



UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Trabajo de graduación

La práctica reflexiva en la formación docente argentina.  
Análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales de profesorado de educación  
primaria vigentes al 2017. Provincia y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Teresa Reynal Freixas  
Legajo: 24.184

Mentora: Graciela Cappelletti  
Buenos Aires, mayo de 2018

## AGRADECIMIENTOS

A Graciela Cappelletti por acompañarme a lo largo de todo este proceso de investigación, alentándome y guiándome en cada momento con gran cariño. A mi familia, mi novio y mis amigas por su apoyo incondicional.



Universidad de  
**San Andrés**

## ÍNDICE

CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	1
La esencia del trabajo	1
Objetivos de la investigación	3
Decisiones metodológicas	4
CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO	11
Diversidad de paradigmas de la formación docente	11
Aproximación al término práctica reflexiva	15
Conceptualizaciones del término currículum	21
CAPÍTULO 3 LA ESTRUCTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES RELEVADOS	27
Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires	27
Diseño curricular de profesorado de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires	33
CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DEL PERFIL DEL EGRESADO Y DE LOS DISPOSITIVOS FORMATIVOS	37
Análisis del perfil del egresado de los diseños curriculares	37
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires.	37
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.	42
Análisis de los dispositivos formativos que tienen como objeto la reflexión de los diseños curriculares	46
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires.	46
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.	48
Conclusiones sobre el análisis del perfil del egresado y de los dispositivos formativos	50
CAPÍTULO 5 ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LOS DISEÑOS CURRICULARES?	52
Análisis de las concepciones de práctica reflexiva de los diseños curriculares	52
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires	52
Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.	56
Conclusiones acerca de las concepciones de práctica reflexiva involucradas en los diseños	60
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
FUENTES DOCUMENTALES	69

## CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

En el primer capítulo se explicita la introducción, que presenta el problema que se abordará y la relevancia de la temática, los objetivos de la investigación, y las decisiones metodológicas que se tomaron para el presente trabajo. Además, a modo de contextualización, se describe brevemente la historia de la institucionalización de la formación docente para el nivel primario en Argentina.

### La esencia del trabajo

“El giro pedagógico no será posible si los agentes escolares - los que dan vida diariamente a la institución educativa-, no revisan sus prácticas y todo lo que las sustenta” (Aguerrondo y Tiramonti, 2016: 40).

Actualmente, la escuela moderna argentina muestra señales de agotamiento: su estructura burocrática impide desde hace tiempo generar cambios en la cotidianeidad de las escuelas, su premisa de que el conocimiento es impartido por los maestros y que ellos no intervienen en su proceso de producción ha generado que ni los alumnos ni los maestros adquieran los contenidos, la figura del docente como aquel que sabe todo lo que hace ha impedido un trabajo colaborativo e interdisciplinario entre pares; la escuela no está respondiendo a las nuevas demandas del siglo XXI y esto está generando que los niveles de aprendizaje de los alumnos sean cada vez más bajos (Aguerrondo y Tiramonti, 2016). Según diversos autores existe una urgente necesidad de transformación, de cambio en el sistema educativo; y muchos coinciden que es revirtiendo y revalorizando la formación docente que se podría pensar en una nueva educación, que se podría lograr una educación de calidad (Mezzadra y Veleda, 2014; Aguerrondo y Tiramonti, 2016).

Pero, ¿a través de qué tipo de formación?, ¿qué es lo que debería primar en ella? En las últimas décadas, la práctica reflexiva se ha convertido en un paradigma relevante para la formación docente en todo el mundo, en contraposición al tecnicismo de los sesenta y de los setenta (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Este paradigma

implica el análisis de los propios docentes sobre sus prácticas en función de marcos teóricos que permitan repensar sus estrategias de enseñanza y también implica la reflexión sobre sus supuestos de trabajo, sus biografías docentes y los contextos en los que intervienen (Anijovich et al, 2009). El paradigma reflexivo concibe al docente como aquel que desempeña un papel activo en la construcción de sus objetivos y sus estrategias de enseñanza; como un sujeto que en su tarea elabora su propia metodología de enseñanza producto de su revisión constante de la práctica docente (Diker y Terigi, 2008).

Entonces, formar docentes en el marco de la práctica reflexiva consiste en “formar a un profesional capaz de dominar su propia evolución, construyendo competencias y saberes nuevos o más precisos a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia” (Perrenoud, 2004: 23). Este tipo de formación permite que los docentes en el aula realicen todas sus acciones de forma deliberada y no de manera impulsiva y automática. A su vez, esta actividad transforma al docente en un investigador al lograr producir nuevo conocimiento a partir de la experiencia confrontada con la teoría, que tal como plantea Stenhouse (1985), es una característica esencial que los educadores deberían tener y es lo que permite el desarrollo efectivo del currículum. “La formación del profesorado en este paradigma se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana” (Domingo Roget, 2008: 114).

Como se evidencia, muchas investigaciones han ahondado sobre lo que es un docente reflexivo y sobre cuáles son los beneficios de formar este tipo de docente. Sin embargo, ¿cómo se forma a docentes reflexivos? Considerando los aportes de Terigi (1999), el modo en que se forma a los docentes se define en gran parte a través del currículum. La cuestión central de todo currículum es especificar cuál es el conocimiento que debe ser enseñado, lo que implica cierta selección de los contenidos (da Silva, 2001). En esta selección se priorizan ciertos conocimientos que son considerados como válidos o esenciales para que merezca que se lo juzgue como parte del currículum. A su vez, tal como plantea da Silva (2001), todo conocimiento que constituye el currículum implica la construcción de cierta identidad. Desde este aspecto esta tesis se pregunta entonces, ¿qué conocimientos de práctica reflexiva se recuperan en los diseños curriculares de formación docente? ¿Hay evidencias en el currículum de la intención de formar un docente reflexivo? Se ha identificado una vacancia en torno al análisis de diseños curriculares en función del paradigma reflexivo. Partiendo de las perspectivas de los autores mencionados, para que la práctica reflexiva pueda ser

implementada y desarrollada en las instituciones de formación docente se precisa anteriormente su formalización a nivel curricular, de lo contrario, no es posible que se encarne como parte de la identidad docente (Domingo Roget, 2008). Es por ello que la pregunta de investigación del trabajo es ¿qué huellas del paradigma reflexivo están presentes en los diseños curriculares del profesorado de educación primaria específicamente de la Ciudad y de la Provincia de Buenos Aires?

La multiplicidad de sentidos que se le han otorgado al término currículum es muy numerosa. Se ha optado por destacar que todo currículum selecciona determinados contenidos y a partir de ello “(...) busca precisamente modificar a las personas que van a ‘seguir’ ese currículo” (da Silva, 2001: 5), construyendo de esta manera cierta identidad profesional. Partiendo de este argumento es que se enfatiza en qué tipo de docente se pretende formar a partir de los diseños curriculares de profesorado de educación primaria y qué lugar ocupa la reflexión en estas construcciones de la identidad.



#### Objetivos de la investigación

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo general identificar las huellas del paradigma reflexivo docente que están presentes en los diseños curriculares del profesorado de educación primaria de la Provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires vigentes al 2017. Para ello, los objetivos específicos son los siguientes:

- Estudiar la concepción de práctica reflexiva que se promueve en cada uno de los diseños curriculares del profesorado de educación primaria de la Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Explorar el discurso regulativo respecto al tipo de egresado que se pretende formar en los diseños curriculares del profesorado de educación primaria de la Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Indagar los dispositivos formativos que tienen como objetivo la reflexión de los diseños curriculares del profesorado de educación primaria de la Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

## Decisiones metodológicas

El presente trabajo se enmarca dentro de un diseño cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio. Se realiza un análisis documental de los diseños curriculares de formación docente del profesorado de educación primaria de la Provincia de Bs. As y de la Ciudad Autónoma de Bs. As vigentes al 2017. Los documentos seleccionados fueron recolectados de las páginas webs de los Ministerios de Educación de cada una de las jurisdicciones.

