del Sistema Formador. Los acuerdos que se alcanzan en este nivel se constituyen en una fuente fundamental para la definición de los lineamientos a nivel provincial e institucional. En este nivel se definen los aspectos estructurales de la formación docente:

- Las Orientaciones Generales y específicas que se hallan definidas en la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Superior y los sucesivos Acuerdos y Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Los criterios para la elaboración de los lineamientos curriculares compatibles.
- Los CBC para la formación docente.

Las decisiones elaboradas y asumidas por este nivel de especificación se plasman en una estructura curricular en la que se consideran como condiciones para su realización los siguientes aspectos:

- El problema pedagógico. Toda propuesta formadora de docentes se asienta sobre concepciones acerca de las relaciones entre la escuela y la sociedad, de la enseñanza, del aprendizaje, etc.
- El problema epistemológico referido a la discusión en torno a los criterios de selección, organización y secuenciación de los conocimientos y de las relaciones que se establecen entre ellos.
- El problema de las transformaciones de estos conocimientos en contenidos a ser enseñados en un nivel del sistema educativo vinculado directamente con aspectos didácticos.

Nivel provincial

Las intencionalidades educativas que se explicitan en este nivel en los Lineamientos Curriculares Provinciales incluyen la contextualización y priorización de los lineamientos nacionales de acuerdo con las diferentes realidades provinciales. Este nivel permite atender a las condiciones contextuales, históricas y políticas desde las cuales se formulan las metas y objetivos que le dan sentido y coherencia a la formación docente provincial y regional.

La realización de un diagnóstico es el punto de partida para conocer y comprender las demandas del contexto y su impacto en la formación de profesores. Como fruto de ese análisis se podrán introducir transformaciones en el campo de la formación docente ajustadas a la realidad regional. Este análisis del contexto refiere tanto al entorno social en general como a la identificación de nuevas relaciones y sentidos que se establecen con la educación en general y la escuela en particular.

Es a partir del análisis del estado de situación actual y la definición de los objetivos y metas para la formación docente que se definen las líneas de acción a seguir. En este diagnóstico se sistematizan datos como: cantidad y tipo de institutos, distribución geográfica, matrícula por institutos, carreras que se ofrecen, títulos, estudios de oferta-demanda y la información que surja de los análisis de los diagnósticos institucionales realizados por los IFD.

A partir de esta información de base se relevan y deciden aquellos aspectos que hacen a la estructura profunda del currículum, esto es los fundamentos filosóficos, antropológicos, sociológicos, epistemológicos, psicológicos que subyacen a la propuesta curricular y que constituyen el marco que sustenta a las concepciones sobre: educación, enseñanza y aprendizaje, los procesos de apropiación del conocimiento, las formas de organización y de transmisión de los conocimientos. El análisis de estas cuestiones permitirá tomar decisiones sobre la estructura superficial del currículum, es decir sobre aquellos elementos que constituyen el Diseño Curricular.

En el proceso de desarrollo curricular la explicitación de intenciones educativas para la formación docente hace que las administraciones provinciales definan los Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP) que conformarán el marco general orientador de los Diseños Curriculares Institucional. Los LCP establecen definiciones de tipo organizativas en relación con:

- La delimitación de la estructura curricular básica para las carreras de formación docente de la provincia.
- Los trayectos curriculares y su ponderación en la estructura curricular de la formación docente.
- La selección, definición y organización de los contenidos de formación docente provincial.
- La oferta de las diferentes carreras en cada provincia, recuperando de este modo, las particularidades de la región.

Entre las fuentes para la elaboración de los LCP pueden reconocerse: los CBC, el diagnóstico de la realidad provincial, el análisis crítico de la práctica profesional y las problemáticas que la caracterizan.

Respecto de la organización de los contenidos se definen un conjunto de criterios que permiten fundamentar las opciones académicas que se establecen en los lineamientos curriculares y que sirven de orientación a las decisiones que adopte cada Instituto de Formación Docente (IFD).

En el campo de la formación docente, se hace necesario que el currículum ofrezca posibilidades de construcción del saber profesional con márgenes crecientes de autonomía que promuevan la revisión y apertura a distintos enfoques, tanto de las instituciones formadoras como de los profesores y alumnos. De allí que los lineamientos curri-

culares provinciales prevén atender tanto a los saberes generales y básicos como a las problemáticas más particulares del contexto institucional y provincial favoreciendo una mayor capacidad de adaptación. Para ello la delimitación de distintos recorridos formativos, o **trayectos curriculares**, dentro de la estructura del diseño de carreras que atraviesan los contenidos provenientes de los diversos campos de la formación: general pedagógica, especializada y orientada, articulados entre sí, favorece la adecuación de la formación de profesionales a las características específicas de cada realidad.

Estos trayectos operan como organizadores en la elaboración de la estructura curricular provincial, delimitando los posibles recorridos a seguir durante la formación inicial y orientan la selección de temáticas y problemáticas a tener en cuenta en la capacitación e investigación en los IFD.

A los efectos de construir una estructura curricular flexible y dinámica se integran diferentes tipos de **espacios curriculares**, optativos u obligatorios que las administraciones provinciales definen en cantidad máxima y mínima. Estos espacios curriculares son formas de organización del conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado. Para esto se establece cuáles son los contenidos adecuados según persigan como finalidades atender a desarrollar competencias y capacidades indispensables para una formación crítico social, favorecer la reflexión sobre los problemas de la práctica, promover la actualización disciplinaria, profundizar problemáticas específicas del campo educativo dando respuesta a las necesidades del entorno. Por ejemplo: en el caso del eje de la formación crítico social y de la formación básica, dada su importancia, podrán ser permanentes y comunes a toda la FD, mientras que, para los trayectos curriculares que se relacionen con el eje de la práctica, podrán contemplar aspectos comunes a las diferentes carreras y otros específicos según el nivel o ciclo educativo de referencia, y de las disciplinas consideradas.

En síntesis, la estructura curricular definida en los lineamientos provinciales define:

- Los trayectos curriculares para todas las carreras de formación docente y de los trayectos focalizados.
- La localización de los distintos tramos formativos en diferentes instituciones, aprovechando la capacidad instalada en cada una.
- La opcionalidad de espacios curriculares equivalentes entre sí.

Nivel institucional

Este nivel involucra a los equipos docentes de las instituciones de formación docente en la tarea de elaboración del Diseño Curricular Institucional (DCI). Esto implica un proceso de comprensión, interpretación y adecuación de los LCP. Si bien se mantiene una estrecha vinculación con lo elaborado en los LCP, los niveles de decisión suponen una necesaria mayor especificación y concreción, ya que se atiende a las características, las potencialidades y problemas propios de cada institución.

Tanto los LCP como los DCI harán referencia al modelo organizativo institucional por el que se opte, en coherencia con la estructura curricular elaborada por los institutos, de modo que el primero facilite la concreción del proyecto curricular, incluyendo, la definición de los espacios curriculares y de la estructura organizativa que haga viable la concreción del DCI.

En este nivel los institutos toman decisiones sobre aspectos institucionales y curriculares para orientar las prácticas educativas y servir de marco regulador y referencial para los distintos actores institucionales definiendo, entre otras cuestiones, los espacios curriculares a partir de los trayectos acordados por el nivel provincial.

El siguiente cuadro muestra la relación entre estos niveles.

Nivel de desarrollo curricular	
Primer nivel Nacional	<p><i>Aspectos estructurales de la transformación</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Orientaciones Generales y Específicas 2. Criterios para la elaboración de lineamientos curriculares compatibles 3. CBC para la formación docente
Segundo nivel Provincial	<p>Aspectos organizativos relativos a la propuesta de FD en el orden provincial</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de los Lineamientos Curriculares Provinciales (LCP) considerando las tres funciones de la formación (formación inicial, capacitación e investigación y desarrollo) 2. Definición de la estructura curricular 3. Determinación de los Trayectos Curriculares Provinciales (TCP) <p>Lo que permite la conformación de la estructura básica de la formación docente de la provincia y la definición de la oferta de carreras.</p>
Tercer nivel Institucional	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de los Diseños Curriculares Institucionales (DCI) a partir de los LCP y los TCP definidos como marcos de las propuestas institucionales. 2. Definición de la estructura organizativa en coherencia con la estructura curricular. 3. Definición de los espacios curriculares dentro de los trayectos formativos acordados por el nivel provincial.

Cuadro N° 1: Niveles de desarrollo curricular

La transformación del Sistema Formador se asienta sobre la base de la consideración de la Formación Docente como un proceso continuo que deriva en la incorporación de tres funciones en los Institutos de Formación Docente (formación, capacitación e investigación).

Asimismo, se concibe la formación a través de tres campos de formación (formación general, especializada y orientada) que permiten construir un trayecto de formación que articule la necesaria formación general con la formación especial y orientada según el nivel, área, etc. en que cada docente se vaya a desempeñar.

El proceso de desarrollo curricular supone el reconocimiento de diferentes niveles de decisión que permiten dar respuestas ajustadas a las diferentes necesidades, demandas y realidades regionales. Las decisiones que se toman en cada nivel poseen distintos niveles de alcance e impacto.

Este modelo de desarrollo curricular permite potenciar la autonomía institucional y profesional.

Bases conceptuales de la formación docente

2

Introducción

Cualquier aproximación conceptual o práctica al campo de la formación docente deberá incorporar:

- a) Los desarrollos y las investigaciones acerca de la escuela como lugar en la que el profesor desempeña su actividad y aprende a mejorarla;
- b) el currículum como organizador teórico-práctico de la intervención del profesor;
- c) la enseñanza como tarea del profesor. La consideración de estas tres dimensiones será necesaria para fundamentar las decisiones que se asuman acerca del diseño, la organización y puesta en marcha de una propuesta formativa.

En este capítulo se presentan algunas de las conceptualizaciones que más han incidido en las prácticas educativas y en la teoría pedagógica tal como se la conoce en la actualidad. Se hace referencia, así, a perspectivas en torno a la escuela, el currículum y la enseñanza.

Los docentes desarrollan su trabajo profesional en instituciones específicas llamadas **escuelas**. En ellas no están solos sino que trabajan con otros colegas con los que se vinculan, colaboran o discrepan. Las escuelas son espacios de intercambio que determinan en gran medida las condiciones de trabajo de los profesores, y, por otra parte son un espacio idóneo para el desarrollo profesional.

Un segundo campo de conocimientos que se analiza es el **currículum**. El currículum es el espacio de concreción de las decisiones e intenciones sobre la enseñanza. El proceso de elaboración y desarrollo curricular es una oportunidad para que los docentes trabajen de manera conjunta, aprendan unos de otros, desarrollen habilidades y destrezas, adquieran nuevos conocimientos y se desarrollen como profesionales.

El tercer campo al que se ha de referir es el de la **enseñanza**. Su inclusión deriva de aportes de diversos autores que plantean un fuerte isomorfismo entre la enseñanza y la formación docente y viceversa. Se aborda a la enseñanza como una actividad eminentemente práctica, compleja, impredecible e incierta que caracteriza al quehacer docente. Por lo tanto en la formación de los docentes es imprescindible considerar estas características para capacitarlos para deliberar, reflexionar, resolver los problemas que emergen de la propia tarea de enseñanza.

Se hace referencia a estos campos de conocimiento con el afán de ir comprobando que existen diversas plataformas teóricas que de forma más o menos coincidente intentan explicar estos tres objetos de estudio. En este capítulo se ha pretendido hacer una apretada síntesis de las principales teorías, de modo que puedan permitir tener una visión integrada y completa de los campos conceptuales que fundamentan cualquier decisión práctica sobre la formación docente.

De esta manera, más que operar a través de dicotomías, la presentación y debate en torno a las diferentes propuestas teóricas puede constituirse en una herramienta para propiciar el debate institucional en torno a sus propias realidades y procurar, así, conseguir las mejores prácticas, procesos y resultados acordes a cada situación y contexto.

Ideas clave



- **Los desarrollos teóricos producidos en el campo de la formación docente están sustentados en concepciones acerca del currículum, la enseñanza y la escuela.**
- **Las distintas visiones que han caracterizado la naturaleza de la escuela, del currículum y de la tarea docente tienen implicancias en las propuestas de formación docente.**

2.1. La escuela como contexto de la enseñanza

La tarea docente se desarrolla en una institución social organizada formalmente para la formación y educación de las generaciones jóvenes. En tanto instituciones sociales, las escuelas están sujetas a un contexto histórico, económico y político.

Las siguientes son algunas de las distintas concepciones que acerca de la escuela han predominado a partir de mediados del siglo XX.

a) Perspectiva racional-tecnocrática

Con el auge del desarrollismo en el campo político-económico, esta concepción dominó el discurso organizacional e institucional sobre la escuela. En el campo de la teoría del currículum, Bobbit y Tyler son autores destacados de este enfoque. La pedagogía por objetivos derivada del conductismo y del eficientismo y la formación docente basada en el desarrollo de habilidades y competencias, son algunos exponentes que en la práctica, se desarrollaron sobre los principios de esta concepción.

Este enfoque considera que:

- La escuela como organización, es la institución idónea para el logro del progreso técnico y del nuevo orden social en la sociedad industrial. Para llevar adelante esta función, es preciso que se organice sobre la base del modelo taylorista en la industria. Esto supone, por un lado, una clara división entre los aspectos organizativo y pedagógico de la institución escolar y, por otro, la separación entre las tareas de diseño y de ejecución de la enseñanza.
- Los planificadores, técnicos y expertos externos serán los encargados de llevar adelante el diseño de la enseñanza en sus diferentes instancias, y los profesores de llevarla adelante en situaciones de clase.
- La escuela es una organización con una estructura formalizada que implica una clara definición de roles y un funcionamiento con niveles altos de certidumbre y predictibilidad. Para ello es necesario una rigurosa planificación y definición de los medios orientados hacia los fines de la enseñanza y las metas prefijadas por las políticas educativas.
- Los problemas de la enseñanza son una cuestión instrumental que pueden ser resueltos mediante la aplicación de principios generales o técnicas.
- La enseñanza se basa en una concepción del aprendizaje que deriva de la psicología conductista centrandose su atención en la adquisición de comportamientos observables y en la medición del rendimiento de los alumnos.
- La tarea del docente consiste en la planificación y secuenciación de las actividades, expresadas para la adquisición de los contenidos de la enseñanza definidos en el currículum prescripto.
- El docente debe transformar en conductas observables y medibles los contenidos que han de ser transmitidos, y organizar la enseñanza para su adquisición por parte de los alumnos. Y, de esta manera, direccionar la enseñanza hacia la aplicación o “ejecución” del currículum prescripto.

Las objeciones más importantes a esta visión son las siguientes:

- Ignora las dimensiones axiológicas, sociales y políticas que constituyen la naturaleza de cualquier realidad educativa.
- Propone una visión ingenua de la escuela al definir como productos, objetos y procedimientos técnicos lo que son prácticas y significados sociales.
- Ignora la complejidad y singularidad de las prácticas escolares y las formas naturales de pensar y trabajar de los profesores.
- Conceptualiza al conflicto como disfuncional o como ausencia de liderazgo.
- Ignora la relación entre el contexto interno y el contexto externo en el análisis de las prácticas escolares.

b) Perspectiva interpretativo-cultural

Las contradicciones evidenciadas entre la imagen que daba la perspectiva tecnocrática de la escuela, y su realidad, posibilitó, entre otras, la aparición de nuevas conceptualiza-

ciones acerca de la escuela. La perspectiva interpretativa-cultural toma aportes de autores como Weick, March y Olsen y Greenfield en el campo de la organización escolar; Schwab, Stenhouse y Elliot en el campo del curriculum y Shavelson, Stern, Clark y Peterson, Elbaz, Clandinin y Connelly y Schön en el de formación docente.

Esta visión plantea que el significado y funcionamiento de la escuela derivan de la interpretación que de ella hacen los actores del proceso educativo. En este sentido, la escuela es una creación cultural, es decir una realidad construida mediante procesos de interacción simbólica y de interpretación y construcción de significados.

Desde esta perspectiva, las características más relevantes de la escuela son:

- La escuela es una creación cultural, una realidad construida internamente mediante procesos de interacción e interpretación de las personas implicadas.
- Es una institución con cultura propia, compuesta por valores, normas y roles que influyen en las concepciones de enseñanza y en las prácticas que de ella se derivan.
- Las escuelas se caracterizan por su ambigüedad e incertidumbre. Los objetivos son múltiples y contradictorios ya que representan diversidad de percepciones y significados acerca de lo educativo en general y de la escuela y la enseñanza en particular.
- La escuela es un sistema débilmente articulado (Weick, 1982) lo que significa que los diversos elementos y componentes que la integran, están interrelacionados pero funcionan con una relativa autonomía. Esta situación, trae como consecuencia ciertas desconexiones entre las distintas áreas, por ejemplo entre los diferentes niveles de gestión educativa.
- La relación entre medios y fines no es lineal: a veces, diferentes medios pueden conducir a un mismo fin. Las metas se encuentran abiertas a distintas interpretaciones y no se dispone de modos de acción definidos y precisos; por lo tanto la toma de decisiones resulta problemática.

En síntesis, esta perspectiva acerca de la escuela como organización considera que posee una serie de características propias que la diferencian de otras instituciones, dotándola de un carácter que excede a la lógica técnica. Esta perspectiva no se halla exenta de críticas. Algunas de las más relevantes son:

- Enfatiza demasiado el grado de ambigüedad existente en relación con aspectos organizativos de la escuela. Omite la consideración de la existencia de rutinas, horarios, normas y responsabilidades delimitadas mínimamente y compartidas por todos sus miembros.
- El estudio acerca de las posibles derivaciones prácticas o guías para la acción educativa presenta muchas dificultades para generar prescripciones válidas para cualquier institución escolar. Será necesario entonces elaborar estrate-

gias que permitan contextualizar estas derivaciones a las particularidades de cada institución.

c) Perspectiva política

Esta perspectiva enfatiza el carácter socio-político en el que está inserta cualquier institución social. Stephen Ball, Carr y Kemmis, Giroux, Apple, entre otros, son autores de esta corriente.

Los siguientes son algunos planteos de esta corriente teórica:

- La escuela es una institución caracterizada por el conflicto de intereses y la utilización de mecanismos formales e informales para obtener influencia y poder; lo que pone de manifiesto, entre otros, la existencia de una relación dialéctica con la estructura social en la que se inserta.
- El concepto de micropolítica (Ball, 1990) hace referencia a las estrategias por las que los sujetos y los grupos en contextos organizativos usan sus recursos de autoridad e influencia para ahondar en sus intereses. Este análisis micropolítico proporciona información sobre los conflictos dentro de la organización.
- Los sujetos y los grupos tienen intereses, a menudo contrapuestos, y difieren en sus valores y percepciones acerca de la realidad escolar. No obstante, se forman coaliciones coyunturales para influir en los objetivos y controlar el funcionamiento de la institución.
- Existe un componente ideológico que circunda la realidad escolar y que la protege eventualmente, de un examen crítico. Esto supone que los procesos de innovación y cambio en la escuela deben considerar tanto la estructura visible como las redes ocultas de luchas y conflictos.
- El poder y el conflicto son inherentes a la vida escolar; y más que un hecho disfuncional al sistema, es una oportunidad para la mejora.

En síntesis, los enfoques presentados han centrado su interés en algún aspecto o dimensión de la realidad escolar, destacando ciertas características por sobre otras. Esto da cuenta, por un lado, de la existencia de diversas perspectivas de análisis y de modalidades para la intervención en el hecho educativo; por el otro, evidencia su complejidad y la existencia de las múltiples facetas y dimensiones que para su caracterización.

Otras líneas de investigación. El movimiento de las escuelas eficaces

Esta línea de investigación se origina en el informe Coleman, que demostró la escasa incidencia que tiene la escuela sobre la influencia del contexto.

Considera que la mejora de la calidad en educación debe ser el resultado, entre otros, de la modificación de la cultura escolar y las formas de trabajo que la caracterizan. In-

tenta identificar algunos patrones o indicadores de eficacia de las escuelas, en términos de rendimiento de los alumnos, apoyándose en evidencias empíricas acerca del cambio educativo en los últimos años realizada en diversos países. Por lo tanto, plantea que el contexto escolar resulta el más adecuado para el desarrollo de las innovaciones educativas.

Como línea de indagación, el movimiento de la mejora de la escuela asume ciertos puntos de partida conceptuales y empíricos, referidos a los procesos de innovación y mejora educativa. Algunos de sus supuestos son:

- El desarrollo y la mejora de la escuela son impensables sin la participación real de los actores por lo tanto es necesaria la revisión del conjunto de las prácticas escolares cotidianas.
- Se tiene como punto de partida a la cultura escolar para propiciar su resignificación y posterior reconstrucción con la incorporación y el desarrollo de procesos de cambio y mejora educativos. Esta reconstrucción es entendida como meta a ser alcanzada.
- La colaboración y la colegialidad se plantean como las características básicas de la nueva cultura, para transformar la organización actual en una organización escolar que posibilite el desarrollo de los profesores, del curriculum y de la gestión.
- La escuela se define como una unidad de cambio y espacio privilegiado para la formación continua del profesor. La escuela, es simultáneamente objeto y sujeto de cambio, lo que supone la búsqueda de la capacidad y el fortalecimiento de su estructura organizativa, de su capacidad para localizar, diagnosticar y arbitrar los medios para resolver sus problemas. Por último, supone su capacidad para planificar, poner en marcha y evaluar los cambios percibidos como válidos por el conjunto de los actores involucrados.

En síntesis, esta perspectiva asume un modo diferente de interpretar las relaciones entre la escuela y la sociedad, la organización escolar y las prácticas de la enseñanza. Responde a preguntas acerca de:

- El origen y sentido de los cambios educativos.
- Las extrapolaciones necesarias y posibles entre el conocimiento proveniente de la investigación educativa y la práctica pedagógica, sin omitir la realidad escolar y sus características particulares.
- La autonomía de las instituciones educativas y de los profesores en particular.
- Los criterios mediante los cuales es posible determinar el valor y el sentido de los cambios educativos. La pregunta acerca de por qué ciertos cambios merecen la pena ser incorporados, es fundamental para esta perspectiva.
- El lugar y rol de los apoyos externos, de la atención a los aspectos que hacen a la micropolítica de la escuela.

En relación con el campo de la formación docente, la inclusión de esta línea de investigación resulta pertinente porque proporciona algunos criterios para la identificación de las condiciones para el desarrollo y mejora de innovaciones educativas. Concebir a la escuela como unidad de cambio, demanda considerar las consecuencias que esta visión trae aparejada para la formación docente. Esto ha dado lugar a una concepción denominada *formación centrada en la realidad educativa o desarrollo curricular basado en la escuela*, que integra la capacitación, el perfeccionamiento y la actualización docente con las posibilidades de éxito de los proyectos de innovación y mejora educativa en una única estrategia.

2.2. El currículum como organizador teórico-práctico de la intervención docente

El currículum como objeto de estudio e investigación deriva de una preocupación social y política cuya intención fue resolver las necesidades y problemas educativos de un país. La preocupación por lo curricular estuvo ligada al problema de la intencionalidad en la enseñanza.

Entre otros, los siguientes aspectos marcan el inicio de la delimitación del campo y la preocupación por lo curricular:

- a) El creciente desarrollo y especialización de la economía y la necesidad de formar sujetos para las distintas tareas que la industria demandaba, el aumento del sector terciario y la formación de personas especializadas, se vuelven cada vez más necesarios.
- b) La preocupación por la formación del ciudadano en tanto miembro activo de la sociedad democrática en la que participa y contribuye a desarrollar.
- c) La presencia de un colectivo docente escasamente formado, que llevaba a cabo la enseñanza según los principios de la escuela tradicional, basados en la memorización y la repetición. El conocimiento así enseñado resultaba insuficiente para las demandas de una sociedad en constante crecimiento. Esto implicó la preocupación por ajustar los planes de estudio a las necesidades de la época.

La publicación en 1918 de la obra de Bobbit "*The Curriculum*" (El currículum), delimitó, en cierto sentido, los temas centrales que preocuparon al campo y que se identificaron básicamente con:

- el tratamiento de aquello que debía enseñarse y
- la manera de llevarlo a cabo.

En la actualidad la necesidad de definir e incidir sobre la práctica escolar sigue siendo uno de los temas que preocupan a los especialistas en currículum. Diversos autores coinciden en señalar que hoy en día, la teoría del currículum se ha ampliado hacia el conjunto global de decisiones que deben tomarse para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable.

Preguntarse acerca del qué y cómo enseñar, lleva al problema de la legitimidad del saber que se enseña y la viabilidad de las propuestas de enseñanza. En síntesis, un marco teórico que brinde fundamento al problema de la enseñanza, definiendo uno de los temas centrales del campo: el problema de las relaciones entre la teoría educativa y la práctica pedagógica y las consecuencias que de ella se derivan. Esto es:

- El problema de la prescripción en la enseñanza y de la intencionalidad que se expresa en una normativa.
- Las consecuencias que la consideración de las dimensiones política y ética tienen en el campo curricular.
- Los procedimientos mediante los cuales llevamos adelante el proceso de intervención en la enseñanza y sus repercusiones en el campo social.
- La viabilidad de un proyecto o idea y sus posibilidades de concreción.

Acerca del concepto de currículum

La polisemia de este concepto es característica en el discurso pedagógico desde su aparición en 1918, en la obra de Bobbit "*The curriculum*". El término ha sido definido desde diversas perspectivas y enfoques considerándolo ya sea como un plan de estudios, como oportunidad de aprendizaje que la escuela proporciona o como lo que ocurre en las escuelas fruto de la actuación de los profesores, para dar sólo algunos ejemplos.

En sus inicios, el campo del currículum estuvo ligado al problema de la definición, selección y organización de los contenidos de la enseñanza y a los fines de la educación. Las investigaciones en este campo se fueron ampliando e incorporaron el problema del método. Por ejemplo Lundgren, (1992) plantea que un currículum incluye un conjunto de principios acerca de la selección, organización y transmisión del conocimiento.

Esta multiplicidad de acepciones pone de manifiesto la complejidad y riqueza del término. Cualquier decisión acerca de él, debe tomar posición respecto de las siguientes preguntas respecto del currículum:

- ¿Se propone aquello que debería enseñarse, o lo que los alumnos deberían aprender? ¿Es sinónimo de los resultados pretendidos del aprendizaje?
- ¿Es lo que debe enseñarse o aprenderse, o es lo que realmente sucede en las escuelas respecto de aquello que se enseña y se aprende? Este interrogante remite al problema de la viabilidad de cualquier propuesta curricular, es decir, de

las relaciones existentes entre las intenciones o ideas y lo que efectivamente sucede en las escuelas.

- ¿Sólo delimita y define los contenidos de la enseñanza o también incluye el problema acerca de cómo transmitirlo, es decir, el problema del método?
- ¿Es un documento especificado y cerrado que debe aplicarse tal como se explicita o, por el contrario, debe ser abierto y delimitarse en el proceso de desarrollo del curriculum?

Cualquier intento por definir al curriculum implica necesariamente optar por alguna de las cuatro preguntas enunciadas. Como se verá, los siguientes enfoques dan diferentes tipos de respuestas a estos interrogantes.

Los enfoques sobre el curriculum

a) El curriculum como sistema tecnológico de producción

Esta concepción agrupa aquellas consideraciones tecnológicas acerca de la educación. Autores como Bobbit (1918) hasta Popham y Baker (1970), son los exponentes más difundidos durante el presente siglo.

Esta perspectiva plantea que el curriculum es un documento en el que se especifican los objetivos y contenidos que se espera que adquieran los alumnos a lo largo de su escolarización. Se diferencia, así, curriculum y práctica de la enseñanza. El problema central del curriculum consiste en identificar las actividades y tareas profesionales y sociales para las que la educación debe preparar a los alumnos.

El curriculum es un documento prescriptivo en el que se expone el diseño de los resultados pretendidos en términos de comportamientos específicos con una secuencia de contenidos organizados y estructurados de forma tal, que sean susceptibles de aprendizaje por parte de los alumnos en contextos organizados y diseñados para tal fin.

Las objeciones más importantes a esta concepción han sido:

- Distinguir los medios (la instrucción) de los fines (el curriculum). El papel de la enseñanza se reduce a una tarea instrumental y las actividades educativas se transforman en medios para conseguir un fin.
- La ausencia de referencias al contexto social, económico, cultural y político donde se lleva a cabo la propuesta curricular.

b) El curriculum como estructura organizada de conocimientos

Esta es la concepción tradicional en educación y hace referencia a las perspectivas que acentúan el carácter transmisor de la enseñanza. El curriculum se concibe como un cuerpo organizado de conocimientos que se transmiten en la escuela.

Dentro de este enfoque, se evidencian diferencias entre algunos autores:

- a) Aquellos que acentúan el carácter verdadero y permanente del conocimiento, y consideran que el curriculum representa aquellos que son válidos y esenciales para que la escuela transmita. Esta concepción se asienta sobre la creencia del valor intrínseco de las disciplinas formales. Algunos exponentes de esta corriente son Hutching, Bestor (1956) y Bagley (1907).
- b) Quienes plantean que el conocimiento científico debe ser transmitido en la escuela. El desarrollo y los modos de adquisición del conocimiento en la escuela deben ser homólogos al modo en que se produce el conocimiento científico en las disciplinas. El curriculum es la expresión de la estructura sustantiva y sintáctica de las disciplinas (Schwab). Los exponentes más destacados de esta concepción son Phenix (1962), Schwab (1964) y Bentley (1970).
- c) Belth (1965) se inspira en los principios de Dewey y propone un curriculum orientado al desarrollo de los modos particulares de reflexión y pensamiento. Esto implicará la inclusión de nuevos contenidos: procesos, conceptos y métodos de las disciplinas.

Algunas de las críticas que suscita este enfoque giran en torno a la consideración de que aquello que se enseña en las escuelas es un recorte de un universo más extenso. Será necesario plantear las discusiones acerca de la naturaleza, validez y legitimidad de la tarea de selección de los contenidos y las implicancias de estas opciones para la función socializadora de la escuela.

c) El curriculum como plan para el aprendizaje

Los autores que representan este enfoque son Taba (1974) y Beauchamp (1981) y entienden al curriculum como un plan para la instrucción, estableciendo una clara distinción entre el curriculum como plan y los procesos de instrucción a través de los cuales se actualiza. Sobre esta distinción muchos planteamientos se desarrollaron dando lugar a distintas acepciones del término diseño curricular.

Suponer que el curriculum es un plan, incluye la explicitación de objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación, es decir los componentes tradicionales de la planificación de la enseñanza y de la intervención didáctica.

Entre otras se han hecho dos objeciones a esta concepción:

- Estas concepciones ignoran la complejidad de los procesos de enseñanza.
- Dejan de lado la problemática acerca de las relaciones entre el plan para la enseñanza entendido como intención y la acción educativa que de él deriva.

d) El curriculum como experiencia personal e interacción social

Esta concepción surge como respuesta a las concepciones que entienden el curriculum como un plan de contenidos.

Desde esta perspectiva, el currículum está constituido por aquellas experiencias que la escuela pone a disposición de los alumnos. Esta visión reconoce la relevancia de las relaciones sociales y comunicativas en la vida de las escuelas. La aceptación del currículum como aquello que sucede en las escuelas conlleva las siguientes premisas:

- No hay una separación entre medios y fines.
- Lo que ocurre en el interior de las aulas es de incalculable valor para la reflexión curricular.
- El currículum puede organizarse en torno a los intereses y experiencias de los estudiantes aprovechando situaciones prácticas de sus vidas personales y profesionales que se consideren relevantes.

El desarrollo de esta perspectiva en el campo del currículum y la consideración de las experiencias de aprendizaje no planificadas explícitamente por la escuela, abrió el campo hacia la dimensión oculta del currículum. El currículum oculto refiere a aquellas experiencias formativas que no han sido explícitamente planificadas ni incluidas en ningún documento curricular pero que ejercen una considerable influencia en los alumnos.

A raíz de ello, Eisner propone la necesidad de distinguir tres tipos de currículum: el currículum oculto, el nulo (lo que no es enseñado) y el currículum explícito, que inciden de diversas maneras en el proceso formativo de los alumnos.

e) El currículum como solución de problemas

Esta perspectiva se basa fundamentalmente en la tradición práctica de la enseñanza, que considera la singularidad de la práctica curricular.

Concibe al currículum como un campo de deliberación e investigación, es decir, como una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo que permanece abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado a la práctica. (Stenhouse, 1980)

Esto implica la concepción de un docente capaz de diagnosticar, evaluar y comprender su práctica. Consecuentemente, la formación estará orientada a favorecer los procesos de reflexión por parte del docente con vistas al desarrollo de capacidades de deliberación, análisis y evaluación de las situaciones de enseñanza. (Schön, 1992)

A partir de estos trabajos, algunos autores coinciden en señalar la necesidad de diferenciar los conceptos de **desarrollo y diseño del currículum**.

El desarrollo del currículum se refiere a aquellos procesos mediante los cuales los principios e intenciones educativos de una propuesta curricular se llevan a la práctica; es decir se materializan en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Esta conceptualización tiene implicancias en el campo de la formación docente y, particularmente en el contenido de la formación inicial, la función de capacitación y la de investigación y desarrollo. En cierto sentido, asigna un lugar específico al docente en el desarrollo de propuestas curriculares.

Las tendencias más actuales establecen una relación directa entre el desarrollo curricular y la formación docente continua, al considerar que se trata de una forma de desarrollo profesional que se proyecta a través de modelos de capacitación centrados en las escuelas y de modelos de investigación ligados al enfoque de la investigación-acción.

2.3. La enseñanza como tarea del docente

Los procesos de enseñanza están determinados desde fuera, en tanto cumplen con una función social de transmisión y distribución de saberes considerados legítimos para una sociedad en un momento histórico. Esto implica considerar a la enseñanza como una práctica social que se desarrolla en el tiempo, en contextos escolares específicos definidos para tal fin.

La enseñanza puede ser definida como una actividad intencional que resulta, entre otros, de los procesos de interacción e intercambio que se producen en las aulas como resultado de las actividades propositivas planificadas por los docentes.

Esta intencionalidad característica de los procesos de enseñanza remite, por un lado a su función social y, por otro, a la pretensión de hacer posible el aprendizaje.

Comprender la naturaleza de la enseñanza implica necesariamente, la consideración de variables que desbordan las intenciones y actuaciones individuales que remiten al análisis de las formas organizadas de transmisión cultural: la escuela.

La concepción que se tenga acerca de la enseñanza tiene directa relación con el modelo teórico sustentado respecto de la escuela, del aprendizaje y del sentido y función que se atribuya a la enseñanza en el marco de los procesos educativos más generales. El modo en que se concibe y explica la vida en las aulas supone ciertos modos de intervención didáctica; es por ello que no se pueden separar los modos de comprensión y análisis de la enseñanza de los modos de actuación respecto de ella.

En los últimos 50 años, se ha desarrollado e intensificado la investigación sobre la enseñanza y su consideración como un campo de estudio. Algunos autores coinciden en señalar que, para poder comprender y situar la preocupación acerca de la enseñanza, será necesario poner de manifiesto que en el campo de la investigación como en cualquier otro, existen diversas formas de abordar este objeto de estudio.

Toda investigación asume una perspectiva o enfoque que recorta el objeto de la investigación, en este caso la enseñanza, definiendo de un modo particular aquello que acontece en las aulas.

A continuación se explicitan las concepciones que más difusión y desarrollo teórico han tenido entre docentes e investigadores, en las últimas décadas. Para ello se seleccionaron las categorías desarrolladas por Pérez Gómez (1992) y Carr y Kemmis (1988) quienes reconocen básicamente tres grandes perspectivas acerca de la enseñanza:

- a) La enseñanza como una actividad técnica.
- b) La enseñanza considerada desde una perspectiva práctica.
- c) El planteamiento estratégico.

a) La enseñanza como actividad técnica

Esta perspectiva ha tenido difusión entre los profesores y en el ámbito de la formación docente, en especial a partir de mediados del siglo XX. Se centra en el estudio de los procesos de enseñanza focalizando las relaciones entre el comportamiento docente y el rendimiento académico de los alumnos. Los resultados y conclusiones de las investigaciones permiten orientar la práctica de la enseñanza mediante un conjunto de procedimientos y de reglas que permiten derivar principios de acción para resolver los problemas que ella plantea.

De esta manera, la teoría educativa debe fundamentarse en el conocimiento científico. Esta racionalidad de tipo técnico (Schön, 1983) asume que la intervención didáctica supone la elección de los medios necesarios para la consecución de objetivos comportamentales previamente determinados. Considera que los problemas de la práctica son de naturaleza instrumental y, consecuentemente, de resolución técnica. Esto demanda la necesidad de dar respuestas a preguntas acerca del cómo hacer, más que acerca del sentido y la intencionalidad educativa.

Sustentada en estos supuestos, se derivan propuestas de formación docente que conciben al profesor como alguien que debe dominar un repertorio de competencias instruccionales para aplicarlos a los problemas que la práctica le plantea. Se trata, entonces, de conocer y controlar la mayor cantidad posible de variables en el trabajo escolar, para evitar la subjetividad que caracteriza el pensamiento y el comportamiento.

b) La enseñanza desde una perspectiva práctica

Este planteo se centra en la consideración del carácter subjetivo de las variables que intervienen en el aula. Define la enseñanza como una actividad práctica, caracterizada por la incertidumbre, la singularidad, la conflictividad, la inmediatez y la impredecibilidad, los valores y la construcción de significados (Pérez Gómez, 1992). Algunos de los

autores más destacados de este enfoque son: Elliot, Stenhouse, Eisner y Jackson, los análisis etnográficos y algunas conceptualizaciones desde la psicología cognitiva y los estudios acerca del pensamiento del profesor.