Una de las decisiones metodológicas fue seleccionar las jurisdicciones que estarían implicadas en el estudio. Esta decisión se debió principalmente a dos razones. Por un lado, se decidió por la gran influencia que tienen estas áreas en la matrícula nacional de docencia; abarcan un alto porcentaje de la población del país. Según los datos del último censo nacional del personal docente (2014), se destaca que en la Provincia y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se desempeña el 42, 06% de todos los docentes del país. A su vez, en la Provincia unas 90.000 personas estudian en los profesorados y en la Ciudad unas 30.616 estudian para ser docentes. Por otro lado, esta decisión se basó en que los diseños curriculares de estas jurisdicciones se elaboraron después del surgimiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD). Este organismo, junto con el Consejo Federal de Educación, desarrolló los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial que construyen el marco regulatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y de las prácticas de formación docente del país; y en él se promueve la formación de un docente reflexivo (LEN, 2006). Suponer que ambos diseños consideran este requisito regulatorio, implica suponer que incluyen a la práctica reflexiva en el diseño curricular porque es así como lo indican los lineamientos. Esto entonces, permite anticipar que se analizarán diseños curriculares que toman en cuenta de alguna forma la idea de formar a profesionales reflexivos, lo que permitirá ahondar en qué tipos de conocimientos de práctica reflexiva se recuperan.

Otra de las decisiones metodológicas fue el nivel educativo de formación docente a analizar. Se decidió optar por el profesorado de educación primaria porque es el nivel que históricamente ha sido obligatorio. En el caso de la educación inicial, como lo plantea la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) en el artículo 18, únicamente desde los cuatro años que es obligatorio. En el caso de la educación secundaria, como también se explicita en la LEN, en el artículo 29, todo el nivel es

obligatorio, pero esto recién se ha puesto en marcha en el año 2006; a diferencia del nivel primario que se define como obligatorio desde el año 1884.

### Breve historia de la institucionalización de la formación docente para el nivel primario en Argentina

Considerando que el objeto de esta investigación apunta a analizar diseños curriculares de formación docente, se cree pertinente realizar una descripción histórica sobre la institucionalización del magisterio argentino con el fin de contextualizar los planes de estudios.

Las instituciones dedicadas a la formación docente emergieron con el desarrollo del sistema de educación pública en el contexto de formación del Estado nacional (Alliaud, 1993). Para la construcción de una nación, en un territorio habitado por una población heterogénea, era necesario lograr la homogeneización de la cultura; era necesario difundir determinados saberes, valores y principios para la formación de ciudadanos (Alliaud, 1993). Y la educación, fue uno de los ámbitos de actuación y una de las formas de penetración del Estado para lograr ello; vía la educación se creía posible una transformación cultural de la sociedad (Oszlak, 1997). La escuela, obligatoria y gratuita, fue el medio a través del cual se buscó promover en los individuos ciertos valores, conocimientos y símbolos que reforzaran sentimientos de nacionalidad (Oszlak, 1997).

De este modo, el docente comenzó a tener un rol fundamental. Frente a esta misión que se le concedía a la escuela, la figura del docente se tornó la clave para llevarla a cabo. El papel del maestro se definió por la moralización, por la disciplina a los individuos más que por la transmisión de conocimientos (Alliaud, 1993). Se buscaba que fueran ellos los encargados de conducir a sus alumnos en conductas, hábitos y costumbres, y a su vez, que fueran ellos modelos para sus alumnos, es decir, que porten en su persona “(...) aquellos atributos que se consideraban ‘legítimos’ y que, por tanto, debían internalizar los destinatarios de la escuela pública” (Alliaud, 1993: 94).

Concibiendo que el docente se convirtió en el centro de la escuela con una misión fundamental para la nación que cumplir, fue fundamental tener en cuenta los requerimientos necesarios para su desempeño (Alliaud, 1993). El Estado, entonces, fue quien atendió a los procesos de formación docente y comenzó a organizarla de forma



sistemática a través de la creación de las Escuelas Normales (Pogré, 2004). Estas instituciones estaban constituidas por un Curso Normal de cuatro años, en el que se aprendían los conocimientos necesarios para la educación común y métodos de enseñanza; y una Escuela Modelo de Aplicación, que servía tanto para la instrucción primaria como para que los futuros docentes realicen sus primeras experiencias prácticas (Pogré, 2004; Nuñez, 1985). A su vez, los propios alumnos del departamento de aplicación luego accedían al curso normal, lo que generaba que la incorporación del alumnado sea de cierto modo cerrada (Davini, 1998). Además, la Escuela de Aplicación servía como fuente de trabajo para aquellos docentes graduados de la Escuela Normal con buen desempeño (Davini, 1998). El título que recibían los alumnos de las Escuelas Normales era el de Maestro Normal Nacional, que los habilitaba para la enseñanza en la educación primaria (Cámpoli, 2004).

Este modelo de formación docente estuvo organizado en un principio por maestras norteamericanas que el gobierno había contratado con el fin de que contribuyeran a modelar la formación moral e intelectual de los maestros argentinos (Howard, 1931). Una particularidad de esta carrera magisterial era que la mayor parte de las Escuelas Normales estaban destinadas a mujeres (Alliaud, 1993). El género femenino era considerado como el adecuado para llevar a cabo las tareas de educación y enseñanza; ya que se calificaba que la mujer poseía ciertas cualidades y características que el hombre no tenía para la educación (Alliaud, 1993).

¿Por qué estas instituciones de formación docente se asignaron bajo el término “normal”? Tal como plantea Alliaud (1993), la “norma” se establece como método de enseñanza y a su vez hace referencia a la transmisión de normas. Como se ha mencionado anteriormente, se consideraba necesario contar con maestros que sean ejemplos de ciertos hábitos y normas de conducta para sus alumnos (Alliaud, 1993). El maestro tenía que ser un modelo tanto en la clase como fuera de la escuela con el fin de que sus alumnos adquieran sus actitudes, se empapen de sus normas; “se ve aquí claramente que no se [requería] de maestros, sino de un ‘tipo’ de maestro que se [obtendría] mediante una preparación planificada” (Alliaud, 1993: 96).

La Escuela Normal de Paraná fue la cuna de esta concepción normalizadora predominante en la docencia (Puiggrós, 2003). Esta institución fue la primera Escuela Normal, se fundó en 1869 bajo la presidencia de Sarmiento; y para poder ingresar era necesario haber finalizado la escuela primaria, presentar un examen médico de apto físico y un certificado de buena moral (Alliaud, 1993; Pogré, 2004). Siguiendo los

argumentos de Puiggrós (2003), el normalismo se reflejaba en la misión que sentía el docente sobre *civilizar* a la *barbarie*; la planificación, la evaluación, la disciplina, el método era lo que construía la identidad docente. A su vez, el higienismo, desde una perspectiva médica y sociológica, influyó a esta corriente normalizadora al buscar generar hábitos higiénicos y alimenticios en las escuelas (Puiggrós, 2003). De esta manera, “la escuela se convirtió en un gran mecanismo de adaptación a las normas” (Puiggrós, 2003: 72).

Según Alliaud (1993), la necesidad de aumentar el número de maestros formados favoreció el proceso de expansión del normalismo. Las bases legales contribuyeron a ello: en 1875 se estableció que el Poder Ejecutivo quedaba a cargo de crear una Escuela Normal en las capitales de las provincias que lo pidieran (Alliaud, 1993). Dieciséis años después de la fundación de la primera escuela normal, ya habían sido creadas catorce escuelas más de las existentes, lo que daba un total de dieciocho (Alliaud, 1993). Además, en las décadas siguientes a la sanción de la ley 1420- Ley de Educación Común- el Estado fundó 81 Escuelas Normales; y en 1920 Argentina ya contaba con un centenar de Escuelas Normales en el país creadas por el Estado (Fiorucci, 2014). Si bien se dio este movimiento expansivo de formación de maestros que favorecía al sistema educativo que se estaba llevando a cabo, una de las características que guió este proceso fue la falta de calidad docente; “(...) podemos decir que el deterioro de la formación docente fue una nota peculiar que definió el proceso de institucionalización de la práctica de la enseñanza” (Alliaud, 1993: 104).