El aula se define como un espacio de comunicación e intercambio entre docentes y alumnos en el que se ponen en juego procesos de interpretación, transformación y construcción de significados que determinan gran parte de las decisiones que los docentes toman dando forma a aquello que acontece en el aula.

Desde esta perspectiva, los procesos de negociación de significados son inherentes a los intercambios que se producen entre docente y alumnos. Los procesos de comunicación se realizan desde sus marcos de referenciales, atribuyendo diversidad de significados a los objetos de enseñanza. De esta manera, la destreza del docente radica en incorporar esquemas prácticos y conceptuales que les permitan orientar las propuestas de enseñanza consideradas válidas y diseñadas hacia los procesos de aprendizaje. En este sentido se promueve la elaboración de criterios por parte de los docentes para fundamentar las decisiones que toma en los procesos de enseñanza.

La enseñanza se considera como una práctica intencional que implica procesos de adaptación e interpretación de las propuestas curriculares por parte de las escuelas, los docentes y los alumnos.

Para explicar y comprender la naturaleza de la enseñanza será necesario un proceso de comprensión acerca de los intercambios de significados que acontecen en la enseñanza. El problema será develar el significado que los distintos participantes le dan a la enseñanza más que en tomar decisiones acerca de cuál es la enseñanza más efectiva. Grundy (1991) intenta clarificar este proceso de comprensión comparándolo con la hermenéutica textual: cuando se intenta comprender un texto se ponen en juego una serie de significados, creencias y expectativas previos acerca del significado inicialmente esperado.

c) El planteamiento estratégico

Este enfoque pone de relieve la incidencia de la determinación histórica en las acciones educativas y la imposibilidad de analizarlas por fuera de este transfondo portador de significado. Toda acción educativa es social por lo que posee implicancias sociales.

En este enfoque, lo que se pone de manifiesto es el carácter intrínsecamente político de toda actividad educativa en tanto que afecta a las oportunidades vitales de los que intervienen en ella ya que define, para los sujetos, posibilidades y expectativas de acceso a una vida más interesante y de bienestar material.

Al plantear que los actos educativos en general y la enseñanza en particular, son esencialmente problemáticos, se aleja de la perspectiva técnica o racional. Supone una visión de la actividad docente fundamentalmente intencional; un docente que asume tareas de planeación de la enseñanza y resuelve problemas prácticos mediante juicios de la misma índole.

La concepción de enseñanza que se desprende de este enfoque plantea la necesidad de analizar el resultado de las intervenciones de los docentes durante los procesos de enseñanza, la reflexión crítica acerca de ello y la consideración de los límites y posibilidades de estas acciones.

Esta visión de la enseñanza y del docente conlleva al necesario debate acerca de los argumentos que fundamentan las prácticas educativas. Ayuda a la construcción de una comunidad de investigadores para analizar e indagar acerca de los mismos, el problema de la enseñanza, del currículum y de la organización escolar, de modo que permita desarrollar conocimiento sometido a la experiencia y evaluado por docentes e investigadores.

Esta perspectiva considera al docente como potencial crítico de las posibilidades de afianzamiento de los desarrollos teóricos provenientes de la investigación educativa y las posibilidades de someter a discusión colectiva y pública sus resultados. Los docentes se convierten de esta manera en críticos, en tanto que concentran los recursos intelectuales para el examen crítico de la práctica educativa.

Como puede verse, cada uno de estos enfoques tiene evidentes relaciones con las perspectivas teóricas presentadas a lo largo de este capítulo y puede relacionarse con las distintas concepciones acerca del currículum y de la enseñanza. El siguiente cuadro ofrece una síntesis de las perspectivas presentadas en este capítulo.

Perspectivas sobre la escuela				
<p>Perspectiva Racional-Técno-crática</p> <p>La escuela como realidad objetiva, con metas explícitas, clara estructuración de las funciones, organización racional. Separación de lo didáctico y lo organizativo.</p>	<p>Perspectiva Interpretativa-cultural</p> <p>La escuela como construcción cultural, sistemática débilmente articulada, estructura explícita y oculta.</p>	<p>Perspectiva política</p> <p>La escuela como lugar de conflicto y lucha por el control. Análisis micropolíticas de la institución.</p>		
Perspectivas sobre el curriculum				
<p>Sistema tecnológico de producción</p> <p>Como proceso tecnológico de planificación y desarrollo de fines y metas.</p>	<p>Estructura organizada de conocimientos</p> <p>Como medio para la adquisición de conocimientos.</p>	<p>Plan para el aprendizaje</p> <p>Como contenedor de múltiples situaciones para que los alumnos aprendan mejor.</p>	<p>Experiencias personales e interacciones sociales</p> <p>Como herramientas para brindar experiencias satisfactorias a las personas.</p>	<p>Solución de problemas</p> <p>Como herramienta para brindar posibilidades para reformular y mejorar la calidad de la educación.</p>
Perspectivas sobre la enseñanza				
<p>Enseñanza como actividad técnica</p> <p>La enseñanza busca los criterios de eficacia docente. Énfasis en el dominio de destrezas.</p>	<p>Enseñanza desde una perspectiva práctica</p> <p>La enseñanza como actividad práctica, compleja, impredecible, incierta. Deliberación. Pensamiento y reflexión enfatizando la resolución de problemas.</p>	<p>Planteamiento estratégico (Carr y Kemmis, 1988)</p> <p>La enseñanza como actividad intrínsecamente política en la cual los docentes como intelectuales brindan herramientas, reflexión y análisis crítico de la sociedad. Énfasis en el carácter profesional de la docencia.</p>		

Cuadro N° 2: Síntesis de perspectivas respecto de la escuela, el curriculum y la enseñanza.

La diversidad de enfoques pone de manifiesto la complejidad del campo de la formación docente. Cada uno incide de modo diferente en las decisiones que se asuman en este campo. Por esta razón es que se han expuesto las visiones o perspectivas que han tenido mayor influencia en el campo pedagógico y han influido fuertemente en el campo de la formación docente.

Dado que se trata de modelos teóricos no es posible encontrarlos de forma pura en la práctica. Seguramente, en cada una de las distintas propuestas que los IFD llevan adelante se podrán encontrar prácticas que se sustentan en mayor o menor medida en algunos de estos enfoques o en más de un modelo de manera paralela, integrada o combinada.

Comprender y analizar los supuestos sobre las que se asientan las decisiones que se asuman en este campo, resulta imprescindible a la hora de pensar y debatir cuestiones referidas acerca del docente que se espera contribuir a formar.

Enfoques y modelos conceptuales para la Formación Docente

3

Introducción

Las diversas concepciones sobre formación docente que se conocen en la actualidad derivan en parte de las investigaciones realizadas en el campo pedagógico en general y de las orientaciones que caracterizaron el campo de la formación docente en particular. Estas orientaciones se fundamentan en diferentes opciones en torno a las nociones de escuela, curriculum y enseñanza reseñadas anteriormente.

Conocer las diversas orientaciones que han predominado en el campo de la formación docente en distintos momentos históricos, permitirá reflexionar acerca de su naturaleza potenciando la toma de decisiones en torno a los problemas formativos emergentes en este campo.

Detrás de toda propuesta de formación docente, existe explícita o implícitamente, una orientación teórica que se fundamenta a su vez, en una serie de opciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y sociológicas sobre los distintos componentes del campo de la formación docente. En lo que sigue se desarrollarán aquellas orientaciones que más han incidido en las instituciones de formación docente, en las prácticas de la enseñanza y en el pensamiento pedagógico argentino.

Ideas clave



- **Las perspectivas teóricas que caracterizan al campo de la formación docente, se fundamentan en diversos presupuestos filosóficos, epistemológicos, científicos y pedagógicos. En la compleja realidad institucional los paradigmas no suelen presentarse de forma pura.**
- **La preocupación de la orientación academicista se centra en la adquisición por parte del futuro docente de los contenidos académicos que deberá transmitir.**

(continúa)

(continuación)

- **La orientación técnica se fundamenta en una visión del docente que aplica los conocimientos científicos y teóricos, aprendidos durante la fase inicial del trayecto formativo a los problemas de la práctica docente, los cuales adoptan la forma de principios científicos generales.**
- **La orientación práctica propone que la formación inicial más que un entrenamiento técnico debe consistir en una ayuda al futuro docente para construir reflexivamente su conocimiento práctico-personal puesto que éste es el que define, en última instancia, las acciones que llevará a cabo en situaciones de enseñanza.**
- **La orientación crítica se centra en la formación de un docente capaz de analizar y comprender las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que docentes y alumnos interpretan y comprenden sus propias prácticas. Conocer los factores del contexto social que afectan a la educación, radica en la capacidad resultante de los docentes para transformar esos factores con objeto de desarrollar una educación más igualitaria en una sociedad más democrática.**

3.1. Orientaciones conceptuales

Las diferentes orientaciones conceptuales que aquí se presentan acerca de la formación docente derivan de las distintas perspectivas que definen a las nociones de escuela y currículum. Estas orientaciones conllevan sus propias visiones acerca de la tarea docente, planteando implícita o explícitamente sus requerimientos formativos.

Se trata de paradigmas que definen una matriz de creencias, supuestos y conocimientos acerca de la naturaleza y propósitos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación de los que derivan consecuencias concretas para la formación docente.

A continuación se desarrollan aquellas orientaciones que fueron predominantes a partir de la institucionalización de la formación docente en distintos países. Y se hará referencia especial a las principales tendencias que predominaron en el campo de la Formación Docente en Argentina

3.1.1. Orientación academicista

Esta orientación estuvo en auge entre finales del siglo XIX y comienzos de este siglo, íntimamente vinculado con el auge de la ciencia y la creencia de que a través de ella las

sociedades alcanzarían más y mejores niveles de desarrollo. El conocimiento científico y la razón serían los ejes en torno de los cuales el mundo mejoraría, crecería y se transformaría. En este contexto, la escuela no podría más que transmitir ese cúmulo de saberes a las generaciones jóvenes.

Según se expresó en el apartado anterior, la orientación academicista plantea que lo fundamental a la hora de pensar en la formación docente es la adquisición y dominio de las disciplinas cuyo contenido el docente debe enseñar. La formación está dirigida a la adquisición del conocimiento académico y científico que se ha de transmitir.

La calidad de la enseñanza será tanto mejor, cuanto más conozca el docente con profundidad las asignaturas que debe enseñar. Asimismo, se considera que el conocimiento pedagógico para la formación docente, se encuentra en un segundo plano y en algunos casos, puede obstaculizar los procesos de adquisición del conocimiento disciplinar. En última instancia, éste puede adquirirse en la práctica en la escuela, ya que una sólida formación disciplinar podría orientar los procesos de enseñanza.

En la Argentina, esta tradición se originó en la universidad y monopolizó la formación de profesores para el nivel medio, constituyéndose en discurso hegemónico para toda la formación docente. De hecho, el origen de los Institutos de Formación Docente para el nivel medio estuvo signado por conflictos entre graduados universitarios que conformaban un grupo y los profesores secundarios, que conformaban el segundo grupo ocupacional que se disputaban la hegemonía de esta formación. Los universitarios postulaban el valor del conocimiento académico para el ejercicio de la tarea docente mientras que los profesores sostenían el valor de la formación específica y la necesidad de reglamentarla.

Por último, algunos autores coinciden en señalar que uno de los problemas de esta orientación es postergar el debate acerca de lo pedagógico y su lugar en la formación docente.

Dentro de esta concepción Pérez Gómez (1992) incluye dos modelos, el enciclopédico y el comprensivo.

Modelo enciclopédico

Este enfoque señala que el conocimiento que debe poseer un profesor es el contenido a ser transmitido. La formación docente que se deriva de esta perspectiva, concede escasa importancia a la formación pedagógica y didáctica. Plantea que la enseñanza es un proceso que consiste fundamentalmente en transmitir el saber orientado por la estructura interna de la disciplina, es decir, por los marcos conceptuales, las teorías y los principios básicos que la definen.

Ese conocimiento disciplinar refiere a dos elementos que, según Schwab, componen la estructura interna de las disciplinas:

- *El conocimiento de la estructura sustantiva*, que se refiere al dominio de los conceptos, proposiciones y teorías que definen la disciplina y los marcos conceptuales que orientan la investigación.
- *El conocimiento de la estructura sintáctica* que hace referencia a las normas y procedimientos para establecer la verdad o falsedad de los postulados teóricos mediante los cuales las disciplinas producen conocimiento válido.

Este modelo prioriza el dominio del conocimiento, de la estructura sustantiva por sobre el conocimiento de la estructura sintáctica ya que supone que las disciplinas poseen una lógica que sólo es posible adquirir mediante la interacción directa del alumno con ella. El profesor actúa como intermediario, es decir, transmisor de los conocimientos académicos elaborados por otros.

Enseñar implicará transmitir las estructuras sustantivas de las disciplinas. Cuando el futuro docente aprende a planificar la enseñanza, se le enseña a formular intenciones educativas, a partir de un análisis detallado de las estructuras sustantivas de las disciplinas.

También se le enseña a secuenciar los contenidos siguiendo la lógica interna de la materia ya que las disciplinas son bloques de conocimientos cuya propiedad fundamental es estar organizado de modo que facilite su enseñanza y aprendizaje.

Con el transcurso de los años y ya entrado el siglo XX esta orientación ha recibido diversas críticas. Los constructivistas plantean que el enfoque racional/academicista establece una falsa asociación entre la estructura lógica de la disciplina (sustantiva y sintáctica) y su estructura psicológica. Es decir, la estructura lógica y formal, interna a las disciplinas no puede confundirse con el contenido escolar, o sea, con el objeto de la enseñanza. Señalan que las teorías y los desarrollos científicos que se producen dentro de las diferentes disciplinas no han sido elaborados con propósitos pedagógicos. La secuencia de un contenido depende tanto de su estructura interna como de la forma en que procede un alumno para aprenderla (estructura psicológica/pedagógica). Por esta razón, cuando se piensa en un conocimiento para ser enseñado, se deben adoptar criterios mediante los cuales transformar en enseñable un conocimiento que ha sido construido fuera del ámbito escolar con finalidades científicas ligadas a la producción de saber.

Modelo comprensivo

Este modelo plantea que quien enseña no sólo ha de poseer conocimiento sustantivo de la disciplina sino que además debe dominar los procesos de investigación y producción de conocimiento en las disciplinas (conocimiento sintáctico). El profesor se concibe como un intelectual que conoce y comprende lógicamente la estructura de la materia así como los procesos de producción del conocimiento de cada disciplina.

El docente debe poseer *conocimiento del contenido* (aquí en su doble dimensión sustantivo-sintáctica) y debe ser competente en el *conocimiento didáctico* del contenido. Es decir, de aquellos procesos de transposición didáctica que transforman en enseñable las disciplinas o campos del saber. Esto incluirá pensar en formas de representación y organización de las ideas, las analogías, los conceptos, los principios, etc. En síntesis, formas de presentar, organizar, representar y formular el contenido de modo tal de hacerlo comprensible para los alumnos en contextos de enseñanza.

La enseñanza de las disciplinas y la didáctica del contenido, son igualmente necesarias e importantes. El conocimiento pedagógico que no esté específicamente relacionado con la transmisión y presentación del saber, no resulta relevante.

3.1.2. Orientación tecnológica-eficientista

Esta perspectiva ha sido dominante en la investigación, la práctica educativa y la formación docente a partir de la mitad del siglo XX. La concepción de la enseñanza como intervención técnica, la investigación enmarcada en el paradigma proceso-producto y la formación docente en el modelo de entrenamiento basado en el desarrollo de habilidades son algunas de sus manifestaciones.

A través de esos aportes otorga cierto status a la enseñanza, mediante el desarrollo de conocimientos que expliquen la naturaleza de la enseñanza, la intervención de los docentes en el aula con el objeto de fundamentar y sentar bases para la elaboración de un currículum para la formación docente. Esto derivó en la preocupación por elaborar un currículum para la formación docente sobre la base del análisis de las actividades que los profesores deberían realizar en su tarea cotidiana.

La actividad del profesor se define como una actividad profesional de carácter instrumental, orientada a la resolución de los problemas del aula. Para llevar adelante la función de enseñanza, el profesor deberá resolver los problemas particulares y singulares que encuentra en su práctica aplicando los principios y reglas derivados del conocimiento y la investigación científica.

En relación con uno de los problemas que más preocupan en el campo de la formación docente, las relaciones entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, esta orientación sostiene que la investigación arroja conocimiento útil para la práctica docente. De esta manera identifica diferentes niveles del conocimiento:

1. Un componente de ciencias básicas con un conocimiento altamente formalizado y descriptivo-explicativo, como, por ejemplo: los principios de la teoría de la educación o de las teorías del aprendizaje.
2. Un componente de ciencia aplicada, es decir de reglas, normas y prescripciones derivados de los principios generales científicos para la resolución de problemas concretos.

3. Un componente de habilidades y competencias básicas mediante las cuales el docente interviene en su práctica.

Esta concepción tiene implicancias a la hora de pensar en sus requerimientos formativos. Los principios de la racionalidad técnica se manifiestan en la lógica deductiva en la que se basaron durante mucho tiempo los planes de estudio para la formación docente y según la cual las materias teóricas y generales se deben encontrar al inicio del trayecto formativo. Y recién después se deben ofrecer materias más instrumentales (didácticas específicas) culminando la formación en el período de prácticas y residencia, como instancia de aplicación de lo aprendido a lo largo de la formación.

Gran parte de los programas de formación docente derivados de este modelo, en tanto sustentados en la lógica deductiva, están basados en el supuesto de que es posible aplicar reglas generales a casos concretos de la enseñanza. Por ejemplo, si se conoce qué conductas se correlacionan de manera positiva con el rendimiento de los alumnos se puede entrenar a los docentes en su dominio.

Este enfoque ha sido objeto de diversos cuestionamientos. La complejidad de toda situación de enseñanza es incierta, única, cambiante y presenta conflictos de valores en la definición de metas y en la selección de medios. Por otra parte, los problemas que plantea la práctica de la enseñanza no siempre pueden resolverse a través de la elección de procedimientos generales. En tercer lugar, los críticos de este enfoque plantean que los problemas de la práctica no son fenómenos dados sino que son el producto de una construcción donde el práctico transforma una situación problemática en un problema práctico, mediante ciertos procesos de construcción de sentido.

3.1.3. Orientación práctica

La crítica a la orientación anterior realizada desde diferentes ámbitos ha dado lugar a concepciones de la práctica de la enseñanza y de la formación docente que abogan por la necesidad de analizar y comprender lo que verdaderamente hacen los maestros cuando se enfrentan a las situaciones de enseñanza. Si el primero sostenía la lógica deductiva, este segundo enfoque está basado justamente en el razonamiento inductivo.

La enseñanza como un proceso de planificación y de toma de decisiones (Clark y Peterson, 1986), el profesor como investigador en el aula (Stenhouse, 1975), la enseñanza como un arte (Eisner, 1980) y el profesor como un práctico reflexivo (Schön, 1983) son algunas de las imágenes que caracterizaron esta orientación. A pesar de las diferencias existentes entre ellas, se basan en la consideración del docente como un profesional que se enfrenta a situaciones de mucha complejidad y a la enseñanza, como una situación altamente incierta y caracterizada por el conflicto de valores. Todas ellas comparten el intento por superar los límites entre la teoría y la práctica del aula.