Con el objetivo de profesionalizar los estudios docentes, en 1969 – por decreto presidencial- se terciarizó la formación de maestros para la educación primaria (Pogré, 2004). La formación del magisterio era considerada limitada y fue a partir de ello que se buscó reconvertir las escuelas normales, es decir, generar el traspaso de la formación de maestros de nivel medio al superior convirtiéndolas en carreras de nivel terciario (Cámpoli, 2004). Se introdujo una reforma general del sistema educativo caracterizado por la racionalidad técnica: se reorganizó la estructura de la escuela incluyendo un Nivel Intermedio y se suprimió el magisterio en las Escuelas Normales (Davini, 1998). Sin embargo, a los pocos años dejó de tener efecto la reforma de la estructura escolar producto de varios cuestionamientos. Mientras, la “terciarización” docente se afirmó: en 1971 se inauguraron 116 Institutos Superiores de Formación Docente alrededor de todo el país y a su vez se iniciaron institutos privados (Davini, 1998).

En este proceso de cambio de la formación docente, se dieron diversas reformas curriculares (Davini, 1998). Una de ellas se estableció en 1970 y consistió en la formación de dos años de magisterio superior exigiendo la finalización del Nivel Medio; el título recibido era el de Profesor de Nivel Elemental (Davini, 1998). En 1972, se dictó una Resolución que establecía que la formación de maestros sucediera en las Escuelas Normales; en donde los primeros dos años del magisterio se cursen en el nivel medio con una orientación pedagógica y los siguientes dos años en el nivel terciario; el título recibido era el de Maestro Normal, pero a diferencia de años anteriores, accedían estudiantes de distintas escuelas quebrándose así el circuito tradicional del normalismo (Davini, 1998). En 1973, se estableció otro plan de estudios conformado por cuatro años: los dos primeros años de Bachillerato con Orientación Docente y los siguientes dos años de Profesorado para la Enseñanza Primaria de nivel terciario; recibiendo el certificado de Profesor para la Enseñanza Primaria (Davini, 1998).

De esta manera, se fueron introduciendo distintas instituciones superiores para la formación docente: institutos superiores de formación docente tanto nacionales como provinciales, escuelas normales, institutos de formación técnica y universidades (Pogré, 2004). Esto demuestra cómo la formación docente en el nivel terciario se fue consolidando a pesar de desarrollarse en un período caracterizado por complejos procesos políticos (Davini, 1998).

Con la recuperación de la democracia hubo dos intentos nacionales de cambios curriculares en relación al magisterio: un proyecto curricular para la formación de Maestros de Enseñanza Básica (MEB) - organizado entre los años 1987 y 1989 - y el Programa de Transformación de la Formación Docente (PTFD)- elaborado entre los años 1990 y 1992 (Davini, 1998). El primer proyecto mencionado “(...) concentró sus acciones en la preparación del magisterio para la escuela primaria (...)” (Davini, 1998: 87). Tenía una duración de cuatro años; los primeros dos años se cursaban en el Nivel Medio, el tercer año constaba de residencias docentes y el cuarto año implicaba estudios superiores (Davini, 1998). El PTFD estaba “(...) destinad[o] al mejoramiento integral de la calidad de la formación” (Pogré, 2004: 23). Tenía como objetivo abarcar no sólo el nivel primario sino a los distintos niveles, incluyendo también capacitaciones para docentes en ejercicio (Davini, 1998). A pesar de sus implementaciones, ninguno de ellos perduró; ambos fueron afectados por la reforma general de la educación en la década de los noventa (Davini, 1998).

La transformación de la formación docente se acentuó en la década de los noventa; fue en esta época en la que se agudizaron los cambios educativos (Alliaud y Feeney, 2014). Se aprobaron leyes que impactaron fuertemente en el sistema educativo: La Ley de Transferencia (1991) estableció la transferencia a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de los servicios educativos, la Ley Federal de Educación (1993) promovió una nueva organización de la estructura del sistema educativo integrada por: educación básica, educación de polimodal y educación superior, y la Ley Nacional de Educación Superior (en adelante LNES) (1995) que estableció las distintas instituciones encargadas de la formación docente. En este nuevo escenario, se creó la Red Federal de Formación Docente Continua con el objetivo de perfeccionar la docencia y se modificaron los planes de estudios de la formación a partir de la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC), es decir, los planes de estudios de las instituciones debían ser construidos a partir de los CBC (Davini, 1998; Alliaud y Feeney, 2014). Los CBC para la formación docente se organizaron en distintos campos: la formación general, la formación especializada y la formación de orientación; esta propuesta curricular reconoció a la reflexión sobre la práctica como un eje fundamental (Pogré, 2004).

Si bien estas distintas políticas implementadas demostraron los intentos por ordenar el sistema educativo, se “acentuó la fragmentación y heterogeneidad existentes, ocasionando la desintegración del sistema formativo nacional” (Alliaud y Feeney, 2014: 128). Tal como plantean Mezzadra y Veleda (2014), la fragmentación continúa en el día de hoy, convirtiéndose en un rasgo característico y predominante del sistema educativo.

Actualmente, en Argentina los docentes se forman tanto en institutos superiores de formación docente (ISFD) como en universidades. Una gran diferencia que existe entre ambas es la cultura institucional y académica que predomina en cada subsistema de formación; y el marco de regulación particular de cada uno (Mezzadra y Veleda, 2014). A su vez, la fragmentación también se acentúa dentro de los ISFD y dentro de las universidades. Las instituciones superiores de formación docente se caracterizan por ser “(...) numerosas y divergentes en cuanto a oferta, localización, cantidad de alumnado y tipo de formación que ofrecen” (Alliaud, 2014: 199-200). Existen 1.243 institutos y su localización repercute mucho en los recursos que tienen disponibles; los que se encuentran en lugares más pequeños, al interior de las provincias por lo general cuentan con menos recursos que aquellos que se encuentran en ciudades capitales (Mezzadra y Veleda, 2014). En el caso de las universidades, la fragmentación que existe en el

subsistema se refleja en los planes que tienen las que fueron recientemente inauguradas de las tradicionales; las más recientes por lo general tienden a trabajar acerca de las nuevas temáticas consensuadas para la formación docente mientras que las más antiguas suelen darle mayor importancia a la formación en las disciplinas y menos énfasis a las materias pedagógicas (Mezzadra y Veleda, 2014).

Esta constitución del sistema formador está regido por la LNES, que tal como se describió anteriormente establece las distintas instituciones por las que está conformada la educación superior; específicamente promueve que está integrada por “(...) instituciones de educación superior no universitaria, sean de formación docente, humanística, social, técnico-profesional o artística; y por instituciones de educación universitaria, que comprende universidades e institutos universitarios” (1995: art 5). A su vez, la LEN también regula el sistema de formación docente de hoy en día. La LEN establece que el Ministerio de Educación Nacional es el encargado de impulsar “(...) las políticas, los mecanismos de regulación y los criterios de evaluación y de articulación relativos a los Institutos de Educación Superior (...) (2006: art 36); pero promueve que los diseños de los currículum, la oferta de carreras y la gestión institucional estará regulada por el estado nacional, por cada provincia y por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2006: art 37).

En el año 2006 se creó el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), organismo que regula a nivel nacional la formación docente (Alliaud y Feeney, 2014; Rivas, 2015). Entre sus funciones, tenía el objetivo de desarrollar lineamientos básicos curriculares para la formación docente (LEN). Es así como en el 2007 se aprobaron los Lineamientos Curriculares Nacionales (en adelante LCN) que son los que regulan hoy en día a los planes de estudio de la formación. Los LCN tienen como fin orientar los currículum de formación docente de cada jurisdicción; “(...) aspiran a regular la formación tanto de los institutos superiores como de las carreras docentes que se dictan en las Universidades” (Alliaud y Feeney, 2014: 130).

Según Medrazza y Veleda (2014), aún bajo el impacto de estas acciones y políticas, la heterogeneidad y la fragmentación institucional de la formación docente no se lograron superar, incluso la cantidad de institutos de formación docente aumentó en los últimos años.

## CAPÍTULO 2 MARCO TEÓRICO

En el segundo capítulo se define el marco conceptual de la investigación. Para ello, se revisan las principales líneas de investigación en torno a la formación docente, a la práctica reflexiva y al currículum. En primer lugar, se describen diversos paradigmas de la formación docente siguiendo la clasificación brindada por Davini (2010) que serán el marco de categorías que se utilizará para analizar el perfil docente de los diseños curriculares. En segundo lugar, se analiza cómo se fue construyendo el paradigma reflexivo históricamente, lo que permitirá definir el concepto de práctica reflexiva que se tendrá a lo largo de este trabajo; y a su vez se explicitan los dispositivos que se promueven para la formación de docentes reflexivos. En tercer lugar, se describe la multiplicidad de sentidos que se le han otorgado al término currículum siguiendo la categorización establecida por da Silva (2001); esto permitirá definir la concepción de currículum que se tendrá a lo largo del trabajo.