La enseñanza debe analizarse y comprenderse como un escenario social, que se caracteriza por la simultaneidad de situaciones, por la diversidad de significados construidos por alumnos y profesores como consecuencia de las interacciones que se verifican en el aula. Los problemas de la enseñanza son problemas prácticos, que se resuelven de manera singular porque se trata de problemas singulares.

En este contexto, el docente se define como aquél que resuelve los problemas prácticos y su habilidad se manifiesta en la forma de integrar el conocimiento con la técnica cuando resuelve problemas prácticos. Cuando el profesional se enfrenta con un problema, su primera aproximación se configura en una suerte de estructuración inicial y tentativa acerca de la naturaleza y características de la situación problemática.

El conocimiento práctico que se pone en juego, supone un proceso de reflexión en la acción, es decir, una conversación que el práctico mantiene con la situación. Este conocimiento se activa y construye durante la intervención, orientado hacia la acción. Las reflexiones que se elaboran en este proceso están cargadas de valores y de concepciones acerca del aprendizaje, de la escuela, del conocimiento, lo que supone una producción y una transformación del conocimiento mismo.

Los principios que caracterizan las propuestas formativas derivadas de esta concepción toman a la práctica como eje de la formación. Se trata de generar espacios para la construcción de un aprendizaje experiencial que permita al docente prepararse para las situaciones singulares y cambiantes con las que se encontrará en su ámbito profesional. Ahora bien, si en el primer caso se trataba de construir y ofrecer teorías que pudieran explicar la realidad y derivar cursos de acción, en este modelo es muy difícil alcanzar tal teoría en tanto el conocimiento es fruto de la experiencia particular de cada individuo y por tanto difícil de extrapolar a otras situaciones.

Modelo práctico-artesanal

A partir de esta orientación se desarrollaron y direccionaron algunas propuestas de formación docente. Concibe la formación docente como el aprendizaje de un oficio que se adquiere a través de situaciones en las que el alumno/futuro docente se encuentra inmerso en prácticas guiadas por un docente “con oficio” o experimentado.

La adquisición de las habilidades y destrezas necesarias para el ejercicio de la docencia se adquieren por observación, imitación y práctica dirigida. La enseñanza se define como una actividad artesanal y se aprende de la misma manera en que los aprendices aprendían su oficio. Docentes expertos direccionan el aprendizaje estableciendo secuencias establecidas y sostenidas por ellos hacia niveles cada vez más avanzados.

Esta visión, todavía de gran influencia, es considerada un ejemplo de propuesta conservadora y poco formativa, ya que en primer lugar, puede propiciar la reproducción acrítica de modelos y prácticas de enseñanza; en segundo lugar, se corre el riesgo de transmitir conocimiento plagado de prejuicios y carente de reflexión teórica; en tercer lugar, estos procesos de enseñanza y de transmisión de un oficio, influidos por la cultura escolar y por las presiones que ejerce la institución escolar pueden empobrecer, simplificar o volver rutinario el objeto que se construye.

Modelo de la reflexión sobre la práctica

Este modelo asume que el práctico actúa reflexionando en la acción, es decir, creando una nueva realidad a partir del diálogo con la situación. Las decisiones y cursos de acción desarrollados durante la enseñanza manifiestan un conocimiento de tipo práctico “un saber hacer”. Schön (1983) centró la atención acerca de la necesidad de considerar los procesos de reflexión en el campo de la formación docente.

El **pensamiento práctico** incluye:

- **El conocimiento en la acción**, que hace referencia al componente inteligente que caracteriza a toda actividad humana orientándola y direccionándola a un saber tácito o conocimiento implícito. Se manifiesta en un “saber hacer” y se deriva tanto de la experiencia como de la reflexión pasada, aún cuando se encuentre consolidado bajo la forma de rutinas o esquemas más o menos automáticos. Este conocimiento no es anterior a la acción sino que reside en ella; no predetermina la acción; por ello es conocimiento en la acción y se revela a través de ella pero, paradójicamente, somos incapaces de formalizarlo o verbalizarlo.
- **La reflexión en la acción**, refiere a lo que se piensa respecto de lo que se hace al mismo tiempo que se actúa (deliberación práctica para Habermas). Sobre el conocimiento anterior, de primer orden, se instala este conocimiento de segundo orden, un diálogo que se mantiene con la situación y sobre la interacción particular que supone la intervención en ella. La reflexión en la acción difiere de la reflexión **sobre la acción** por su carácter diacrónico en tanto la primera consiste en “pensar durante”, reflexión **sobre la acción** permite reorganizar lo que se hizo. Este proceso de reflexión en la acción es un proceso de extraordinaria riqueza a la hora de pensar en la formación docente, ya que puede ser el primer espacio de confrontación entre los esquemas teóricos y las creencias o teorías implícitas del docente.

Cuando el profesional se enfrenta con un problema, su primera aproximación consiste en una suerte de estructuración inicial y tentativa a esa situación problemática. Se trata de un conocimiento cargado de imágenes y comprensiones que ha ido estructurando a través de experiencias previas en la resolución de problemas semejantes a los que ahora enfrenta a lo largo de su biografía esco-

lar. Como producto de esas experiencias repetidas el práctico desarrolla una serie de conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y técnicas que le permiten valorar las situaciones con las que se enfrenta y decidir los cursos de acción más adecuados.

A medida que va conociendo nuevos casos y situaciones, a medida que posee más experiencia va aumentando su conocimiento práctico que se va haciendo cada vez más implícito y espontáneo. Gracias a esta “*experimentación in situ*” estructura nuevas estrategias de actuación al mismo tiempo que transforma y modifica su comprensión de la situación.

La reflexión en la acción es similar a los procedimientos de investigación experimental. Sin embargo, el interés del profesional, a diferencia del investigador, procura respuestas que le permitan resolver la situación particular con la que se enfrenta a fin de resolverla.

La reflexión en la acción es una indagación a través de la cual la producción y desarrollo del conocimiento profesional implica la transformación y mejora de la práctica.

La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción consiste en el análisis que se realiza a posteriori de la acción acerca de las características de su propia acción. En el curso de este proceso, el práctico, liberado de las demandas inmediatas intenta identificar los problemas, y utilizar sus esquemas y procedimientos para contrastarlos con la situación. En el curso de este proceso, analiza y evalúa las propias concepciones, teorías implícitas y modos de representar la realidad utilizados durante la acción. El análisis no se centrará únicamente en las características de la situación o contexto del problema sino que implica el cuestionamiento de los procedimientos llevados a cabo ya sea para formular el problema y determinar su naturaleza (la formulación de objetivos, la selección de los cursos de acción realizada) como para analizar las teorías implícitas, las comprensiones y los modos de representar la realidad durante la acción. Supone, en definitiva, una metareflexión en torno al conocimiento en la acción y la reflexión en la acción.

Para este modelo, basado en la racionalidad práctica, el docente es un profesional que pone en juego un tipo particular de conocimiento, cada vez que se encuentra con una situación problemática en la enseñanza. Conocimiento que demanda en primer lugar, ser definido y caracterizado; es decir comprenderlo e identificarlo a través de una amalgama de comprensiones, ejemplos y acciones para estructurar, interpretar y dar significado al problema. Pero esa atribución o valoración inicial es siempre tentativa y permite poner en marcha una respuesta a la acción, cuyo resultado permitirá reinterpretar el problema.

La construcción del problema a partir de las categorías que ya se poseen permite una primera aproximación que aunque tentativa posibilita la reducción de los grados de in-

determinación de la situación transformando una situación desconocida en una más familiar en la que existe una primera conexión entre el docente y su experiencia. Posteriormente, este conocimiento previo es resignificado a la luz de la nueva experiencia. De esta manera, se produce una relación reflexiva entre las acciones y las interpretaciones donde cada nueva acción da lugar a nuevas interpretaciones y significados que modifican los siguientes cursos de acción.

En síntesis, el desarrollo del concepto de pensamiento práctico deriva en la necesidad de revisar las formas en que se elaboran y organizan las propuestas en tanto conduce directamente a la discusión acerca del sentido y lugar del conocimiento académico en la formación de docentes.

3.1.4. Orientación sociocrítica

En el campo de la formación docente, esta visión surge como un intento por superar las limitaciones de las otras aproximaciones y principalmente como la búsqueda de nuevas y enriquecidas explicaciones acerca de la formación docente como práctica socialmente contextualizada y determinada. Se trata de cuestionar los principios sobre los que se sustentan y explicitar sus limitaciones a la hora de explicar y resolver los problemas con los que se enfrenta la formación docente. En este sentido plantea que una de las limitaciones fundamentales de estas aproximaciones en la formación docente es que no logran *analizar y comprender las influencias que ejercen las estructuras sociales en el modo en que los sujetos interpretan y comprenden sus propias prácticas*.

Autores como Zeichner, Kemmis, Giroux o Apple, entre muchos otros, sostienen que la formación docente orientada a la comprensión por parte de los alumnos de los contenidos escolares, no es posible en un contexto social en que las formas de organizar y distribuir el capital cultural evidencian la dominancia de unos grupos sociales sobre otros. Dicho de otro modo, afirman que la escuela distribuye el capital cultural de manera desigual reproduciendo la desigualdad existente en la sociedad.

Coinciden en señalar que toda actividad educativa tiene, inevitablemente un carácter político y promueve el predominio de unos valores sobre otros. Por esta razón abogan por la formación de un profesor que promueva el pensamiento crítico de los alumnos. La escuela y por supuesto los docentes como intelectuales críticos tienen la posibilidad de contribuir a la construcción de sujetos críticos que participan activamente en la transformación de la sociedad.

Respecto de las propuestas de reflexión planteadas en el apartado anterior sostienen que realiza se corre el riesgo de transformar los procesos de reflexión en una actividad técnica y sin sentido si no forman parte de un proceso complejo de reflexión socialmente contextualizada.

En este marco las instituciones de formación docente deben propiciar la construcción de ese pensamiento crítico por parte de los futuros docentes. Los programas de formación docente deberían atender tres aspectos fundamentales:

- 1°. La construcción de conceptos y teorías que permitan el análisis y la reflexión del contexto en general y de las relaciones sociales al interior de la escuela, las relaciones de poder y control así como los valores e ideas hegemónicas que en ella se encuentran y que definen su vida cotidiana.
- 2°. El desarrollo del pensamiento crítico de modo que los maestros puedan analizar los significados y las visiones que se encuentran a la base de sus acciones, al mismo tiempo que analizan los factores sociales que los producen y reproducen.
- 3°. Desarrollo de un compromiso político orientado a la transformación de la vida del aula, de la escuela y la comunidad.

2.2. La orientación normalizadora y la formación del “buen” maestro en la Argentina

Todo proceso de cambio se sustenta, explícita o implícitamente en las tradiciones anteriores, ya sea encarnadas en cada actor como en las instituciones. Reflexionar en torno a esas tradiciones, sus conflictos y sus reformulaciones es una necesidad a la hora de intentar generar y desarrollar procesos de transformación.

Si bien en nuestro país, algunas tradiciones han tenido más impacto en la formación de docentes de un nivel de enseñanza, sus postulados centrales han impregnado la formación para otros niveles. Es por tal motivo que en este apartado se esbozan los principales rasgos de la *tendencia normalizadora* en formación de maestros que sentó las bases de la formación docente dejando profundas huellas en las formas institucionales y curriculares de la formación, a la vez que ha impregnado el discurso de los docentes y la orientación de sus prácticas.

Esta orientación estuvo indisociablemente ligada al proceso de conformación del sistema educativo en el marco de la consolidación del proyecto de nación de la generación del 80.

Como diversos autores señalan, la educación tuvo como principal objetivo contribuir a la construcción del ciudadano en un contexto en el que el Estado Nacional se estaba formando y donde la constante llegada de inmigrantes demandó la construcción de una cultura común; la alfabetización y formación de la identidad nacional eran los pilares en torno de los que giraba la formación en ese período. El pro-

yecto educativo liberal se centró, así, en la formación del “ciudadano” con una misión de corte civilizadora y homogeneizadora para afianzar la construcción de la nueva nación.

Breve reseña en torno a los orígenes de la formación de docentes

En 1870, con la creación de la Escuela Normal de Paraná comienza a consolidarse el proceso de institucionalización del normalismo en la Argentina. Hasta ese momento, la formación docente no contemplaba requisito alguno, y esta tarea era llevada a cabo por personas con muy poca capacitación. Pero la construcción del sistema educativo nacional demanda la existencia de instituciones especializadas en la formación docente. Entre 1871 y 1888 se fundaron 34 Escuelas Normales en capitales de provincia y ciudades aledañas, a las que se agregaron 21 escuelas entre 1904 y 1910, en ciudades pequeñas del interior.

Esta política de formación de magisterio no siguió un único modelo. Se incorporó una estrategia mediante la cual se incluyeron, en la práctica, propuestas diferentes de formación docente. Este es el marco en el que surgieron las Escuelas Normales Populares y las Escuelas Normales Rurales (Terigi y Diker, 1996) que contemplaban la necesaria contextualización institucional y el respeto por la diversidad.

La organización institucional de las Escuelas Normales se estructuró en torno a dos Departamentos: el curso normal para los estudios de magisterio, y una escuela modelo de aplicación, que además de impartir educación primaria, servía como ámbito de práctica de métodos pedagógicos. La formación de maestros se llevaba a cabo en un Curso Elemental de tres años de duración, posterior a la aprobación de la escuela primaria. A partir de 1904 se incorporó el cuarto año de estudios pero aún su aprobación no permitía el acceso directo a la universidad. Todo el período posterior estuvo centrado en el debate de dos posicionamientos sobre la formación del magisterio, el espiritualismo –que enfatizaba el valor de la formación moral y de la reflexión sobre los fines trascendentes– y el positivismo –que focalizaba la formación científica y metodológica–. Aunque en el debate se polarizaban las posiciones en la práctica estaban unidas: una formación fuertemente moralizadora/disciplinadora unida al dominio instrumental del método.

Los dos circuitos diferenciados del bachillerato y del magisterio se unificaron, a partir de 1941 dando lugar a la extensión de los estudios. El período de cuatro años de formación profesional unitaria dio paso a otro de cinco años, dividido en dos ciclos: un ciclo básico de tres años que unificó todas las modalidades de enseñanza media y un ciclo superior o especialización de dos años.

Si bien la unificación del ciclo básico permitió –al menos formalmente– la unificación de la formación cultural y científica de las diferentes formas de escuela media, des-

plazó íntegramente la formación técnico-profesional al segundo ciclo y con ello debilitó en gran parte ese vínculo inicial y permanente con el ejercicio del rol que creaba la interacción temprana con la escuela primaria. Las prácticas docentes se realizaban sólo en quinto año y su número, duración y frecuencia se fueron haciendo cada vez menor.

Siguiendo una tendencia mundial de profesionalización de la docencia hacia fines de la década del 60 la preparación de maestros pasó al nivel terciario. Llevar la formación de maestros a este nivel parecía significar un progreso científico y pedagógico que tendría un efecto positivo en la calidad de educación impartida en las escuelas primarias. A partir de 1970, se inició un proceso de reforma que implantó la terciarización de la formación de maestros primarios y preprimarios: surgieron así los Profesorados de Enseñanza Elemental, después llamados “para la Enseñanza Primaria”. La transferencia al nivel Superior de enseñanza afectó la clásica organización de las Escuelas Normales al crear el nivel terciario para la carrera de magisterio.

Además de los Profesorados de las Escuelas Normales creados por el gobierno nacional, las provincias crearon Institutos de Formación Docente de nivel terciario con distintas lógicas de implementación dando lugar a un panorama de gran heterogeneidad y complejidad.

Por último, la formación de profesores para el nivel medio surgió a comienzos del siglo XX ante la gran expansión del nivel. En un principio, el gobierno central generó diversas acciones que llevaron a la creación de Institutos de Formación de Profesores –no universitarios–, pero que no presentaban características institucionales tan propias como las Escuelas Normales y con una gran diversidad de modalidades. Paralelamente, las universidades comenzaron a atender la formación específica de docentes para el nivel medio, otorgando título de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial.

Toda propuesta de formación docente se sustenta en principio en una serie de perspectivas y orientaciones conceptuales que se denominan paradigmas. Son principios y supuestos generales sobre la escuela como institución, el currículo como un espacio en el que se le asigna un lugar y una función al profesor; la enseñanza, la innovación y la investigación que informan y determinan en forma de contenidos la formación inicial de los docentes. Conocer esas grandes perspectivas ayuda a fundamentar las decisiones que se tomen en el campo de la formación docente.

Los cambios que se están produciendo en las propuestas actuales de formación docente son manifestaciones de las transformaciones ocurridas en el discurso educativo didáctico-curricular como consecuencia, entre otras, de la influencia de las diversas orientaciones vistas.

La crítica generalizada a la razón instrumental ha generado cambios en la conceptualización de la naturaleza de la práctica de la enseñanza que han generado, a su vez, una profunda reconsideración de la naturaleza de la formación inicial.

En contraste con los planteamientos técnicos que defienden el criterio de que la enseñanza es el resultado final del uso racional del conocimiento científico sobre la educación y donde la relación entre éste y la acción pedagógica es una relación lineal y prescriptiva, la concepción práctica reflexiva de la enseñanza entiende que el aula es un espacio social de comunicación e intercambio dinámico, un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y el sistema se configura como consecuencia de la participación activa, y en parte autónoma, de los elementos que participan en la comunicación. La adecuación de las decisiones y cursos de acción será determinada por los significados que les otorguen los participantes.

Existe una profunda relación entre la concepción epistemológica de la práctica educativa y los modelos curriculares y organizativos de los IFD. Es decir, la caracterización epistemológica del conocimiento necesario para un ejercicio profesional determina la defensa de una u otra imagen del rol docente y, por extensión, afecta al diseño y desarrollo de la formación inicial. Dado que en la actualidad, el conocimiento del docente es caracterizado como conocimiento práctico, la estructura del currículo de formación inicial debe articularse en torno de las prácticas de formación.

(continúa)

(continuación)

Una de las preocupaciones centrales de la visión sociocrítica es la urgente necesidad de una reconceptualización de lo social y su relación con la formación del profesorado. El desafío de la formación docente es conducirla hacia la práctica, y generar el pensamiento crítico en los propios profesores.

En síntesis, el abordaje de estos diversos enfoques pone de manifiesto una serie de supuestos sobre la práctica docente y la formación para el rol que han emergido en distintos momentos históricos, al amparo de concepciones diferentes acerca de la educación y que aún no han sido totalmente eliminados por la aparición de nuevos enfoques. Entonces todas estos paradigmas tienen algún grado de institucionalización, están incorporadas a las prácticas y a las imágenes con que contamos para pensar el trabajo y la formación docente; son en cierto sentido tradiciones.

El conocimiento profesional docente

4

Introducción

Toda propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de supuestos acerca de la actividad que los docentes realizan.