### Diversidad de paradigmas de la formación docente

Existen grandes debates y propuestas en torno a la formación de los docentes. En los últimos años ha habido muchas críticas sobre la formación docente de grado y a su vez se han intentado diversas transformaciones (Diker y Terigi, 2008). Tal como plantean estas autoras, los principales debates giran en torno a la discusión sobre la identidad docente, las visiones sobre el tipo de formación, las demandas que se requieren sobre el ejercicio docente, el debate entre la neutralidad y el compromiso en el trabajo docente. En este marco, el presente estudio hará foco en las distintas visiones propuestas sobre el perfil docente que se busca en la formación.

Para ello, es relevante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que forman a los docentes. Siguiendo los argumentos de Jure (2009) se pueden considerar distintas instancias de formación docente: la biografía escolar, la formación inicial y la socialización institucional. La primera instancia mencionada hace referencia a que los modos de pensar y de actuar de los docentes muchas veces son producto de huellas que fueron internalizadas durante sus experiencias como alumnos;

tanto en la etapa escolar como en la etapa de preparación de grado (Jure, 2009; Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Estos esquemas incorporados inconscientemente pueden ser removidos a través de un profundo proceso de reflexión. Sin embargo, según Davini (2010) esta cuestión no es habitualmente abordada por los institutos de formación de grado. La segunda instancia mencionada, la formación inicial, implica la preparación de grado en los institutos o universidades; que dependiendo del tipo de institución que se trate va a tener una organización curricular diferente. La socialización profesional, que se lleva a cabo en el espacio institucional de la escuela, hace referencia al momento en que los docentes entran en contacto con la práctica laboral, con las reglas del oficio docente. Este ámbito conlleva una adaptación a las estructuras de la institución, lo que implica que continúa también aquí la formación docente (Davini, 2010). El presente trabajo se focalizará en la preparación inicial ya que se refiere a la preparación en instituciones conforme a los diseños curriculares.

Considerando este tipo de preparación, se puede afirmar que existen distintos paradigmas en torno al perfil del docente que se promueve. Diversas investigaciones coinciden en distinguir ciertos modelos, enfoques o tradiciones en la formación docente. Se tomará la noción de tradiciones propuesta por Davini (2010) que entiende por ello a las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos” (2010: 20). Es decir, más allá del momento histórico en que se inició determinada tradición, puede sobrevivir en la organización, en el currículum, en las prácticas. Para desarrollar las distintas tradiciones que se promueven sobre el perfil docente que se construye en la preparación inicial, se tomará la categorización brindada por Davini (2010) quien las sintetiza en: la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica, la tradición eficientista, la pedagogía crítico- social de los contenidos y la pedagogía hermenéutico-participativa.

En primer lugar, la tradición normalizadora- disciplinadora promueve la moralización y la socialización como las características centrales del docente (Davini, 2010). Es decir, desde este enfoque, el docente es formado para que eduque a los ciudadanos con un fin civilizador. Esto se debe a que este discurso emerge en el momento de conformación y desarrollo de los sistemas educativos modernos que buscaban a través de los docentes homogeneizar a la sociedad y disciplinar su conducta (Davini, 2010). Esta búsqueda de la homogeneización que se promovía para los individuos desde el aparato escolar, “se constituye en mandato social que atraviesa toda

la lógica de formación y de trabajo de los docentes” (Davini, 2010: 25), y que se expresa hasta el día de hoy “en el discurso prescriptivo que indica todo lo que el docente ‘debe ser’, como modelo, como ejemplo, como símbolo, sobre la trascendencia de su función social, y muchos más ‘dictámenes’ de actuación (...)” (2010: 26). De esta tradición se desprende la imagen del docente como aquel responsable de inculcar en sus alumnos modos de comportamiento, cuestiones de salud pública y de distintas acciones sociales. De esta manera, el perfil docente que se promueve no se centra en una formación científico-técnica sino en una formación que promueve un docente con altos niveles de compromiso con la escuela y los alumnos y que en términos de la formación requiere un mínimo de conocimiento sobre las asignaturas y sobre las técnicas del aula sin demasiado cuestionamiento sobre sus estrategias de enseñanzas (Davini, 2010).

En segundo lugar, la tradición académica, propone una formación en la que se prioriza que el docente tenga un fuerte dominio sobre las asignaturas que enseña, dejando a un lado la formación pedagógica (Davini, 2010). Esto se debe en gran parte al apego al pensamiento positivista en que emerge este discurso, y en particular en Argentina, al contexto de post dictaduras que había generado un aislamiento cultural (Davini, 2010). De esta manera, esta tradición hace hincapié en la formación científica de los docentes, cuestionando todo tipo de conocimiento pedagógico, considerado sin rigor científico, creyendo que puede ser aprendido fácilmente en la experiencia áulica (Davini, 2010).

En tercer lugar, la tradición eficientista, promueve una formación docente basada en la tecnificación de la enseñanza: el docente es aquél que ejecuta la enseñanza estableciendo objetivos operativos que se desprenden de ciertas prescripciones curriculares con el fin de controlar los resultados (Davini, 2010). Tal como plantean Diker y Terigi (2008), desde esta perspectiva se diferencia claramente el conocimiento práctico del teórico, se busca formar al docente en la preparación técnica para la programación. Se considera que este tipo de conocimiento es el necesario y el suficiente para dar respuesta a las problemáticas que surjan en el aula. Este hincapié en la formación técnica responde a la ideología desarrollista, la cual promueve la necesidad de que la sociedad progrese de la etapa en la que se encuentra; entendiendo al progreso como el progreso técnico (Davini, 2010). Es por ello que en la formación se busca poner el foco en los resultados de aprendizaje, dejando de lado los procesos formativos de los alumnos. Las decisiones sobre las actuaciones y competencias docentes se elaboran en función de los resultados que se pretende alcanzar. La tarea docente se centra en la



resolución de problemas más que en el descubrimiento (Domingo Roget, 2008). Diker y Terigi (2008) consideran que este paradigma ha tenido un gran impacto en la formación y en la práctica docente, se priorizó la instrucción programada y emergió un deseo constante y permanente de planificar las actividades escolares.

Es posible relacionar esta tradición con el enfoque del ejecutivo propuesto por Fenstermacher y Soltis (2001), un enfoque de enseñanza que privilegia la eficacia docente, entendiendo por eficacia la capacidad del docente de gestionar sus acciones para lograr los resultados que espera en los alumnos. Este enfoque trata de un docente que suministra medios claros para trasladar ciertos conocimientos a los alumnos; que busca el cumplimiento del deber, y que dispone de la distribución de los tiempos en las clases.

Por último, se puede considerar que en los últimos años se han buscado caminos alternativos para la formación docente. Davini (2010) distingue dos tendencias que circulan en el discurso pero que no se han instaurado aún en la formación docente ni en el trabajo docente.

Por un lado, la pedagogía crítico-social de los contenidos, que busca una formación centrada en la significación de los contenidos que se enseñan, con el fin de que el docente sea capaz de contextualizar los conocimientos que brinda a sus alumnos (Davini, 2010). Por otro lado, la pedagogía hermenéutico-participativa, que promueve una formación en la que el eje es la revisión crítica de lo que es la organización escolar y los modos de enseñanza del docente (Davini, 2010). Se busca que el docente sea capaz de pensar y modificar sus propias prácticas. Diker y Terigi (2008) denominan a esta última tendencia enfoque hermenéutico- reflexivo o enfoque del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva. Esta perspectiva concibe al docente como un sujeto que en su tarea elabora su propia metodología de enseñanza producto de su revisión constante de la práctica docente; que se orienta a la investigación y la autonomía profesional.