La definición y elaboración de dispositivos de formación docente supone, entre otros aspectos, preguntarse por los contenidos de la práctica profesional a los que esa formación debería dar respuesta.

Es desde esta perspectiva que en este capítulo se desarrollan algunas de las características de la actividad docente y de los modos en que los docentes producen y utilizan el conocimiento en su práctica cotidiana. A tal efecto, se incluyen algunos desarrollos teóricos acerca de la naturaleza de los saberes que subyacen a esta actividad y que, de una u otra manera, inciden en las decisiones que asumen y en los modos de actuación que se derivan de ellas.

En este marco, adquieren relevancia los estudios realizados bajo la denominación “*el pensamiento del profesor*” referidos a los procesos cognitivos y de pensamiento que estructuran y organizan las tareas que los docentes realizan durante la fase preactiva e interactiva de la enseñanza.

Ideas clave



- **En situaciones de enseñanza los docentes ponen en juego teorías, conceptos, representaciones y valores que permiten resolver y dar respuestas específicas a cada situación particular.**
- **El conocimiento profesional que los docentes ponen en juego a la hora de enseñar se compone de diversos tipos de saberes como el saber acerca del contenido, acerca del currículum, acerca de la clase, o el saber construido a lo largo de su experiencia profesional, etc.**
- **La lógica sobre la que se organiza la actividad docente presenta características particulares: está orientado a la acción y se caracteriza por ser tácito o implícito.**

(continúa)

(continuación)

- **Conocer la naturaleza psicológica y epistemológica de los conocimientos profesionales resulta necesario a la hora de pensar y organizar propuestas de formación inicial relacionadas con el desarrollo profesional de los docentes.**

4.1. La tarea docente

4.1.1. La reconceptualización de la tarea docente

En el desarrollo del pensamiento pedagógico se verifica un progresivo abandono de una visión del profesor como mero técnico, abocado a la resolución de los problemas de la enseñanza mediante la aplicación de reglas; y una visión de la enseñanza ligada a supuestos eficientistas.

Simultáneamente comienzan a cuestionarse los fundamentos epistemológicos de las investigaciones sobre la enseñanza basadas en los supuestos del paradigma proceso-producto. Tal como se ha expuesto anteriormente, estos trabajos se centraron en la identificación de las conductas y comportamientos del docente, que se correlacionaban de manera positiva con un buen rendimiento académico de los alumnos.

Las críticas no tardaron en llegar y se centraron básicamente en los supuestos epistemológicos sobre los que se fundamentaban los trabajos de investigación, entre ellos:

- la reducción del análisis y la concentración en los comportamientos observables, lo que minimiza la posibilidad de obtener datos significativos para la investigación sobre la enseñanza y el análisis de aquello que sucede en la clase;
- el supuesto de que los comportamientos en el aula son previsibles, lo que deriva en una concepción de la enseñanza centrada en la relación casual entre el comportamiento del profesor y el rendimiento de los alumnos;
- en el intento por elaborar generalizaciones empíricas sobre el comportamiento docente, se ignora la incidencia del contexto incluyendo el factor curricula;
- la omisión del alumno como sujeto que influye, determinando de esta manera lo que sucede en el aula.

El movimiento de reconceptualización de la función implicó un giro importante en sentido contrario y un paulatino acercamiento a una concepción del profesor como un sujeto activo en el diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza. En el campo de la investigación, esta perspectiva se basó en algunos supuestos que orientaron sus desarrollos en este campo:

- a. el análisis se trasladó de los comportamientos observables, al campo de significados que se desarrollan en el aula.
- b. el pensamiento del profesor se considera como uno de los factores que determinan los procesos de enseñanza durante las distintas fases que la caracterizan, aún cuando los resultados en el aprendizaje de los alumnos no sea una consecuencia directa de las actuaciones del profesor.
- c. se enfatiza el carácter singular de los procesos de enseñanza en el aula, destacando los significados que se intercambian, generan y asimilan, considerándolos únicos y particulares en una situación determinada.

4.1.2. Algunos aportes para su definición

Considerar a la actividad de enseñanza como reflexiva, racional y activa, en el diseño, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza dio lugar al desarrollo de nuevas investigaciones las que originaron nuevas orientaciones que coinciden en destacar algunas características inherentes a los procesos de enseñanza y la actividad del docente.

La actividad docente es considerada, así, no ya como una vocación sino como un trabajo sujeto a determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan una práctica profesional caracterizada por un conjunto determinado de saberes. Para poder definir la tarea docente será necesario incluir prácticas y procesos que rebasen la tradicional acepción de transmisión de conocimientos.

De aquí que diversos autores (Edelstein y Coria, 1995; Gimeno Sacristán, 1991; Terigi y Diker, 1996) definan a la actividad docente como una práctica social altamente compleja, señalando ciertos rasgos que consideran inherentes a su naturaleza. Se destacan:

- La *singularidad de los escenarios* y del contexto en los que se desarrolla
- La *multiplicidad y simultaneidad* de dimensiones que operan en la actividad docente; es decir la diversidad de tareas que se realizan durante los procesos de enseñanza: de carácter administrativo, la contención psicológica y afectiva a los alumnos que en algunos casos llega a ser indispensable, el seguimiento de tratamientos médicos, etc., demandan un tipo de actuación estructurado sobre la base de rutinas y formas regulares de responder a ciertas dificultades.
- La *incertidumbre*, que resulta como consecuencia de lo anterior y que pone de manifiesto la dependencia que los procesos de enseñanza tienen con el contexto en el que se desarrollan
- La *implicación personal* que conlleva la propia tarea docente y el conflicto de valores que ella puede generar. Ambos se vinculan estrechamente con la concepción de la enseñanza definida como actividad intencional.
- Las *características éticas y políticas* de las decisiones que los docentes asumen en su tarea cotidiana. Esto hace alusión a la incidencia de las perspectivas axioló-

gica e ideológica que los docentes asumen mientras enseñan, en relación con: el contenido enseñado, la propuesta metodológica elaborada y utilizada, etc.

- Las *implicancias sociales*, consecuencia de las anteriores en el sentido de la cantidad y calidad de las oportunidades formativas que se ofrecen a los alumnos en contextos escolares.

Estas características ponen en cuestión los supuestos que subyacen a cualquier discusión acerca de qué docente formar y de qué manera elaborar una propuesta formativa que contemple las características de la actividad docente. Esto exige la delimitación y definición de los problemas que caracterizan al campo así como la consideración de alternativas que contribuyan a superar las dificultades que se perciben.

4.1.3. La dimensión práctica de la actividad docente

Dada la complejidad de la tarea docente se hace difícil establecer todas las características que la definen, pero los siguientes son algunos de los rasgos que organizan y estructuran la práctica docente:

- La enseñanza está orientada hacia la acción y determinada por ella.
- Las respuestas que los docentes construyen cuando se enfrentan a los problemas que la práctica les plantea son únicas y singulares.
- El conocimiento que el docente pone en juego cuando enseña se caracteriza por ser tácito o implícito y difícilmente verbalizable.

Es a partir de estos rasgos que Gimeno Sacristán (1991) propone que la actividad docente está regulada por esquemas prácticos o esquemas de acción "que subyacen a esa acción, que regulan su práctica y la simplifican" frente a la diversidad e incertidumbre que ella presenta. Según este autor, son precisamente estos esquemas prácticos los que permiten a los docentes intervenir en un contexto caracterizado por la inmediatez y la simultaneidad inherentes a los procesos de enseñanza.

Pero, ¿qué son y de qué manera operan estos esquemas en la acción docente?

Un contexto signado por la inmediatez y la simultaneidad de la tarea demandan un tipo de actuación estructurado sobre la base de rutinas y formas regulares para responder a los problemas que la práctica plantea. Son estos esquemas los que permiten pensar que la práctica docente no es producto del azar sino de rutinas, estilos de comportamiento, etc., precisamente porque está regulada internamente por esos esquemas. De este modo, cuando la acción está en marcha, el docente puede mantener su curso realizando ciertos ajustes o adaptaciones a las planificaciones previamente diseñadas. Esta manera o modo de proceder, de enfrentarse con los problemas que la práctica suscita, de elaborar cierto tipo de respuestas frente a las dificultades es el modo que adopta el conocimiento que los profesores utilizan para regular su acción. En este sentido el esquema también es conocimiento.

Tal como lo expresa Sacristán (1991) "la existencia de un estilo de comportamiento estable en los docentes no se puede explicar... por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales... que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones. Se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción... que regulan la práctica y la simplifican."

Estos esquemas que los docentes elaboran suelen ser de carácter implícito o tácito y están estrechamente vinculados con los conocimientos profesionales del docente. En toda actividad práctica subyacen y operan presupuestos y conocimientos que orientan la acción y se van construyendo paulatinamente durante su actuación profesional.

Esta es, entre otras, una las razones que explican la marcada diferencia entre novatos y expertos. Diversas investigaciones en torno a este tema muestran cómo novatos y expertos utilizan este conocimiento profesional. La diferencia entre ambos no radica en la disponibilidad de mayor o menor cantidad de conocimientos sino en la disponibilidad de otros tipos de conocimientos. Esto es, la estructuración y adaptación que estos conocimientos tienen a las exigencias del contexto. Esto se evidencia en el dominio de ciertos procedimientos y rutinas. Los primeros centran su atención en la organización de la clase y en la motivación de sus alumnos, mientras que los segundos, piensan en los contenidos y las intervenciones de los alumnos.

Desde el campo de la sociología de la educación, algunos desarrollos reconocen en la práctica una lógica particular. En esta línea de análisis, Bourdieu (1991) plantea que lo que define la práctica es "...la incertidumbre (...) resultante del hecho de que tiene por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación (...) las prácticas son el resultado de la aplicación de principios de percepción y acción nunca explícitos..." En este contexto de urgencias signado por la improvisación, los sujetos afrontan estas situaciones generando estrategias o modos de actuación propios.

El *habitus* como sistema de disposiciones duraderas y transferibles, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones genera estrategias que explican los modos en que los sujetos afrontan los problemas de la práctica.

La noción de *habitus* enfatiza el peso que tienen las experiencias sociales tempranas del sujeto en sus prácticas. Los procesos de percepción, valoración y de actuación, los marcos desde los cuales los sujetos interpretan y asimilan y actúan son elementos estructurados socialmente.

De este modo, la historia personal, social, escolar de los docentes, sus modos de vinculación, actuación y resolución se ponen de manifiesto cuando elaboran respuestas específicas a situaciones particulares.

Desde esta perspectiva, la práctica docente es una práctica social, fuertemente determinada por las representaciones y modos de vinculación y relación que los sujetos han

ido construyendo durante su trayecto profesional. Las prácticas de la enseñanza, en tanto práctica social, comparten su singularidad y su posibilidad de vincularse con la realidad al modo en que los sujetos se relacionan con el campo social.

Cuando un docente se enfrenta con un problema práctico, su primera aproximación estriba en una suerte de estructuración inicial y tentativa que le permite un primer contacto con la situación. Elabora un tipo de **comprensión práctica** de la situación que le permite valorarla y decidir sobre los cursos de acción que considera más convenientes. Como producto de sus experiencias, el práctico construye conocimientos, estrategias, imágenes, expectativas y modos de resolución que le sirven para futuras intervenciones.

Esta lógica práctica implícita en los modos de actuación e intervención docente, pone de manifiesto esta estructura y organización particular de conocimiento. Esta lógica no necesariamente es fruto de un pensamiento o discurso racionalmente elaborado sino que se rige y organiza por el sentido práctico.

De esta manera, como señalan Edelstein y Coria (1995) "la trayectoria de un sujeto no sería, entonces, una sucesión determinada de actos, sino la trama compleja de pensamientos, representaciones y prácticas, explicable histórica y sociológicamente.

De lo expresado se derivan algunas preguntas y reflexiones a la hora de pensar en el trabajo formativo dentro de los IFD. Algunas de ellas, que no pretenden agotar la variedad y riqueza provenientes del trabajo que se viene realizando en las instituciones, podrían orientarse hacia:

- ¿Qué se entiende por prácticas en el campo de la formación docente?
- ¿De qué manera y en qué dirección habrá que redefinir el sentido de las prácticas en la formación docente?
- ¿Cuáles serían los múltiples significados que deberían elaborarse?
- ¿Cómo se puede potenciar la modificación de las prácticas vigentes y construir prácticas diferentes y superadoras?

Seguramente muchas de las prácticas formativas que tiendan a la transformación de las prácticas docentes deberán atender a las formas que asumen "los *habitus*" así como a los esquemas y conocimientos prácticos de modo tal de propiciar la reflexión crítica en torno a ellos y potenciar su reconstrucción y resignificación. En otras palabras, en tanto la práctica docente está regida por ese conjunto de saberes generalmente implícitos, para facilitar su transformación se debería tender a generar espacios de análisis que permitan identificar y "desarmar" los pilares que configuran a ese conocimiento potenciando la construcción de nuevos conocimientos, representaciones, modos de pensar y actuar.

4.2. El saber de los docentes

Definir a la docencia como profesión supone concebir a los docentes como profesionales que producen conocimiento en su práctica; es decir supone considerarlos como **productores de saber**.

Los trabajos realizados por Achilli (1990) resultan indispensables para profundizar el análisis de los saberes que subyacen a la práctica docente. Esta autora caracteriza al docente como portador y productor de saberes. Al respecto propone que el saber docente se va conformando de un modo heterogéneo y por distintas vertientes: su formación profesional, la resolución de los problemas de su práctica cotidiana y finalmente los que se producen en el intercambio cotidiano con otros actores de la escuela: padres, directivos, maestros. Plantea que la actividad de los docentes y el conocimiento que construyen durante su práctica cotidiana manifiesta ciertas características que comparte con el pensamiento cotidiano:

- a. **El pragmatismo**, que pone de relieve la tendencia a resolver los problemas de la práctica apelando a formas rutinarias que dieron resultado en otras situaciones, de modo que la problematización de los procesos de enseñanza se percibe como obstaculizadora por parte del docente que necesita resolver problemas.
- b. **La hipergeneralización**, que hace referencia a la tendencia a extender los argumentos que fundamentan situaciones particulares y que surgen de ellas a todas las situaciones sin mediar procesos de análisis y reflexión.
- c. **La analogía, base de las dos anteriores**, refiere a la dificultad del pensamiento cotidiano por captar lo irrepetible, lo singular buscando fundamentar los argumentos en lo que ha sido visto y conocido, en la búsqueda de las homogeneidades, más que en la identificación de singularidades. En síntesis, el conocimiento pedagógico desarrollado por los docentes se caracteriza por su simplicidad y la relativa certeza de sus afirmaciones.

Los conocimientos profesionales docentes

Respecto de los saberes que los docentes ponen en juego en su tarea cotidiana, y de su relación con el conocimiento académico y teórico, Bromme (1988) define a los **conocimientos profesionales** como los conocimientos que los profesores utilizan y que fundamentan las decisiones que toman durante la enseñanza. Considerando el aspecto del contenido, este autor distingue:

- *El conocimiento de la materia o del contenido de enseñanza* que incluye la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina en cuestión, ya desarrollado.
- *El conocimiento curricular* que hace referencia a aquello que está desarrollado y pautado en los libros de texto, incluyendo las herramientas alternativas existentes.

- *El conocimiento de la clase* que hace referencia a los conocimientos que, implícita o explícitamente, son efectivamente enseñados por los profesores y que resultan de las adaptaciones necesarias que los docentes realizan.
- *El conocimiento sobre los que los alumnos aprenden* que le permite al docente acercarse a los modos y los procesos mediante los cuales los alumnos se apropian del saber enseñado y se adaptan a él con mayor o menor grado de dificultad.
- *El metaconocimiento* que refiere a los propósitos del profesor respecto de la enseñanza y la asignatura. A pesar de su carácter filosófico, tiene efectos muy visibles y concretos sobre la práctica. Expresa aquellas ideas, concepciones y teorías que los docentes sostienen acerca de la materia/asignatura que enseñan.
- *El conocimiento sobre la didáctica de la asignatura* incluye informaciones psicológicas, pedagógicas, didácticas y las experiencias del propio docente en relación con los conocimientos de su materia. Alude a los procedimientos mediante los cuales los docentes realizan una serie de adaptaciones del conocimiento para transformarlo en un objeto de enseñanza.
- *El conocimiento pedagógico* refiere al campo de conocimientos que son válidos con relativa independencia de la asignatura.

4.3. Los aspectos cognitivos y los procesos de pensamiento de los profesores

Diversos trabajos agrupados bajo el nombre de "*Estudios acerca del pensamiento del profesor*" han intentado dar luz a los aspectos cognitivos y a los procesos de pensamiento que los docentes ponen en juego cuando enseñan, mediante los cuales interpretan y dan sentido a su tarea.

Tres son las líneas de trabajo acerca del pensamiento del profesor que se vinculan estrechamente con los desarrollos expuestos en este capítulo.

Estudios sobre el procesamiento de la información y la toma de decisiones.

Estos trabajos se desarrollan en los años setenta con el propósito de describir la vida mental del docente y los procesos cognitivos que, de manera deliberada, los docentes ponen en juego durante la fase preactiva de la enseñanza. Shavelson, Clark y Yinger son los investigadores más representativos de esta corriente.

Según estos autores, en el momento en que los profesores planifican, se desarrolla un proceso de reflexión y análisis mediante el cual adoptan una serie de decisiones cuando diseñan posibles cursos de acción. La planificación es entendida como una acción intencional que requiere de ciertas actividades por parte de los docentes como, por

ejemplo, analizar la situación sobre la que se va a actuar, establecer cursos de acción alternativos y decidir sobre el más conveniente, evaluar resultados, etc.

El análisis y la investigación sobre la planificación del profesor se centró en un principio en el estudio de las variables externas (contexto socio-institucional y organizativo), como condicionantes de los procesos de planificación y, más tarde, en las representaciones que los profesores tienen acerca de esas condiciones. Estos trabajos tomaron como premisa el sentido de la planificación en la enseñanza como guía y dirección de las decisiones que los docentes asumen durante la clase.

Uno de los aspectos criticados a este enfoque es su exclusivo interés por los procesos cognitivos dejando de lado la incidencia que tiene el contenido a enseñar sobre los procesos cognitivos y los procedimientos que los docentes utilizan para interpretar situaciones y determinar cursos de acción.

Estudios sobre el conocimiento práctico

Son estudios que intentaron indagar el conocimiento que los maestros construyen durante su actividad docente en el contexto del aula. El concepto de conocimiento práctico o conocimiento práctico personal hace referencia a las teorías y concepciones que subyacen a la actividad del docente, a los significados que de manera implícita o explícita direccionan y dan sentido a la actividad del docente.

El trabajo pionero en este campo, es el que Elbaz realizó en 1980, que consistía en un estudio de casos sobre el conocimiento práctico de una profesora de inglés. La autora propuso que existen dos dimensiones acerca del conocimiento práctico: la dimensión del contenido y la dimensión experiencial. La primera hace referencia al conocimiento de sí, del medio/contexto, del currículum, de la materia y de la enseñanza. El segundo hace referencia a los modos en que el conocimiento es adquirido y usado por el profesor, y a las relaciones con la práctica, con la experiencia del profesor y con la dimensión personal.