En palabras de Domingo Roget (2008), se trata del paradigma crítico reflexivo que propone un perfil docente en el que se priorizan los métodos y las formas en las que actúa el docente, no son sólo medios para lograr ciertos objetivos y resultados sino que se les da valor en sí mismo. Para formar a docentes que puedan no solo pensar en medios para lograr fines, este paradigma enfatiza en la idea de reflexionar sobre la enseñanza, en la idea de deliberar y cuestionar las estrategias. De esta manera, no se busca formar a docentes para que apliquen el conocimiento aprendido sino para que

construyan estrategias de enseñanza a medida que interactúan con la realidad áulica (Domingo Roget, 2008). Esto implica la formación de un docente que se concibe como un agente activo. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico no son considerados como opuestos sino que pasan a ser considerados complementarios; “(...) se da paso a la cohabitación de teoría y práctica hasta lograr la retroalimentación de una a partir de la otra” (Domingo Roget, 2008: 114). Se busca que el docente pueda tomar el conocimiento que ha producido a través de la investigación y lo reconstruya en función del contacto de la experiencia (Domingo Roget, 2008). La teoría y la práctica suponen una fusión plena en la acción, y eso es lo que genera nuevo conocimiento. De esta manera su trabajo en este paradigma implica creatividad y dinamismo (Domingo Roget, 2008). Se seguirá ahondando en este paradigma a través de la noción de práctica reflexiva que se presenta a continuación.

#### Aproximación al término práctica reflexiva

La práctica reflexiva es un paradigma para la formación profesional que ha cobrado una gran importancia durante este último tiempo. Para aproximarse a la concepción de práctica reflexiva que se tendrá a lo largo de toda la investigación, se analizará cómo se fue construyendo este paradigma reflexivo a largo de la historia. Esto permitirá fundamentar la conceptualización que con posterioridad tiene esta línea de investigación y que se considerará para este trabajo. A partir de ello, se adentrará en las herramientas que se promueven para formar a los docentes en este tipo de práctica; la categorización realizada por Anijovich y otros (2009) será el marco conceptual que permitirá analizar los dispositivos formativos que tienen como objetivo la reflexión.

Se pueden identificar ciertos antecedentes en donde el proceso reflexivo sienta sus bases. Con los trabajos de Dewey de principios del siglo XX, se comienza a formalizar y sistematizar esta práctica (Domingo Roget, 2008). Dewey (1933/1989), filósofo de la educación, introdujo una nueva mirada acerca de la educación que desafió a las filosofías tradicionales. Su propuesta pedagógica consistió en establecer una íntima relación entre los procesos de la experiencia real y la educación (Dewey, 1938/1967). Le otorgó un rol muy importante a la experiencia; el aprendizaje es posible mediante la acción sobre las cosas. Tomó a la experiencia como la característica inicial del pensamiento. Pero no cualquier pensamiento, sino el reflexivo. Introdujo a la reflexión

no como una forma innata de pensar sino como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (1933/1989: 25); distinguiendo así, la acción humana reflexiva de la rutinaria. De esta manera, planteó que el pensamiento reflexivo implica un trabajo arduo ya que se requiere un estado de duda, de dificultad mental en la que se origina el pensamiento y un acto de investigación para aclarar las vacilaciones (Dewey, 1933/1989).

En la década del sesenta, Stenhouse (1985), también realizó una contribución teórica en torno a la práctica reflexiva al destacar al profesor como investigador. El autor denominó *actitud investigadora* “a una disposición para examinar con sentido crítico y- sistemáticamente la propia actividad práctica” (1985: 15). En esta situación, el docente busca comprender mejor las relaciones y dimensiones de su propia aula. Se promueve que cada docente convierta al aula en su propio laboratorio. Considera que para lograr un desarrollo efectivo del currículum es necesario que el docente cuestione constantemente y compruebe la teoría en la práctica, que se cuestione la enseñanza que imparte, que se comprometa a estudiar su propio modo de enseñar y que sea capaz de ser observado por otros y discutir con ellos (Stenhouse, 1985). La práctica reflexiva sienta también aquí sus bases asociando esta noción a la idea de autoanálisis sistemático.

Sin embargo, los estudios sobre la práctica reflexiva docente comienzan a cobrar fuerza en los años setenta a partir de un amplio movimiento que introdujo nuevas ideas sobre la enseñanza y las acciones del profesor (Feldman, 2003). Las ideas propuestas por Dewey (1933/1989) cobran importancia en esta época, aquí se recuperan sus aportes. Este movimiento emergió como respuesta al tecnicismo que concibe al rol docente como un técnico especializado que aplica un conjunto de reglas; y se materializa en el desarrollo de proyectos de investigación que analizan “el pensamiento del profesor” (Feldman, 2003). Proyectos que se caracterizaban por el estudio de los pensamientos del docente en la planificación de su actuación, en los momentos de interacción; y en las teorías y creencias que guían a los docentes (Feldman, 2003). Los estudios sobre eficacia docente comenzaron a ser cuestionados por estas investigaciones que estudian la cognición del profesor. Se avanza así de la concepción del docente como un ejecutor racional, al estudio de los esquemas de conocimientos que orientan la acción docente (Feldman, 2003). Un hito histórico para el desarrollo de la investigación sobre el pensamiento del docente, fue la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza

que se llevó a cabo en el año 1974 (Diez, 2003). Allí fue cuando se produjo la aceptación por la comunidad científica de estudiar la enseñanza como tratamiento clínico de la información, de innovar en las prácticas de enseñanza. De esta manera, se comenzó a desarrollar un nuevo paradigma didáctico que tuvo un fuerte impacto en el modo de pensar la formación docente; en palabras de Feldman, “se dio lo que puede llamarse ‘el vuelco reflexivo’ ” (2003: 1). Este paradigma dio lugar entonces a la emergencia de la noción de práctica reflexiva.

A partir de este movimiento que emergió en los setenta, comenzaron a desarrollarse diversos argumentos de distintos autores que definieron la práctica reflexiva. Si bien se pueden identificar algunos estudios que se ocupan de la reflexión exclusivamente y otras investigaciones que hacen foco en el análisis de estrategias que promuevan la práctica reflexiva; se puede considerar que los autores posteriores a la década del setenta recuperan esos antecedentes. Se tomarán, en primer lugar, ciertos estudios que se ocupan de la reflexión considerando que todos ellos son continuadores de alguna forma de las ideas expuestas por Dewey (1933/1989) y Stenhouse (1987); y por supuesto de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor, para definir de esta manera la noción de práctica reflexiva. En segundo lugar, se explicitarán los argumentos de Anijovich et al (2009) sobre ciertas estrategias que establecen para promover esta noción en la formación docente.

Una importante línea de trabajo en relación al estudio de la reflexión, se centró, siguiendo los aportes de Dewey, en el valor de la experiencia profesional (Feldman, 2003). Este enfoque le otorga importancia a la biografía del sujeto, concibiendo que la propia biografía escolar estructura las formas de hacer y de pensar de los docentes. Muchos de los conocimientos que utilizan los docentes en su accionar, que son producto de las biografías de los sujetos, no son tenidos en cuenta. Durante la experiencia de alumno, el sujeto muchas veces asimila experiencias inconscientemente y estas permanecen y actúan años después en la labor profesional (Jure, 2009). Ciertas acciones y/o actitudes del docente pueden ser fruto de la internalización de sus experiencias como alumno. Es por eso que aquí se le otorga un rol importante a la reflexión: es a través de ella que esos conocimientos que no son percibidos pueden ser revisados y reconstruidos para actuar de un modo más adecuado; aún teniendo en cuenta la dificultad que implica develar esos conocimientos “ocultos” (Anijovich et al, 2009). Tal como plantea Jure (2009), “el peso prescriptivo de los esquemas incorporados durante la vida escolar que orientan las acciones de las personas y perpetúan formas de hacer y

pensar sólo pueden ser removidas mediante un profundo proceso de revisión (...)” (2009: 4).