Esta línea de trabajo se ha visto enriquecida con los aportes de la epistemología de la práctica de Schön (1983, 1992) y su noción de la *reflexión-en-la-acción* así como con los trabajos de Clandinin y Conelly (1984) sobre el conocimiento práctico-personal.

Clandinin y Conelly (1988) plantean que el conocimiento práctico personal es el resultado del conocimiento que los profesores poseen en general de forma implícita como resultado de su experiencia práctica. Tal como lo expresan, es un conocimiento privado "pero que no necesita permanecer así; puede ser descubierto en las acciones de las personas y bajo algunas circunstancias por el discurso o la conversación"

Se trata, en definitiva, de un conocimiento orientado hacia la práctica. Aquí el elemento cognitivo es uno más junto a factores contextuales, personales, biográficos y de ex-

perencia. Estos trabajos se han ido acercando a los conocimientos y creencias que los docentes ponen en juego cuando enseñan.

Estudios sobre el conocimiento del contenido pedagógico o conocimiento didáctico del contenido.

Por último, Lee Schulman advirtió a los investigadores y formadores de maestros que el enfoque cognitivo del pensamiento había omitido la comprensión del contenido por parte del maestro y las relaciones entre esa comprensión y la enseñanza impartida. Desarrolló una línea de trabajo que le permitió identificar los conocimientos constitutivos de lo que denominó conocimiento profesional:

- conocimiento del contenido
- conocimiento didáctico del contenido
- conocimiento pedagógico general
- conocimiento de los alumnos
- conocimiento del curriculum

Estos estudios realizados, así como el análisis del tipo de saberes que caracterizan a la docencia y estructuran a la práctica, son enfoques importantes a tener en cuenta en la elaboración de propuestas de formación que procuren atender a las particularidades de la práctica docente y por tanto ofrecer herramientas para la acción y la reflexión en y sobre esa acción.

R

En el campo de la formación docente, los estudios que se vinieron desarrollando desde el paradigma de la racionalidad práctica ofrecen diferentes alternativas para comprender la dimensión práctica de la actividad docente, los saberes que subyacen y reconceptualizar la función docente entendiéndola no ya como aplicadora de saber sino como portadora y productora de conocimiento.

Abordar y analizar estos desarrollos teóricos permite un mayor acercamiento a los modos en que los docentes interpretan, dan sentido y actúan durante los procesos de enseñanza que llevan a cabo.

El conocimiento en torno a estos procesos resulta indispensable a la hora de tomar decisiones respecto de propuestas curriculares en la formación inicial que incorporen estos avances en las decisiones que se asuman relativos a la organización curricular e institucional. Asimismo, las propuestas de investigación y capacitación deberían atender a los conocimientos que los docentes ponen en juego en su práctica cotidiana.

El curriculum de formación inicial

5

Introducción

Todo cambio e innovación en el curriculum se realiza con la intención de introducir procesos de mejora en la enseñanza y en la escuela. Sin embargo, esta intención de mejora no siempre se acompaña de un cambio real en las prácticas de enseñanza y en la vida de las instituciones. Diversas investigaciones coinciden en señalar que los procesos de transformación curricular e institucional no se logran con introducir solamente cambios en los contenidos, en su organización o secuenciación.

Por tanto la discusión y reflexión sobre la práctica y las representaciones sobre el propio quehacer por parte de los docentes implicados, así como de las consecuencias sobre la enseñanza que devengan de esos cambios, adquiere fundamental relevancia si se espera producir efectos que impacten en el mejoramiento de la calidad de la oferta educativa de la institución.

En los capítulos previos se han expuesto diversos desarrollos teóricos sobre dimensiones y problemas propios del campo de la formación docente, entendido en su doble vertiente: como disciplina en desarrollo y como campo de intervención. El presente capítulo tiene por objeto ofrecer algunas herramientas que pueden orientar las discusiones y debates en las instituciones de formación docente, con vistas a la construcción de propuestas curriculares e institucionales consensuadas.

Estos aportes intentan ofrecer herramientas conceptuales que faciliten el análisis y evaluación sobre la propia experiencia en el campo de la formación docente desde perspectivas teóricas que permiten su conceptualización y potencian la elaboración de instancias superadoras.

Ideas clave



- **El desarrollo curricular es una instancia para introducir innovaciones y mejoras a la FD. Sin embargo para contribuir al desarrollo profesional es necesario atender a las condiciones institucionales y organizativas y a las propias prácticas vigentes en los IFD.**

(continúa)

(continuación)

- **Toda propuesta de transformación de la formación docente es una respuesta a una serie de problemas: la ubicación y el sentido de la práctica en el currículum, la organización y secuencia de los contenidos establecida en el plan de estudios, la estructura organizativa de las instituciones formadoras, etc.**
- **Pensar el currículum implica realizar alguna diferenciación entre las ideas, las intenciones educativas y su realización, desarrollo o implementación. En el caso de la FD implica tomar posición respecto de la concepción docente y el alcance de su tarea, los criterios para la selección, organización y distribución de los conocimientos, criterios y principios para definir la organización institucional y los criterios para definir estrategias pedagógicas acordes al modelo docente pretendido.**
- **Los principios sobre los que se apoya la Formación Inicial deberían apuntar a la integración de los procesos de capacitación, investigación y formación, la articulación de la tensión teoría-práctica en los espacios curriculares, la integración de la práctica como eje del currículum, propiciar una concepción del conocimiento profesional integrando los componentes disciplinares y pedagógicos de los CBC.**

5.1. La tarea docente en los IFD

Para llevar adelante la tarea de elaborar los DCI en los institutos, será indispensable que se diseñen estrategias que abran espacios para la discusión y el análisis de las propias prácticas pedagógicas de los formadores, el trabajo sobre las representaciones y las matrices de aprendizaje de los docentes implicados en los procesos de formación.

Asimismo, es importante promover instancias de reflexión en torno a las experiencias que las instituciones están desarrollando focalizando el análisis en los obstáculos y facilitadores de los procesos formativos.

Para esto es necesario considerar aportes provenientes del campo teórico para la discusión y problematización de algunos aspectos del campo de la FD con vistas a la elaboración de los DCI y fundamentar las decisiones que se asuman en este sentido.

En síntesis, el análisis crítico de la propia práctica debería configurar un proceso de reflexión conjunta con el objeto de construir criterios y principios metodológicos que posibiliten a los institutos, tomar decisiones ajustadas y fundamentadas.

Algunas consideraciones acerca del currículum

Proponerse elaborar una propuesta de diseño y desarrollo curricular demanda revisar las ideas, las intenciones educativas y su realización, desarrollo o implementación.

En el caso particular de la formación docente, implica iniciar un proceso en el que tienen lugar acciones y reflexiones permanentes y en espiral, que deben conducir a tomar decisiones que permitan resolver los problemas que suscita la práctica docente. Esto supone analizar y tomar posición respecto de algunos ámbitos:

1. La concepción y los alcances de la tarea docente incorporando una visión acerca de la práctica.
2. Las competencias para la formación docente incluyendo el análisis del perfil docente que se pretende contribuir a formar.
3. El conocimiento respecto de la formación docente: criterios para la selección, organización y distribución de contenidos.
4. Los criterios y principios metodológicos para definir una determinada organización institucional que otorgue viabilidad al Proyecto Educativo Institucional.
5. Los criterios mediante los cuales se construye una estrategia pedagógica que posibilite la transmisión de conocimientos con vistas a la formación de una práctica ya definida.

Cabe aclarar que los tres últimos puntos hacen referencia a la organización de los trayectos formativos y a la incorporación de las funciones de capacitación e investigación, mientras que los primeros dos, refieren específicamente al docente que se pretende formar.

Seguidamente, es importante señalar que toda propuesta de transformación de la formación docente es una respuesta a una serie de problemas identificados en el campo de la enseñanza. Por esta razón, a la hora de evaluar las propuestas vigentes y diseñar los posibles cambios, es necesario realizar un exhaustivo diagnóstico que permita identificar las necesidades y demandas institucionales y del entorno. Este será el punto de partida para la construcción de propuestas alternativas que permitan dar respuestas a esas demandas.

5.2. Los problemas de la formación docente

La presentación de algunos de los problemas de la formación docente que aquí se realiza no pretende ser una enumeración exhaustiva de las dificultades percibidas por todos los actores implicados en este campo. Asimismo, a los efectos de simplificar la presentación se esquematizan algunos problemas que seguramente no se corresponden

bis a bis con las distintas realidades institucionales. Por tal motivo los aspectos que señalan a continuación necesitarán ser analizados y resignificados a la luz de las características de la realidad de cada institución.

A. La dimensión curricular

En la actualidad, la mayoría de los planes de estudio de la formación docente mantienen la impronta que les dio origen. Esto se manifiesta en:

- **La ubicación de la práctica al final del currículum**, y su definición como instancia de aplicación de los principios aprendidos y derivados del conocimiento científico.
- **La secuencia establecida en el plan de estudios.** Los conocimientos básicos o teóricos se encuentran al inicio del trayecto y los conocimientos relativos al campo pedagógico-didáctico (de la ciencia aplicada), en segundo lugar. Como resultado de esto, en ambos casos se verifica una fuerte escisión entre las materias teóricas y las prácticas. En el caso del nivel medio, esta fragmentación se evidencia entre las disciplinas propias de cada campo de conocimiento y las disciplinas del campo pedagógico, es decir entre las materias generales y de la especialidad. En el caso del nivel inicial y primario, se manifiesta fundamentalmente entre las didácticas especiales y las áreas curriculares de las prácticas y residencia, quedando separadas fuertemente de las asignaturas del campo teórico. En cualquier caso, no se prevén espacios para la articulación de estos campos. Asimismo, dado que los planes carecen de ejes que interrelacionen los contenidos, se produce una dispersión temática significativa y una acumulación de materias o campos temáticos planteados como compartimentos estancos, que no garantizan, por su sola presencia una formación integral. De esto resulta la existencia de una gran cantidad de materias sin relaciones entre sí, profundizando la fragmentación entre la teoría educativa y la práctica pedagógica. En todo caso, la posibilidad de incluir relaciones entre los campos de conocimiento queda librada al interés individual de los docentes por reunirse o a la posibilidad que tengan los alumnos de relacionar los contenidos entre sí.
- **La organización de los contenidos.** Como única alternativa se establece la disciplinar. En general no ofrecen trayectos de carácter optativo: todas las materias son de régimen obligatorio lo que dificulta pensar en recorridos alternativos en algunos momentos de la formación.
- **La enseñanza estrechamente ligada con una visión tecnicista** se vuelve el espacio destinado para que los alumnos apliquen aquello que han aprendido durante todo su trayecto de formación. En este marco, los procesos de observación que se realizan como primera aproximación a la realidad escolar suelen ser más un proceso de tipificación de la institución escolar y del aula que un espacio de observación y confrontación posterior con representaciones e ideas

previas. En segundo lugar, el alumno aprende a realizar una suerte de "diagnóstico" que le servirá como base para la fundamentación de las propuestas que realice en el momento de las prácticas.

- **La ubicación de la práctica al final del recorrido** acentúa su significado de momento de aplicación de los principios teóricos y de los procedimientos derivados de las ciencias básicas. Los alumnos llegan a la instancia práctica después de haber realizado un recorrido específico de trabajo sobre parcelas aisladas de conocimiento. Esta situación dificulta la integración de la enseñanza como objeto, dejando el proceso librado al alumno.

B. La dimensión institucional

- La mimetización o isomorfismo que alude a la influencia del nivel para el que se forma que se manifiesta en:
 - En una organización altamente escolarizada.
 - La institución ofrece una organización similar a la de cualquier escuela primaria o media: una carga horaria más o menos fija, con la opción a uno u otro turno que el alumno (futuro docente) deberá cumplimentar para llevar a buen término su formación.
- La atención casi exclusiva a la formación de grado no ayudó a desarrollar propuestas de formación posterior a la de grado, situación que plantea un desafío para las instituciones, la incorporación de las nuevas funciones de capacitación e investigación.

Esta breve reseña de algunos de los problemas que la Formación Docente atraviesa, sólo pretende presentar algunos de los núcleos conflictivos que plantean la necesaria transformación del Sistema formador. Sin embargo, no recogen los muchos esfuerzos que en la actualidad los IFD están realizando por construir nuevas ofertas institucionales acordes con las necesidades actuales. Por tal motivo, sólo pretenden ayudar en el proceso de análisis de las distintas realidades institucionales a la luz de la información relevada en los Diagnósticos Institucionales, los estudios de Oferta y Demanda y otros datos relevantes que serán el verdadero punto de partida para elaborar criterios para el desarrollo de la oferta institucional.

5.3. El modelo docente

La pregunta acerca de qué docente formar resulta prioritaria en la elaboración de los DCI. Será necesario prever estrategias que permitan instalar el debate y la discusión acerca de este tema con la finalidad de elaborar criterios y principios metodológicos para su definición.

5.3.1. Concepción y alcances de la tarea docente

La consideración de la formación inicial como una etapa de la formación docente continua deriva en un proceso de cambio que implica básicamente, pensar en:

- La extensión de la formación docente en el tiempo.
- La FD como un único proceso que se compone de diferentes fases o procesos; que se inicia en un momento dado (formación inicial), pero continúa a lo largo de toda la carrera.
- La necesaria incorporación de las tres funciones: formación, capacitación e investigación y la previsión de estrategias por parte de la institución formadora que permitan vincularlas entre sí.

En este contexto, para construir alternativas de FDC se hace necesario el debate y la definición de aquellas competencias necesarias para asumir la tarea docente ya que la forma que adopte la propuesta curricular y la organización institucional estarán dirigidas al logro de estas capacidades.

5.3.2. Las competencias para la formación docente

La noción de competencia refiere desarrollo de capacidades complejas e integradas que se materializan en una dimensión pragmática, dado que refieren a la instrumentación de un sujeto para operar con creatividad en los diferentes campos de actividad: científico tecnológico, económico, social y personal. Se trataría de la superación de la dicotomía: adquisición de conocimientos vs aprendizaje de habilidades.

Por tanto, en relación con las prácticas docentes se hace necesario diferenciar entre los conocimientos que se reciben en los procesos de formación y su aplicación a una determinada práctica. De manera que la sola adquisición de conocimientos no implica necesariamente la adquisición de la competencia para el ejercicio del rol.

Las competencias pueden definirse según los ámbitos de realización en los que los futuros docentes desarrollarán su tarea. A modo de ejemplo, se pueden identificar cuatro ámbitos:

1. La institución escolar como lugar de trabajo de los docentes.
2. El aula, como ámbito en el que se concretan los procesos de enseñanza.
3. El ámbito profesional que hace referencia al colectivo docente, como espacio de formación y discusión que permita la reflexión y el análisis de la propia práctica.
4. El ámbito comunitario y social que incluye las relaciones con otras instituciones.

Asimismo, otra alternativa consiste en trabajar sobre las capacidades para el desempeño del rol docente considerando tres áreas generales de competencia:

1. En relación con los contenidos y su enseñanza:

- Conocer los CBC para todos los niveles del sistema formal, dominando los que corresponden al nivel para el que se está formando.
- Analizar las propias prácticas de la enseñanza explicitando los supuestos en los que se asientan, considerando distintos enfoques teóricos para fundamentarlas.
- Elaborar y diseñar propuestas para la enseñanza de los contenidos curriculares de acuerdo con los procesos específicos de apropiación del conocimiento, ajustadas a diversos contextos sociales, culturales e institucionales.
- Participar en tareas pedagógicas no limitadas a la enseñanza promoviendo relaciones institucionales y personales con la comunidad de referencia.

2. En relación con la tarea docente entendida como instancia colectiva de ejercicio profesional que implica la capacidad para analizar la institución escolar y dar respuestas a través de la participación y elaboración conjunta del PEI. Esto supone la capacidad para establecer relaciones y vínculos de intercambio profesional con vistas al fortalecimiento de la práctica docente y la consolidación de equipos de trabajo.

3. En relación con el rol docente en su desempeño como profesional:

- Analizar y evaluar los resultados de la propia práctica generando condiciones para cambiar los cursos de acción.
- Identificar las propias necesidades de actualización y capacitación.
- Participar en proyectos de investigación que permitan profundizar una temática y fomenten la apropiación crítica de los resultados producidos.
- Promover una actitud de participación activa en instancias de innovación y reforma como parte del ejercicio de profesional.

5.4. La concepción acerca de la práctica

Los distintos conceptos acerca de la práctica, que se desarrollaron en el campo de la formación docente y que dieron lugar a la elaboración de propuestas curriculares, derivan de los supuestos acerca de qué se considera lo práctico. Davini (1995) plantea que "una primera mirada a la complejidad del problema, muestra un campo confuso y reduccionista. Aprender desde la práctica tiene muchas acepciones".

Algunos estudios revelan que las concepciones acerca de la práctica, tienden a limitarla a las tareas del aula exclusivamente. Restringen de esta manera, los procesos de análisis y reflexión a este ámbito, omitiendo los aspectos institucionales y curriculares.

Asimismo existen visiones de la práctica vinculadas con la idea de que la práctica es un ámbito de aplicación de las normas y procedimientos técnicos derivados del conocimiento científico, la definen como un espacio de entrenamiento y de aplicación de las

prescripciones elaboradas. Por esta razón, las prácticas se sitúan al final del curriculum de Formación Inicial.

Por otra parte, las propuestas ligadas a una concepción de la práctica que supone un aprendizaje mediante un proceso de inmersión temprana en ella, está mucho más ligada a una concepción adaptativa y a una visión de la práctica como mero hacer, que a la posibilidad de organizar un espacio que posibilite, junto con otros, la reflexión y el análisis de las propias concepciones a la luz de los esquemas conceptuales.

Considerando otros aportes, la concepción crítica de la práctica, apunta a su revalorización como espacio para la construcción de problemas y de reflexión en la acción (Davini, 1995) y la recuperación del debate acerca de la función socializadora de la escuela y el rol asignado al profesor en este proceso.

La identificación de la distintas acepciones que posee este concepto permitirá evitar caer en visiones reduccionistas.

Esto evidencia la necesidad de reconsiderar y analizar los marcos interpretativos y los modos de actuación de las personas encargadas de llevar adelante la enseñanza en las instituciones de formación docente, y en instalar el debate acerca de estas cuestiones y favorecer la construcción de una organización institucional que posibilite este proceso. Esto remite directamente al problema de las relaciones entre la teoría educativa y la práctica pedagógica en el campo de la formación docente y a la elaboración de marcos teóricos que permitan centrar el debate acerca de la práctica y sus derivaciones en las propuestas formativas que se desarrollen a partir de aquéllos.

5.5. Los aspectos formativos en la formación docente

Analizadas las dimensiones anteriores y habiendo expuesto las diversas concepciones acerca de la práctica docente será necesario avanzar hacia los aspectos que hacen a la preparación y la formación específica del docente.

Una de las tareas centrales para abordar el problema del conocimiento en la formación docente será focalizar la discusión en el análisis de los componentes o aspectos que resultan formativos de una práctica profesional (Terhart, 1987). Esto implicará pensar en torno a:

- La consideración del impacto que la formación inicial tiene sobre la formación docente.
- La cantidad y calidad de experiencias y oportunidades formativas que se ofrecen de manera deliberada y explícita en el curriculum de la formación docente inicial.

5.5.1. La biografía escolar y la socialización profesional

Diversas investigaciones coinciden en señalar que la formación de grado es una empresa de bajo impacto (*low impact enterprise*) que tiene relativa independencia de las decisiones curriculares. En oposición a ello se visualizan como altamente formativos, aquellos procesos que se producen durante las primeras experiencias en el campo laboral, es decir en los procesos de **socialización profesional** que se producen en los ámbitos escolares en los que los docentes se desempeñan.

La escuela como lugar de trabajo es considerada un ámbito de formación en tanto que espacio en el que tienen lugar una serie de intercambios que modelan y resignifican las prácticas docentes. La participación en estos procesos de interacción e intercambio, permite que los docentes (sobre todo los novatos) aprendan –con cierta eficacia– modos de resolución de problemas prácticos en el aula y la institución.

Algunos autores plantean que el grado de innovación de las propuestas de formación docente, no supera, de manera unívoca y lineal, el impacto que la lógica escolar tiene sobre los modos de actuación de los docentes noveles. Aún así, cabe pensar la relevancia de este tema para los institutos de formación docente y la necesidad de discutir estos aportes en conjunto y debatir acerca de su verdadero alcance.

Por otra parte, la consideración de la **biografía escolar** como instancia formativa, alude a los resultados que la trayectoria escolar previa tiene sobre los sujetos debido a que a través de ella han internalizado modelos, prácticas, rutinas escolares, modos de intervención y actuación, etc.

Estos modelos se actualizan en el momento del desempeño laboral cada vez que los docentes se enfrentan con situaciones semejantes a las vividas durante su escolarización. De esta manera, se verifica una especie de reproducción de modelos internalizados. Esto permite pensar en qué medida las propuestas de formación no deberían incorporar espacios para la reflexión acerca de la escuela “vívida” por cada uno de los alumnos, en calidad de futuros docentes.

5.5.2. El problema del conocimiento en la formación docente

En la consideración de las oportunidades formativas que, de manera deliberada y explícita se ofrecen en el curriculum de formación inicial, cabe la necesidad de pensar en torno a los conocimientos considerados necesarios para la FD.

Los resultados que arrojaron diversas investigaciones dieron cuenta de los componentes y/o tipos de contenidos presentes en los programas de formación inicial. Marín Iba-

ñez (1980) y Landesheere (1979) establecen que los programas de formación inicial en la década de los sesenta tenían cuatro componentes básicos: formación general, formación especializada, formación pedagógica y formación práctica.

Dos décadas después (Egbert, 1985), los estudios muestran una disminución paulatina en el tiempo dedicado a la formación práctica y general quizás como consecuencia de la hegemonía de la racionalidad técnica en los programas de formación inicial.

Sin embargo, el movimiento de reconceptualización de la función docente, desarrollado en capítulos anteriores, permitió centrar la discusión en este terreno en torno a:

- Los procesos mediante los cuales los docentes se apropian de un saber que deberán utilizar en condiciones de enseñanza.
- Al lugar y sentido que tiene el conocimiento teórico en el diseño de propuestas formativas.
- Al lugar y sentido de la práctica en el diseño y organización de propuestas formativas en sus aspectos curriculares e institucionales.

Muchos de los trabajos acerca del pensamiento del profesor y la consideración de la dimensión práctica de la tarea docente, sentaron las bases para la elaboración de criterios y principios metodológicos respecto de los procesos de selección, secuenciación y jerarquización de los contenidos para la formación inicial.

Cualquier sea la opción asumida, el problema del conocimiento en la formación docente gira en torno a algunos de los siguientes temas:

- *Los límites y alcances del conocimiento seleccionado* en relación con la práctica que se intenta formar.
- *La naturaleza y características de los conocimientos* para que sea formativo de una práctica profesional.
- *Las formas del saber o la organización asumida* que se consideran formativas de una práctica.
- *El lugar y sentido que ocupa el conocimiento* en las oportunidades formativas que se ofrecen a los futuros docentes en relación con las consecuencias acerca de la calidad y cantidad de oportunidades formativas que se le ofrecen a los futuros docentes.
- *La visión de práctica profesional* que se sostiene y su relación con el conocimiento teórico.
- *La distancia* que media entre los conocimientos teóricos y la formación de un conocimiento práctico.
- *El orden, secuencia o simultaneidad* que se establece entre formación para la práctica y la formación académica.
- *Las relaciones que se establecen entre el conocimiento pedagógico y el disciplinar.*

Respecto de este problema, Imbernón (1994) propone cuatro componentes para la formación docente:

- Un componente *científico*, que prepara al profesor en las áreas o disciplinas que va a transmitir e incluye la estructura sustantiva y sintáctica de la disciplina.
- Un componente *psicopedagógico* mediante el cual el docente adquiere conocimientos teóricos y prácticos para su aplicación a la actividad docente. Este componente incluye un aspecto de formación general que incorpora cuestiones acerca de la educación en general y de la enseñanza en particular. En segundo lugar, la formación en contenidos metodológicos, es decir de las formas de transmisión de los contenidos, lo que incluye contenidos acerca de las formas de apropiación del conocimiento escolar, las características de la estructura cognitiva de los sujetos de aprendizaje, etc.
- Un componente de *cultura general y específica* del medio en el que desarrollará su actividad. La inclusión de este contenido se debe a la naturaleza cada vez más compleja del medio en que los alumnos se mueven. Es un intento por acortar las distancias producidas por el vertiginoso desarrollo del conocimiento, una especie de proceso de "culturización". Como lo expresa este autor "se incluye la necesidad de acercarse, para intentar entenderla o conocerla mejor, a la cultura que por varios motivos permanece al margen de la cultura académica"
- Un componente *práctico* que incluye procesos de reflexión y análisis sobre la práctica docente al tiempo que se profundiza la realidad educativa incluyendo la adaptación curricular donde lleva a cabo su actividad.

Por otro lado, basándose en investigaciones sobre los conocimientos que los docentes ponen en juego cuando enseñan, Shulman (1986) destacó la importancia de la comprensión del contenido por parte del maestro y las relaciones entre esa comprensión y la enseñanza impartida. A partir de ahí, desarrolló una línea de trabajo que le permitió identificar los conocimientos constitutivos de lo que él denominó conocimiento profesional base:

- *Conocimiento del contenido*. Plantea que es necesario que los profesores comprendan la naturaleza y fundamentos de la materia que enseñan.
- *Conocimiento sustantivo*. Incluye el conocimiento de los hechos, conceptos y teorías de la disciplina, es decir, de los enfoques que la caracterizan.
- *Conocimiento sintáctico*. Complementario del anterior que hace referencia a las normas para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina. Incluye los métodos de investigación y procedimientos mediante los cuales las disciplinas producen conocimiento válido.

El conocimiento del contenido incide en los modos en que los docentes seleccionan y organizan el contenido de enseñanza y en la manera en que resuelven el problema metodológico en el aula. En este sentido resulta interesante destacar una línea de investi-

gación que se viene desarrollando desde hace una década aproximadamente bajo la denominación de "La epistemología del profesor".

Estos desarrollos parten de la base de que las ideas que los docentes tienen acerca de la ciencia y de los conceptos básicos que integran su disciplina, inciden fuertemente sobre las decisiones que asumen en los procesos de selección y organización de los contenidos que los docentes realizan cuando planifican la enseñanza y los modos de intervención que desarrollan en el aula.

- *Conocimiento didáctico del contenido.* Directamente vinculado con la enseñanza, surge de la preocupación acerca de lo que los docentes conocen de su materia y de cómo trasladan ese saber al aula. Este conocimiento hace referencia a las adaptaciones y procesos mediante los cuales los docentes transforman el conocimiento en contenidos de enseñanza, es decir, con el objeto de ser enseñados a sujetos de aprendizaje. Precisamente es esta posibilidad de transformación lo que da especificidad a la función docente, lo que permite diferenciar entre la tarea que realiza un docente y la que hace un especialista en la materia. Poseer un profundo conocimiento en Matemática no es suficiente para poder presentar esa materia de modo comprensible para los alumnos. Este conocimiento incluye la comprensión acerca de las condiciones de apropiación y adquisición del conocimiento escolar por parte de los alumnos.
- *Conocimiento pedagógico general.* Son conocimientos teóricos, provenientes de las disciplinas afines al tema de la enseñanza pero que no se relacionan de manera instrumental. Hace referencia a las teorías del aprendizaje, los alumnos, la gestión del aula, la evaluación, las diversas teorías del desarrollo cognitivo, la planificación educativa y escolar.
- *Conocimiento del contexto.* Hace referencia al contexto en el que va a desarrollar su trabajo. Este conocimiento se encuentra estrechamente relacionado con el conocimiento didáctico del contenido, ya que supone las adaptaciones que los profesores realizan de su materia a las características de la escuela en la que enseñan y de los alumnos con los que trabaja, haciendo especial referencia a la función social y socializadora de la escuela y a la comprensión de la misma como institución que se encuentra inserta en un sistema social que le da sentido.

5.5.3. Los procesos de selección y de organización de los contenidos

La actual transformación de la formación docente propone, en su proceso de construcción curricular para la FD, la necesidad de:

- a. Considerar un primer agrupamiento de contenidos con una lógica de organización y sentido diferentes (trayectos curriculares, por ejemplo) a los efectos

de intentar superar algunas de las fragmentaciones que han caracterizado a los planes de estudio.

- b. Contribuir a definir tres ámbitos diferenciados de desarrollo curricular, articulados entre sí: el nacional, provincial y el institucional. La provincia selecciona y prioriza los contenidos definiendo criterios para su organización en espacios curriculares; los institutos definen y organizan los espacios mediante formatos y su duración dentro de la carrera.
- c. Articular las funciones de formación inicial, de capacitación y de investigación y desarrollo, como parte de un todo que se implica mutuamente.
- d. Definir recorridos comunes a toda la formación docente y otros focalizados que recuperen la posibilidad de tratamientos específicos en función de los contextos y de las capacidades instaladas.
- e. Recuperar las particularidades conjugando un marco de unidad de concepción para el conjunto de la formación docente y un lugar para lo diverso, incorporando lo heterogéneo y la capacidad de innovación de los institutos.

En suma será necesario sentar bases para que el sistema de formación docente continua esté dotado de una estructura flexible que permita optar por distintos trayectos curriculares y favorecer la composición de distintos circuitos a partir de intereses profesionales y demandas regionales dentro de un mismo instituto o entre distintos institutos formadores o centros académicos. Esta flexibilidad deberá estar presente en instancias de formación de grado, perfeccionamiento y reconversión permitiendo la movilidad horizontal y vertical dentro del sistema.

Acerca de los contenidos de la FI y los espacios curriculares

Los contenidos seleccionados por los IFD, en el tercer nivel de desarrollo curricular se organizan en espacios curriculares enmarcados en los trayectos formativos elaborados por el nivel provincial, y, posteriormente, por la institución. Los espacios curriculares son el conjunto de contenidos educativos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período determinado. Los contenidos se organizan y articulan en función de criterios psicológicos, epistemológicos, pedagógicos y sociológicos que les dan coherencia interna, constituyendo unidades de aprendizaje autónomas y constituyen aquellos contenidos que fueron seleccionados para cada trayecto curricular.

Para este trabajo es indispensable que los institutos recuperen los CBC para la Formación Docente considerándolos junto con la experiencia y análisis de la realidad institucional fuentes para la selección de contenidos.

Para la organización de los contenidos previamente seleccionados, se plantearán propuestas de organización de los espacios curriculares según distintos criterios y respon-

diendo a lógicas organizativas diferentes, según el modelo docente que se pretende formar (las competencias, disciplinas y situaciones problemáticas, entre otros).

La organización de los espacios curriculares, se define según el tratamiento específico de los contenidos y objetivos que las instituciones decidan priorizar seleccionando para ellos algunos de los distintos formatos curriculares: materias, talleres, seminarios, laboratorio, proyectos, módulos, etc.

Respecto de esta temática emergen una serie de interrogantes que pueden facilitar la discusión.

- ¿Cuáles deben ser las características de un conocimiento para que sea formativo de una práctica profesional?
- ¿Depende esto exclusivamente de la naturaleza del conocimiento seleccionado a tales efectos? ¿Qué otras cuestiones se pueden considerar?
- ¿En qué pueden colaborar los aspectos que hacen a la organización y secuenciación de los contenidos dentro del trayecto formativo? ¿En qué no?
- ¿Qué clase de conocimientos o qué áreas del saber no han estado presentes hasta ahora y sería necesario incluir?
- ¿Es deseable plantear una única organización de los contenidos para todo el trayecto formativo? ¿Cuáles pueden ser las opciones?
- ¿Cuáles son los criterios que pueden orientar los procesos de organización de los contenidos? ¿Qué formas organizativas deberán acompañar estos criterios?

5.6. El componente práctico como núcleo de la formación docente

El problema será entonces, analizar de qué manera y en qué medida se plantea un trabajo formativo que recupere tanto el conocimiento teórico proveniente de distintas disciplinas y el conocimiento de orden práctico. Retomando algunos puntos ya desarrollados, las prácticas se configuran como una *"situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo del mundo real... Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la universidad. Es un mundo colectivo por derecho propio, con su propia mezcla de materiales, instrumentos, lenguajes y valoraciones. Incluye formas particulares de ver, pensar y hacer que en el tiempo y en la medida que le preocupen al estudiante, tienden a imponerse con creciente autoridad"* (Schön, 1992, 46)

La importancia de esta temática no puede soslayarse a la hora de pensar en el trabajo formativo y urge instalar esta discusión entre los profesores que llevan adelante la-

señanza en el ámbito de los IFD. En este sentido, no alcanza con la sola incorporación de ciertos conocimientos, como los mencionados en el punto anterior para la elaboración de propuestas formativas. Será necesario analizar la naturaleza práctica de la acción de enseñar, ya que esto permitirá avanzar sobre los procesos de jerarquización, distribución y organización de los contenidos para la Formación Docente y la discusión acerca de la práctica como núcleo de la formación.

Las prácticas podrían configurarse como el hilo conductor o eje en torno al cual se estructura el curriculum, considerando que:

- En primer lugar será necesario definir la concepción de práctica en que se quiere formar. Tal como se explicitó en el apartado anterior, las diversas concepciones acerca de la práctica implicarán trabajos formativos y una organización curricular consecuente con ella. En este sentido, las decisiones que se tomen en torno a estas definiciones incidirán sobre otros procesos curriculares como por ejemplo, el de la selección, priorización y secuenciación de los contenidos que integren la propuesta curricular.
- La consideración de este eje supone una aproximación gradual, es decir, un trabajo formativo que permita la construcción de aproximaciones sucesivas y con diferentes grados de profundidad, que permita captar la complejidad de los procesos educativos en general y de la práctica docente en particular.
- Respecto de la organización curricular, algunas de las consideraciones a tener en cuenta son:
 1. Los criterios que se adopten para la selección de contenidos. La consideración del criterio de la diversidad respecto de la naturaleza de los conocimientos necesarios para la formación de una práctica profesional.
 2. La organización de los contenidos que conforman el curriculum básico de la formación y sus relaciones con esta práctica.
 3. Al establecer el punto de partida de los aprendizajes que los alumnos lleven a cabo, habrá que reconsiderar el lugar y la relación de los contenidos de las diferentes materias con la práctica que se quiere formar y las estrategias de formación que caracterizan las prácticas vigentes de los propios formadores. Esto es, plantear el problema de las relaciones entre la teoría educativa y la práctica pedagógica y sus implicancias en el campo de la formación docente.
- Resulta imprescindible revisar los significados y sentidos que los profesores de las instituciones tienen acerca de la práctica y sus implicancias sobre la acción pedagógica que desarrollan en las instituciones. En segundo lugar, someter a discusión las implicancias que estas concepciones tienen sobre la formación de la práctica de los alumnos de la institución (futuros docentes).

- Como consecuencia de lo anterior, cuando se afirma que la práctica es el eje del currículum, no se propone aceptar acríticamente una práctica en particular, sino más bien instalar la discusión acerca de qué prácticas se están promoviendo tanto desde la propuesta de organización curricular como desde las acciones pedagógicas de los propios formadores
- Las prácticas suponen siempre una determinada relación entre conocimiento y acción. El conocimiento transmitido en las instituciones de formación inicial sólo puede resultar significativo y relevante para la práctica que se forma desde y a través de los problemas que aparecen en las situaciones con las que tratan los docentes, y no al revés.
- Durante las prácticas, los alumnos se sumergen en un universo nuevo y, para comprenderlo, tratan de acceder a los significados que le otorgan los maestros. Es indispensable que el espacio de la práctica se destine a los procesos de investigación de la propia práctica, incluyendo la aplicación y posterior análisis de aquello que se aprendió.
- El papel del tutor de prácticas es importante. Ciertamente, el conocimiento práctico es difícil de enseñar, debido sobre todo a su naturaleza particular, personal, tácita y experiencial. Sin embargo, es posible aprenderlo. La función del tutor se acerca más a quien genera una conversación reflexiva con el practicante acerca de sus comprensiones, concepciones y las implicancias que éstas tienen en los procesos de enseñanza.
- Esta nueva concepción de las prácticas exige que los responsables de las instituciones de formación docente lleven a cabo acciones y estrategias encaminadas a la creación de una cultura de colaboración entre los docentes de los IFD y de la escuela a través de la realización de proyectos en los que puedan participar los maestros en formación. A través de la formación inicial y la capacitación se deberían establecer vínculos con la escuela destino, durante el período de prácticas de los alumnos cuando éstos participen en proyectos curriculares de innovación protagonizados conjuntamente por docentes de los IFD y maestros de las escuelas.
- Desde esta perspectiva la promoción de desarrollo profesional implica la consideración de la escuela como lugar idóneo, donde además de la enseñanza de los niños, se introducen reformas en la enseñanza para el desarrollo de proyectos de innovación curricular de carácter experimental. La idea radica en promover pequeños proyectos que puedan ser efectivamente llevados a la práctica, evaluados y analizados a la luz de perspectivas diferentes. Para ello será indispensable crear vínculos fluidos y redes interinstitucionales entre estas escuelas y las instituciones de formación.

- La incorporación de docentes experimentados en estos programas de formación docente que se incorporen en un principio como tutores del aprendizaje a través de los procesos de la reflexión sobre y en la acción, de los futuros docentes.