A su vez, en relación a estos conocimientos que se ponen en juego en la acción del docente, se pueden destacar los conceptos de reflexión en y sobre la acción que Schön (1998) propone. El autor concibe que la práctica reflexiva está constituida por dos elementos que deben ser entendidos como elementos que se necesitan mutuamente: reflexión en la acción y reflexión sobre la acción. Por un lado, la reflexión en la acción consiste en detenerse a pensar en el momento en que está sucediendo la acción. Se trata del pensamiento que produce la persona sobre lo que realiza cuando actúa; es por eso que las respuestas son más espontáneas porque se trata de un tiempo inmediato, que carece de un distanciamiento requerido para la reflexión (Schön, 1998). Implica una reflexión que surge ante la sorpresa. Explica este momento como un proceso reflexivo con la situación problemática concreta. Es por eso que este tipo de reflexión puede permitir reorientar o mejorar sobre la marcha el modo en que tendría que actuar el docente a partir de ello (Schön, 1998). Por otro lado, el autor se refiere con la reflexión sobre la acción al análisis que se realiza una vez finalizada la acción, al análisis sobre las características y los procesos de la acción. Es decir, reflexionar sobre qué es lo que ha sucedido, como ha sido la propia intervención, cuáles han sido las teorías implícitas que representan lo experimentado por el docente (Schön, 1998). Anijovich et al (2009), recogen justamente lo expuesto: “una práctica crítica de la enseñanza requiere el desarrollo de una gran capacidad para reflexionar en y sobre la acción. No se trata de una reflexión episódica sino de una postura del docente en formación” (2009: 51). Según Schön (1998), cuando los individuos reflexionan de esta manera, se convierten en investigadores del contexto práctico; en investigadores que dan soluciones a casos particulares a través de la reflexión crítica sobre la misma; enfatiza, de esta manera, el rol de la investigación en los profesionales tal como lo planteó Stenhouse (1985). Considera que es el proceso de reflexión el que va a permitir que los profesionales se comporten de manera adecuada frente a este tipo de situaciones de incertidumbre e inestabilidad que caracteriza a la docencia (Schön, 1998).

Perrenoud (2004) también considera que la práctica reflexiva es una herramienta esencial para poder enfrentar situaciones problemáticas. Pero este autor amplía la corriente desarrollada por Schön (1998). Distingue la reflexión sobre una acción singular y la reflexión sobre un conjunto de acciones parecidas y su estructura. Estas distinciones permiten percibir tres pistas complementarias en la formación de

practicantes reflexivos: la capacidad de reflexionar en plena acción, la capacidad de reflexionar sobre la acción y la capacidad de reflexionar sobre el sistema y las estructuras de la acción (Perrenoud, 2004). Los dos primeros mencionados se refieren a lo que Schön (1998) ya había planteado pero este autor agrega la idea de reflexión sobre el sistema y las estructuras de acción. Considera que este tipo de reflexión implica ser consciente de los esquemas que están enraizados en la repetición de ciertas reacciones; es decir, ser consciente de que existen ciertos “guiones que se reproducen en situaciones parecidas” (2004, p. 39). De esta manera la reflexión sobre una o más acciones pero similares de estructura genera la concientización de una forma estable de pensar y de actuar que a veces va en contra de lo que busca el sujeto (Perrenoud, 2004). Es por eso que un profesional reflexivo es quien “revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en un espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica” (Perrenoud, 2004: 43). Sin embargo, tal como plantean Anijovich et al (2009), un profesional reflexivo se cuestiona también sobre su propia historia, su cultura, su relación con los demás.

Se puede considerar que todos los autores referidos poseen una visión constructivista del aprendizaje: el conocimiento sobre la práctica docente tiene que ser un conocimiento producido por el mismo sujeto y no creado por otros. Desde esta manera, detrás de la práctica reflexiva se engloba una concepción activa del rol docente. Hablar de la docencia como un rol de investigación implica dejar de concebir a esta profesión como la administración y ejecución de técnicas que propone el tecnicismo. Como mencionan Anijovich, Cappelletti, Mora, y Sabelli (2007), detrás de la idea de profesional reflexivo se concibe al docente “como quien debe desempeñar un rol activo en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza” (2007: 236). Por lo tanto, se puede pensar que existe una relación muy estrecha entre la concepción docente que se tenga y la puesta en juego de la práctica reflexiva.

Sin embargo, ¿cómo se pone en juego esta noción? Como plantean Anijovich et al (2009), la reflexión es un proceso que requiere de tiempo para constituirse como práctica; es individual y a su vez sucede en un contexto institucional y social. Es por ello que requiere de estrategias para implementar su desarrollo. Como ya se ha planteado, dentro de las investigaciones que hacen foco en el análisis de estrategias que promuevan la práctica reflexiva, se pueden destacar los aportes que realizan Anijovich et al (2009). Estas autoras suman nuevos aspectos sobre el estudio de la práctica reflexiva, centrandolo parte de su argumento en cómo se puede promover este tipo de

actividad en la formación docente. Se tomará la noción de dispositivos que utilizan, considerando que es “un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participan en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros (...)” (Anijovich et al, 2009: 37).

Partiendo de esta noción se pueden distinguir, siguiendo el argumento de las autoras, que existen dos tipos de dispositivos: los que se basan en las narraciones y aquellos basados en la interacción. En cuanto a los dispositivos narrativos, se incluye la autobiografía escolar y el diario de formación, que ambos consisten en producciones de relatos escritos como una forma para tomar como reflexión su propia historia escolar, sus conocimientos previos; haciendo visibles cuestiones a partir de las cuales actúan como docentes (Anijovich et al, 2009). Específicamente, la biografía escolar implica recuperar las experiencias sobre docencia que ha tenido como alumno, analizar los distintos enfoques que han adoptado los docentes para comprender su propia formación (Anijovich et al, 2007). A su vez, el diario de formación consiste en un registro narrativo de la propia práctica que puede convertirse en un documento público, para ayudar a interpretar las distintas dimensiones que intervienen en las clases.

En cuanto a los dispositivos de interacción, se incluyen las prácticas simuladas, los talleres de integración, los grupos de reflexión y tutorías, y todos privilegian el intercambio entre compañeros (Anijovich et al, 2009). Son propuestas que consisten en el desarrollo de ciertas competencias como la observación, el ejercicio de realizar y recibir retroalimentaciones, la exposición de habilidades comunicativas y la articulación entre teoría y práctica. Específicamente las prácticas simuladas consisten en la simulación de ejercer una propuesta de enseñanza en una situación controlada; es decir, sin las demandas y complejidades de la realidad. Esto implica un protagonismo por parte de los estudiantes porque experimentan directamente cómo dar una clase y a su vez ejercen la observación de sus compañeros. En cuanto a los talleres de integración, grupos de de reflexión y tutorías se refiere “al abordaje de temas y problemas, en un tiempo, un espacio y una organización de la clase que supera el modelo clásico” (Anijovich et al, 2007: 245). En estas actividades se espera de los estudiantes que sistematicen sus experiencias con actitud investigadora, que revisen sus propias prácticas, que intercambien ideas con sus compañeros sobre las prácticas y que se animen a innovar tanto en el uso de materiales como en el uso de estrategias (Anijovich et al, 2009).

Para que este paradigma de formación se implemente en los institutos de formación docente a través de los dispositivos descriptos anteriormente, es necesario ante todo su formalización a nivel curricular (Domingo Roget, 2008). Aquí se evidencia la relevancia de poner el foco en los diseños curriculares de formación docente.

### Conceptualizaciones del término currículum

Las acepciones que se le han dado al término currículum son diversas, se le han otorgado una multiplicidad de sentidos. En los últimos años se han multiplicado los libros sobre el currículum o sobre algún aspecto específico de éste (Terigi, 1999). En este trabajo, desde una perspectiva post-estructuralista, se hará hincapié en el concepto de discurso a la hora de hablar de las teorías del currículum (da Silva, 2001). Esto implica considerar que toda definición que se construye sobre currículum tiene un efecto final en la realidad. Foucault (1996) plantea que el discurso no tiene que ser comprendido como el reflejo de objetos que lo preceden, sino como prácticas que además de nombrar, crean aquellos objetos que designan.

De esta manera, se realizará un recorrido de cómo diferentes teorías en distintos momentos han definido al currículum considerando que cada una de ellas trajo consigo grandes efectos en el modo de utilización y de concebir al currículum. Para ello, se seguirá la categorización que realiza da Silva (2001) sobre las distintas teorías del currículum: las teorías tradicionales, las teorías críticas y las teorías post críticas; esto permitirá sintetizar las diversas conceptualizaciones que distintos autores le otorgaron al currículum. Cabe aclarar que esta es una forma de organización que no implica un retrato fiel de cómo está constituido el campo curricular pero que sí representan perspectivas diferenciadas (Contreras Domingo, 1994). La distinción elaborada por da Silva (2001) emerge principalmente del tipo de conceptos que utiliza cada una de las teorías que reflejan o no una cuestión del poder. Las teorías críticas y post críticas, a diferencia de las tradicionales argumentan que toda teoría está entramada por relaciones de poder. Con el poder se refiere a que “privilegiar un tipo de conocimiento es una relación de poder (...), destacar una identidad o subjetividad como ideal es una operación de poder” (da Silva, 2001: 17).