5.7. Consideraciones acerca de la formación inicial en el marco de la FDC

Integrar la formación inicial con los procesos de capacitación y desarrollo profesional supone la necesaria revisión de las formas que asume la gestión institucional a los efectos de incorporar prácticas que hagan factible la implementación de una oferta educativa de estas características. Para esto será necesario que los IFD mantengan un vínculo constante y fluido con las instituciones educativas de su zona de influencia ya sea para conocer sus realidades como para definir, consecuentemente, cursos de acción que potencien el desarrollo profesional de los docentes y de las escuelas.

En directa relación, el estudio de las situaciones institucionales permitirá junto con la consideración de la enseñanza como práctica y el reconocimiento de la complejidad de esta tarea permitirá prever estrategias que fomenten la actualización de los docentes y la constante reflexión sobre la propia práctica con sus consecuentes ajustes. Esto consolida cambios profundos para la profesión docente al establecer circuitos de capacitación articulados que atienden los problemas y las necesidades de profesionalización de todos los actores del sistema a la vez que demanda cambios profundos para el Sistema Formador.

La capacitación viabiliza la construcción de herramientas que permitan potenciar innovaciones, procesos de cambio y de mejora en la escuela. El espacio de investigación brinda un conocimiento profundo de las diversas realidades institucionales base para la elaboración de programas de formación y capacitación que promuevan la indagación sobre las propias prácticas, el acceso a la producción académica y la difusión y circulación de las experiencias entre docentes. Formación, capacitación e investigación configuran un único proceso de trabajo integrado.

Esta mirada de la formación docente supone la necesidad de revisar aquello que se entiende por conocimiento. En efecto, presentar la realidad educativa como un objeto carente de conflictos, es ocultar que dicha realidad está construida socialmente y, por tanto, que incluye valores e intereses a menudo contrapuestos.

Será necesario incorporar una visión problematizadora del conocimiento que se transmite. Es decir, reconocer su carácter provisional, plural e incierto. El valor del conoci-

miento reside en la posibilidad que brinda de indagar la realidad pero siempre de modo tentativo, en busca de formas más profundas de comprensión.

Si se entiende a la formación como un proceso continuo, entonces no puede pensarse en el conocimiento como algo estanco y acabado. Si se espera que la escuela enseñe a aprender, entonces son también las instituciones formadoras quienes deben enseñar a aprender a los docentes, a reflexionar y construir conocimiento. Entender de este modo el conocimiento disponible para ser transmitido supone una perspectiva pedagógica en la formación docente que remite a una perspectiva crítica respecto del saber que poseen los docentes y de sus marcos interpretativos y referenciales.

Problematizar el conocimiento significa que los formadores aceptan que su saber es cuestionable, lo que genera una actitud pedagógica que permitirá transferir a los alumnos esta concepción de reflexión y análisis del conocimiento en el momento de su transmisión.

Seguidamente, esta mirada acerca del conocimiento demanda la necesidad de integrar los componentes disciplinares y pedagógicos de la formación. Es decir, procurar la construcción de un conocimiento como totalidad sin que ello implique que se pierda la especificidad de cada área. Si el currículum de formación docente propone una organización curricular fragmentada será difícil que pueda promover la construcción de una práctica docente integrada.

Asimismo, la organización institucional debería fomentar el establecimiento de relaciones horizontales y recíprocas maestro-alumno. En las actuales propuestas de formación docente las relaciones sociales que se establecen entre los docentes y los alumnos de los IFD, mediatizadas por la transmisión del conocimiento y por las estrategias pedagógicas propuestas por los formadores, constituyen modelos pedagógicos que los propios alumnos toman como referencia, para elaborar futuros modos de actuación. Si como se propuso anteriormente la biografía escolar ocupa un papel central en las formas que asume la práctica docente, será necesario que los futuros docentes vivencien formas diferentes e innovadoras de relación docente-alumno.

En síntesis, resulta indispensable procurar la coherencia entre la formación recibida por el futuro maestro y el tipo de enseñanza que se le va a pedir que desarrolle.

La transformación de las relaciones entre profesores y estudiantes se constituye en una cuestión importante. Hasta hace poco las preocupaciones fundamentales expresadas hacían referencia a los contenidos disciplinares idóneos para una correcta formación técnico-científica. En la actualidad se defiende la idea que, además de información, el

contenido de los programas deben contemplar “cierto tipo de relaciones”. El proceso se ha convertido en sustancia.

La enseñanza de las competencias tiene un necesario componente experiencial inevitable. No se puede aprender a participar si no se propicia la participación, del mismo modo que se aprende a resolver problemas resolviéndolos.

De lo expresado se deriva la necesidad de desarrollar métodos de aprendizaje dialógicos y colaborativos.

La enseñanza es una actividad compleja y cambiante que permite múltiples interpretaciones. Se lleva a cabo mediante acciones comunicativas determinadas por los intereses, las motivaciones, las expectativas y las interpretaciones de los participantes. La realidad del aula está determinada por los significados que poseen y proyectan maestros y alumnos durante la enseñanza. Esta peculiaridad exige que la formación inicial ayude a los futuros maestros a:

- Adquirir habilidad y sensibilidad comunicativa para interpretar acontecimientos complejos y ambiguos.
- Analizar sus propios esquemas de significado y el papel que juegan en su comprensión de la realidad de la enseñanza.
- Analizar dilemas y contradicciones de la práctica.
- Comprender su papel activo en la conformación de la realidad de la enseñanza.

Es evidente que estas habilidades sólo se adquieren practicándolas y, para ello, será necesario que las modalidades y estrategias de enseñanza que se desarrollen en la formación docente las incluyan en actividades estructuradas en torno al diálogo, el debate y la deliberación que permitan a los alumnos conectar sus propias ideas y creencias con el conocimiento pedagógico disponible y la realidad de la enseñanza.

Metodológicamente ese diálogo se desarrolla escuchando de manera activa, comprometiéndose en la búsqueda de la subjetividad del otro y abiertos a la construcción del sentido. El diálogo no es una simple conversación; implica aceptar que el aprendizaje del conocimiento pedagógico elaborado y disponible sólo es significativo en el contexto en que es vivenciado por docentes y alumnos.

El sentido que se otorga aquí a la noción de significatividad de la experiencia de aprendizaje va más allá de la mera comprensión de los mensajes o del valor instrumental que puedan alcanzar en la práctica educativa. La significatividad hace referencia al hecho de que lo que constituya el proceso de enseñar y aprender a ser maestro sea producto de la negociación con los alumnos; tiene que ver con el significado que los alumnos otorgan a su propia actividad de estudiantes. De ese modo, se ilumina un debate en el que todos los temas son explicitados, incluyendo los del poder y el control del currículum, y en el que la comprensión de lo que se considera como problema resi-

de en el entendimiento de lo que el problema significa. La “solución”, entonces, es alcanzada por consenso porque con la participación activa se construye la solución a través de la interacción de los significados de los participantes en la acción de enseñar y aprender.

El diálogo es una reflexión común sobre el sentido del acontecimiento; es una profundización en la experiencia de todos los participantes.

5.8. Algunos ejemplos en torno a la compleja tarea de construir conjuntamente un DCI

Existen diversas alternativas para estructurar el curriculum de formación inicial. Cada una de ellas implica una aproximación distinta a una serie de elementos y problemas que se han ido desarrollando en este capítulo, entre ellos:

- La selección, organización y secuenciación de los contenidos.
- La selección de las estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- La relación y/o integración de Teoría y Práctica.
- La relación más o menos intensa entre los diversos contenidos.
- La distribución del tiempo.
- La organización pedagógico didáctica de los IFD.

A continuación se enumeran muy sintéticamente formas de organización curricular que podrían constituirse en herramientas estratégicas para la tarea de elaborar los DCI. De ninguna manera pretende ser exhaustiva, ni representativa de la totalidad de experiencias desarrolladas sino más bien se trata de ofrecer ejemplos que puedan enriquecer la discusión.

1. **Curriculum colaborativo.** Su objetivo final es articular y conectar la especialización con la integración. Los diferentes cursos son segmentos curriculares interrelacionados. Aunque permanecen cursos específicos orientados por disciplinas, la integración se realiza en temas concretos y en momentos específicos. El docente es especialista en una disciplina pero integra contenidos de otras áreas del curriculum.
2. **Curriculum segmentado.** Corresponde a la estructura curricular más tradicional. Se articula en torno a cursos y/o asignaturas que mantienen pocas relaciones entre sí. La organización de los contenidos puede ser concurrente, cuando los componentes psicopedagógicos, disciplinares y práctico-docente del curriculum se presentan simultáneamente o, consecutivo, cuando los saberes profesionales se imparten después de los conocimientos disciplinares.

3. **Curriculum integrado.** Esta es una estructura en la que no existen las tradicionales fronteras disciplinares. Aparece una fusión conceptual y estructural entre los diferentes cursos con el objetivo de conseguir un trabajo interdisciplinar. Exige un gran compromiso y una mayor dedicación de tiempo.
4. **Curriculum estructurado por áreas.** Las áreas entendidas como un grupo de disciplinas que poseen en común metodologías y problemas de estudio son el eje. En el nuevo modelo argentino los contenidos de las áreas se desarrollan en tres años y los cursos son de duración anual. Esta organización se corresponde con el curriculum colaborativo. Sus principales características son:
 - La integración de las diferentes áreas que tiene lugar mediante talleres anuales interáreas. Suele haber uno por curso.
 - La realización de seminarios de profundización para compensar el déficit de conocimiento sobre todo al inicio de la formación.
 - El área favorece el trabajo en equipo de los docentes. Es una estructura participativa cuyas funciones se refieren tanto a la formación inicial como a la capacitación y la investigación.
5. **El curriculum estructurado por departamentos.** La unidad funcional del curriculum es la asignatura o la materia. Permite realizar diversas agrupaciones de los CBC de Formación Docente. Se corresponde con el curriculum segmentado y las asignaturas se corresponden con aspectos parciales de las diversas disciplinas. Sus características son las siguientes:
 - Se propone un taller para el capítulo de Educación Artística y Física y uno de investigación donde se integra la materia procedente de las asignaturas.
 - Cada año se define un eje de trabajo para el taller de investigación con el objeto de contextualizar la práctica pedagógica. El primer eje es “*docente y contexto*”, el segundo es “*docente y escuela*” y el tercero “*docente y aula*”.
 - Los alumnos inician su contacto con la realidad educativa participando en aspectos sencillos de la vida cotidiana de la escuela: recreos, administración, etc. Esas experiencias son analizadas en el taller a la luz de los contenidos de las diversas asignaturas.
 - La unidad básica organizativa es el Departamento. Existen tres departamentos: formación inicial, capacitación e investigación.
 - *El departamento de formación inicial* se encarga de diseñar, desarrollar y evaluar los programas de formación inicial; para ello es vital la información que recibe de los otros dos departamentos.
 - *El departamento de capacitación* se encarga del diseño y desarrollo de la actualización y perfeccionamiento de los docentes en ejercicio. La definición de esos contenidos es enriquecida por los aportes del departamento de investigación.

- *El departamento de investigación* tiene como objetivo realizar diagnósticos sobre la realidad educativa y plantear propuestas a los otros dos departamentos.
6. **Curriculum estructurado por programas.** Esta estructura se articula en torno a la noción de módulo y programa. El módulo es un espacio curricular en el que se aborda una serie de contenidos extraídos de distintos bloques de un mismo campo de formación de los CBC. El programa es el momento y lugar donde se lleva a cabo la integración de contenidos teóricos y experiencias prácticas. Se corresponde con el curriculum integrado. Algunas de sus características son las siguientes:
- Los módulos pueden variar en contenidos, duración y carga lectiva.
 - Existen dos talleres: uno al inicio de la formación y otro a su finalización.
 - Los programas tienen un vínculo directo con la realidad educativa y van más allá de la formación inicial. Su contenido está en función de las problemáticas educativas del contexto local y/o regional.
 - La unidad funcional organizativa es el Programa. En ellos convergen formación inicial, capacitación e investigación porque articulan los contenidos provenientes de la investigación con las necesidades de capacitación, los problemas del contexto educativo local y la formación inicial.
 - Todos los docentes de los IFD deben participar por lo menos en uno de los proyectos que conforman el programa.

Las formas de organización curricular presentadas no son excluyentes y se puede optar por la convivencia de diversas opciones. Esto muestra por un lado, la complejidad de esta tarea habida cuenta que se trata de la formación de una práctica profesional. De esto resulta un curriculum que integra diferentes decisiones sobre distintos ámbitos de la FD. Por otra parte, lo que le da unidad de sentido a esta variedad es el propósito de dar una respuesta a los problemas que la práctica profesional plantea en ciertos contextos.

Toda propuesta de formación docente es una respuesta a los problemas identificados en el campo que será el punto de partida para la elaboración de propuestas alternativas superadoras de estas dificultades.

En este sentido, es que se propone a la formación docente como un proceso continuo que integra la formación inicial con los procesos de capacitación e investigación y donde se articulan la teoría educativa y la práctica pedagógica.

La formación inicial debería dotar a los aspirantes a docentes de una sólida formación en los ámbitos que capaciten al futuro docente para asumir la actividad de la enseñanza en toda su real complejidad y fundamentando su actividad en una rigurosa reflexión.

Los desarrollos actuales en torno a la formación docente y una concepción de la enseñanza ligada con la racionalidad práctica deriva necesariamente, en propuestas curriculares que incorporan la práctica como un eje del curriculum. El problema entonces será analizar en qué medida y de qué manera se plantea un trabajo formativo que integre teoría y práctica de modo que potencie la posibilidad de transmitir y ayudar a que los alumnos construyan saberes profesionales con márgenes crecientes de autonomía y reflexividad.

La definición de las propuestas de formación docente deben contemplar en su diseño las competencias que se espera que los docentes adquieren y desarrollen en su práctica profesional. Para esto la Institución Formadora se debe convertir en un espacio experiencial en donde los futuros maestros "viven" los procesos y prácticas que se espera estructuren su práctica profesional. De este manera, si se espera que los docentes trabajen en equipo las propuestas curriculares deberán contemplar el trabajo en equipo.

* AGUERRONDO, I. (1991) *La planificación como instrumento de cambio*. Troquel, Buenos Aires.

ANGULO RASCO (1994) *Teoría y desarrollo del curriculum*. Ediciones Ajilbre, Málaga.

BROMME R. (1988). "Los conocimientos profesionales de los profesores". En, *Investigación y experiencias didácticas*. Enseñanza de las Ciencias N° 6.

CARR, W.Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza*. Edic. Martines Roca, Barcelona.

CARRETERO M, BENNET N., JÄRVINEN A. y otros (1998). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique, Buenos Aires.

CONTRERAS, D. J. (1994) *Enseñanza, curriculum y profesorado* Akal. Madrid.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Series: A-3; A-9; A11; A-14, Buenos Aires.

CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN Serie A-9, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: pedagogía y política*. Paidós, Buenos Aires.

DIKER G. y TERIGI F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires.

EDELSTEIN G. CORIA A (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires.

FERRY G. (1987) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, Barcelona.

GRUNDY, S. (1992) *Producto o praxis del curriculum*. Morata, Madrid.

IMBERNÓN F. (1994) *La formación del profesorado*. Paidós, Barcelona.

IMBERNÓN F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao, Barcelona.

LISTON y ZEICHNER K.M. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Morata, Madrid.

LUNDGREN U.P. (1992) *Teoría del curriculum y escolarización*. Morata, Madrid.

MARCELO C. (1988) "Análisis de los procesos de selección de contenido y su enseñanza en profesores de Educación General Básica, principiantes y exper-

tos". En, AURELIO VILLA (Coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea Ediciones, Madrid.

MARCELO, C. (1994) *La formación del profesor para el cambio educativo*. Promociones y publicaciones universitarias, SA, Barcelona.

* PERKINS, P. (1995) *La escuela inteligente*. Gedisa, Celta.

PEREZ GOMEZ (1995) "Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". En, *Volver a pensar la educación* Vol. II, Morata, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ A. (1988) "El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado". En, AURELIO VILLA (Coord). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea Ediciones, Madrid.

ROCKWELL E (coord). (1995) *La escuela cotidiana*. FCE, México.

SACRISTÁN GIMENO J.Y PÉREZ GÓMEZ A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid. 3ª edición.

SACRISTÁN GIMENO, J. y PEREZ GÓMEZ (1989) *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, Madrid.

STENHOUSE L. (1987) *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata, Madrid. 3ª edición.

SCHÖN (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós, Barcelona.

VEENMAN S. (1988) "El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial" En AURELIO VILLA (Coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea Ediciones, Madrid.

WITTRÖCK M. (1989) *La investigación en la enseñanza*. Paidós, Barcelona.

ZEICHNER K.M. (1988) "Estrategias alternativas para mejorar la calidad de enseñanza por medio de la reforma de la formación del profesor: tendencias actuales en Estados Unidos". En AURELIO VILLA (Coord) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea Ediciones, Madrid.

ZEICHNER K.M. (1995) "Los profesores como profesionales reflexivos" En, *Volver a pensar la educación* Vol. II. Morata, Madrid.

Nota: Todos los libros señalados con * forman parte de la Biblioteca Profesional Docente.

Conocimiento profesional. Conjunto de conocimientos que los docentes ponen en juego en situaciones de enseñanza y que deberían integrar las propuestas de formación docente. Algunos autores coinciden en señalar que los componentes del conocimiento profesional base para la enseñanza están constituidos por el conocimiento pedagógico general, conocimiento del contenido, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento del contexto.

Conocimiento práctico. Teorías y concepciones que subyacen a la actividad del docente que implícita o explícitamente direccionan las decisiones asumidas y los procesos de enseñanza.

Espacio curricular. Formas de organización del conjunto de contenidos seleccionados para ser enseñados y aprendidos durante un período de tiempo determinado. Pueden ser obligatorios u optativos.

Estructura curricular. Refiere a una serie de criterios para la selección, organización y secuenciación de contenidos, y sus mutuas relaciones para la formación docente según cada nivel de concreción curricular.

Formación docente continua. Proceso formativo que se da cuando un sujeto comienza a capacitarse para el trabajo docente en algún nivel o modalidad del sistema educativo, pero que continúa a lo largo de toda su carrera, como una necesidad emergente de los procesos de trabajo para los que debe prepararse continuamente.

Formación docente inicial. Constituye una primera fase del proceso pedagógico sistemático e institucionalizado de formación que posibilita el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional para los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Niveles de desarrollo curricular: hace referencia a los diversos ámbitos de toma de decisiones sobre aspectos curriculares e institucionales en los que intervienen distintos actores. Se reconocen tres niveles: nacional, provincial e institucional. En este último nivel, son las instituciones de formación docente las que definen los espacios curriculares dentro de los trayectos acordados por el nivel provincial.

Paradigma: estructura de racionalidad, predominante en un momento histórico dado, que contiene una serie de presupuestos filosóficos, epistemológicos, metodológicos y pedagógicos que sirven de fundamento y orientación. En el campo de la formación docente un paradigma es una matriz de creencias y su-

puestos teóricos acerca de la naturaleza de la escuela, el currículum, la enseñanza, etc., que incide en las propuestas de formación docente.

Trayecto curricular: Recorrido formativo que organiza la estructura curricular básica de todas las carreras de formación docente de una provincia.