Dentro de las teorías tradicionales, se pueden considerar dos perspectivas: por un lado, la que considera que el currículum implica una opción normativa para la enseñanza, y por otro lado, la que concibe al currículum como un procedimiento técnico científicamente fundado (Contreras Domingo, 1994). La primera perspectiva mencionada concibe al currículum como aquella herramienta que establece cuáles deben ser los contenidos que se tienen que impartir en la enseñanza; se hace referencia al aspecto sustantivo del currículum, es decir, a qué conocimientos se tienen que enseñar (Contreras Domingo, 1994). Esta mirada recoge una tradición de racionalismo académico: el currículum debe transmitir las ideas que constituyen las distintas disciplinas intelectuales y artísticas (Contreras Domingo, 1994). Esta tradición está centrada en las disciplinas de conocimiento, se considera que es el dominio de ellas lo que permite el desarrollo intelectual (Contreras Domingo, 1994).

La segunda perspectiva señalada, caracteriza al currículum como “una tecnología para aplicar a la construcción de programas” (Contreras Domingo, 1994: 190). A diferencia de la perspectiva normativa del currículum, el foco desde esta mirada no está puesto en el qué enseñar sino en el cómo. Así se deja a un lado la preocupación por el contenido a enseñar y se pone el foco en la búsqueda de los procedimientos más eficaces para enseñar (Contreras Domingo, 1994). Lo importante es la racionalización de los procedimientos, la implementación de técnicas eficientes para cumplir con lo esperado (Contreras Domingo, 1994). “Se pasa [entonces] de la concepción del currículum como el contenido efectivo a la del currículum como el tratamiento efectivo” (Contreras Domingo, 1994: 191). El modelo curricular de Bobbit se puede asociar directamente a ello, al considerar que el currículum es “la especificación de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión” (Silva, 2001: 13). Su perspectiva es reflejo de las tendencias que predominaban en su época: los principios de la organización científica de los postulados de Taylor que se estaban llevando a cabo en la producción (Contreras Domingo, 1994). Tyler fue un continuador de estas ideas, es quien consolida lo desarrollado por Bobbit y lo amplía (Contreras Domingo, 1994). Concibe que todo currículum debería responder a cuatro interrogantes: qué objetivos pretende alcanzar la escuela, qué experiencias educativas deben realizarse para ello, cómo pueden organizarse efectivamente esas experiencias, cómo pueden determinarse si han logrado esos objetivos (da Silva, 2001; Contreras Domingo, 1994). Propone un modelo lineal del diseño de un currículum en el que la selección de los objetivos es lo previo y lo que organiza la propia acción

pedagógica, la evaluación y la organización de experiencias (Contreras Domingo, 1994).

A medida que empiezan a desarrollarse estas ideas, cobra auge un esquema de planificación tecnológica del currículum. En palabras de Contreras Domingo (1994), con el aporte de las ideas de Bobbit y Tyler, emerge una fase tecnológica del currículum que ha imperado y se ha convertido en la conceptualización básica del currículum. El enfoque tecnológico se plantea cuál es la forma válida de enseñar el conocimiento, y esto implica un problema instrumental (Contreras Domingo, 1994). Se enfatiza la concepción de que el currículum es una herramienta que divide los problemas en unidades mínimas y que le da un tratamiento especializado a cada una de ellas para que se logren los objetivos de manera eficiente (Contreras Domingo, 1994). Además el conductismo aporta desde la psicología esta lógica; concibe que las unidades que conforman al currículum se pueden aprender de una manera singular (Contreras Domingo, 1994).

Dentro de estas teorizaciones del currículum, “se pierde de vista la dimensión histórica, social y cultural del currículum, para convertirlo en objeto gestionable. La teoría del mismo pasa a ser un instrumento de la racionalidad y mejora de la gestión” (Gimeno Sacristán, 1988: 54). Esto entonces nos permite referir que las concepciones del currículum explicitadas se inscriben dentro de las teorías tradicionales, dado que, considerando lo aportado por Silva (2001), se centran en cuestiones de organización, en cuestiones técnicas. No problematizan el conocimiento que se propone sino que ponen el énfasis en cuál puede llegar a ser la mejor forma para organizar ese contenido (da Silva, 2001). Son modelos más tecnocráticos. De esta manera estas concepciones naturalizan los conocimientos dominantes, se adaptan a ellos. Son teorías neutras, que pretenden ser científicas pero ponen el énfasis en conceptos simplemente pedagógicos de la enseñanza y del aprendizaje (da Silva, 2001). Estas teorías tradicionales, se limitan entonces a establecer dimensiones técnicas de cómo hacer el currículum.

Frente a estas teorías tradicionales del currículum comenzaron a emerger vertientes más progresistas (da Silva, 2001). Cuestionando el modelo tradicional del currículum diversos autores postularon una nueva forma de comprenderlo. Estas vertientes se pueden resumir en lo que Gimeno Sacristán (1988) postula: el currículum como base de experiencias. Esta concepción prioriza una perspectiva pedagógica y humanista en la que se destacan las necesidades del alumno. El currículum es visto como un conjunto de actividades planificadas que tienen fines pedagógicos; y en las que

se tienen en cuenta el desarrollo personal de los alumnos tanto con ellos mismo como con la sociedad (Gimeno Sacristán, 1988). “La atención a los procesos educativos y no sólo a los contenidos es el nuevo principio que apoya la concepción del currículum como la experiencia del alumno en las instituciones escolares” (Gimeno Sacristán, 1988: 49). Este discurso está ligado históricamente al movimiento de la *Escuela Nueva* que rompe con las concepciones tradicionales del currículum, ya que plantea la necesidad de otorgarle importancia al desarrollo de los aspectos intelectuales, emocionales y sociales de los individuos (Gimeno Sacristán, 1988). Y conciben que el método para que el individuo logre desarrollar ello es a través de la experiencia. En palabras de Dewey (1933/1989), el currículum es experimental, es un proceso abierto a través del cual los individuos pueden recrear su experiencia en el mundo. Es decir, Dewey considera que toda asignatura debería ser derivada de materiales que en un principio se encuentren dentro de la experiencia del individuo, ya que de lo contrario el material que tiene que ser aprendido es más difícil que sea adquirido (Dewey, 1933/1989). Esto se debe a que se considera que la educación es un proceso de permanente reconstrucción de los contenidos del propio individuo.

Si bien estas teorías progresistas del currículum buscaron rechazar las teorías más tradicionales y generaron cierto cambio en las concepciones pedagógicas, ambas van a ser definitivamente cuestionadas en la década de 1970 (da Silva, 2001). En esta época, por un lado, emergen críticas generales sobre la educación que cuestionan el sistema educativo tradicional, y por otro lado, se inicia el movimiento de *re conceptualización del currículum* que se centra específicamente en problematizar cuestiones del currículum (da Silva, 2001). Creemos pertinente revisar no solo el movimiento que se inició sino también las críticas generales por la influencia que tuvieron en la teoría del currículum.

Desde una perspectiva sociológica emergieron críticas sobre el sistema educativo; se comenzaron a problematizar las funciones sociales de la escuela (da Silva, 2001). Althusser (1988) en su texto *Ideología y los aparatos ideológicos del estado*, define a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, y considera que la escuela transmite esta ideología a través del currículum porque los contenidos que se explicitan para enseñar se seleccionan para inculcar ciertas creencias (da Silva, 2001). Bowles & Gintis (1999) en su texto *Educación y Desarrollo Personal: La Larga Sombra Del Trabajo* consideran que existe una correspondencia entre la vida escolar y el mundo del trabajo, la escuela es una institución que reproduce las desigualdades existentes (da

Silva, 2001). Con estos análisis sociológicos sobre el sistema educativo, fueron emergiendo conceptos como el *currículum oculto* postulado por Jackson (da Silva, 2001). Este concepto estaba implícito en los argumentos de Althusser (1988) y Bowles & Gintis (1999). Este término hace referencia a que lo que sucede en la escuela no coincide necesariamente con lo que se explicita en el currículum. Esto implica que la escuela está influenciada por distintos aspectos del ambiente escolar que no se tienen en cuenta en los documentos (da Silva, 2001).

Sobre la base de esta perspectiva sociológica de la educación, se inició el movimiento de *reconceptualización del currículum* (Silva, 2001). Este movimiento critica tanto la práctica curricular que predominaba en las escuelas como las teorías que construían y justificaban esa tendencia tecnológica del currículum (Contreras Domingo, 1994). Fundamentalmente se critica “la falta de perspectiva histórica que ha conformado el campo del currículum y en cuyo contexto se generan los problemas, contexto que se acepta como natural, como si no fuera dependiente de una construcción social e histórica” (Contreras Domingo, 1994: 196). Siguiendo los argumentos de da Silva (2001), se tiene en cuenta la perspectiva fenomenológica del currículum, es decir, se cuestiona la organización y estructuración del currículo en asignaturas. Para los iniciadores del movimiento, el currículum tiene que ver con la oportunidad de los alumnos y docentes de poner un signo de interrogación a aquellos asuntos de la vida que son dados como naturales.

A partir de estas aportaciones críticas sobre la educación y el currículum emerge la preocupación por la práctica curricular (Gimeno Sacristán, 1988). Contreras Domingo (1994) identifica dos corrientes que tratan esta cuestión. En primer lugar, una perspectiva que considera el lenguaje práctico como forma de tratar el currículum, liderado por Schwab. Este autor busca evitar caer en los modelos instrumentales ya establecidos y en las teorizaciones, intenta mostrar que el campo curricular está abierto al debate (Contreras Domingo, 1994). El método práctico para resolver los problemas del currículum es la deliberación. No se precisan soluciones técnicas para los problemas sino que se tienen que tener en cuenta las condiciones que definen la práctica escolar de cada institución (Contreras Domingo, 1994). En segundo lugar, Contreras Domingo (1994) explicita otra corriente que entiende a la práctica del currículum como un proceso de investigación, encabezada por Stenhouse. Este autor se aleja de la idea de currículum como aquél que brinda una serie de respuestas al qué y cómo enseñar; por el contrario, concibe que es una herramienta que se le brinda al docente, y que a través de

su investigación va encontrando sus propias ideas sobre cómo actuar frente a la realidad áulica (Contreras Domingo, 1994). Es decir, el currículum implica un medio a través del cual el docente desarrolla sus ideas. A su vez, el autor considera que el campo curricular está abierto al debate y tiene que ser revisado constantemente a la luz del juicio crítico de los docentes (Contreras Domingo, 1994).

Gimeno Sacristán (1988) cataloga las distintas perspectivas de Schwab y Stenhouse (1985) dentro de una fase del currículum que implica el puente entre la teoría y la acción, el currículum como configurador de la práctica. Agregando a lo que ya se ha planteado, desde el enfoque de la práctica la concepción técnica que se tenía del currículum se quiebra ya que al tomar conciencia de que la práctica sucede en una situación compleja se comienza a concebir que los docentes necesariamente tienen que tomar decisiones por lo que se encuentran dentro de un proceso de reflexión y deliberación (Gimeno Sacristán, 1988).

Las conceptualizaciones del currículum que se iniciaron en la década de los setenta y que se diferencian de la perspectiva normativa y procedimental de años anteriores, se pueden categorizar dentro de las teorías críticas que Silva (2001) describe ya que comenzaron a cuestionar los presupuestos del orden social y del sistema educativo. Se alejan de las cuestiones técnicas sobre cómo realizar un currículum y se aproximan a la idea de problematizar y mostrar conceptos que demuestren lo que el currículum hace (Silva, 2001). Al considerar al currículum como una construcción, es que intentan responder por qué se seleccionan determinados conocimientos y por qué se privilegia cierta identidad. Se partirá de este argumento, de la idea de que todo currículum al seleccionar determinados contenidos construye cierta identidad, construye cierta subjetividad para preguntarse ¿qué tipo de docente se pretende formar en los diseños curriculares de profesorado de educación primaria? Y ¿qué lugar ocupa la práctica reflexiva en estas construcciones de la identidad? Teniendo en cuenta que el conocimiento que conforma el currículum transforma y delinea cierto tipo de profesional que se pretende formar es que a lo largo de esta investigación se hará hincapié en esas preguntas.

### CAPÍTULO 3

#### LA ESTRUCTURA DE LOS DISEÑOS CURRICULARES RELEVADOS

En el tercer capítulo se describe la estructura de cada uno de los diseños curriculares de formación docente. Para ello, se tienen en cuenta diversos aspectos. Por un lado, los campos curriculares que se encuentran representados en el diseño, su organización y el peso relativo de cada uno de ellos en la estructura curricular; por otro lado, el tipo de unidades curriculares que lo conforman; y por último, la relación entre los distintos campos curriculares: su secuenciación. De esta manera, se obtendrá un panorama general de la forma en que cada una de las jurisdicciones organiza la carrera docente.

#### Diseño Curricular de Profesorado de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires

El diseño curricular para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires está construido tanto para el profesorado de nivel inicial como para el profesorado de nivel primario. En él se establece un marco general para la formación docente que está dirigido para ambos niveles y luego se desarrolla el diseño curricular de cada uno de los profesorados. Tal como se ha explicitado anteriormente, este trabajo hará foco únicamente en el nivel primario por lo que se ocupará de los apartados específicos de este nivel.

El diseño establece que la carrera de formación docente de primaria es de carácter presencial, con una duración de 2816 horas reloj distribuidas a lo largo de cuatro años. El título que reciben los egresados es de Profesor/a de Educación Primaria. El diseño está organizado en función de diversos campos curriculares y de trayectos opcionales. Los campos son definidos como “una totalidad estructurada de elementos resultante de una práctica articuladora” (Buenos Aires, 2007: 29); es decir, se denomina campo curricular a un conjunto de materias que establecen relaciones entre sí y que a su vez, constituyen una estructura abierta con relación al resto de los campos. Por otra parte, los Trayectos Formativos Opcionales, constituyen los distintos recorridos complementarios que cada institución de formación docente crea necesario tomar teniendo en cuenta sus propias características (Buenos Aires, 2007).

Los campos curriculares definidos en el diseño son los siguientes: el Campo de Actualización Formativa, el Campo de la Fundamentación, el Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de los Saberes a Enseñar, el Campo de la Práctica Docente. Si bien están entrelazados entre sí, cada uno de ellos tiene características propias que serán desarrolladas a continuación.

En primer lugar, el Campo de Actualización Formativa se centra en indagar sobre aquellas cuestiones de la formación previa de los alumnos que sean necesarias para transitar la Formación Docente de manera adecuada (Buenos Aires, 2007). Esto significa, articular lo transitado por los alumnos en sus experiencias escolares previas con la propuesta de la formación. Se intenta así fortalecer la propia identidad de la formación remarcando que corresponde al nivel de educación superior para evitar que se la piense como una continuidad de la escolaridad secundaria. De esta manera, el campo se compone por materias que tienen contenidos definidos en el diseño tales como taller de Lectura, de Oralidad, de pensamiento lógico matemático, entre otras; y por un Taller que es definido por cada institución en función de las experiencias de los alumnos que ingresan en la formación (Buenos Aires, 2007).

En segundo lugar, el objetivo del campo de la Fundamentación consiste en que los docentes en formación se formen en distintas teorías y abordajes de las problemáticas escolares que les permitan tomar una postura como enseñantes en el contexto de la sociedad argentina. Para ello, el campo está compuesto de distintas asignaturas que ponen foco sobre las tradiciones y los debates en torno a la educación, sobre las problemáticas de la enseñanza específicamente en el aula, sobre los intereses sociales y políticos que delinear los fines de las instituciones educativas y sobre la visión de un docente crítico (Buenos Aires, 2007). Estas distintas herramientas conceptuales se concentran en materias como Didáctica, Filosofía, Pedagogía, Políticas, entre otras (Buenos Aires, 2007).

En tercer lugar, el campo de la Subjetividad y las Culturas reúne aquellas asignaturas que centran la mirada sobre la individualidad del sujeto, sobre cómo su personalidad está relacionada con factores sociales y biológicos, y sobre la cultura en la que se encuentra inserto el sujeto (Buenos Aires, 2007). La psicología del desarrollo y del aprendizaje, las configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria, los medios audiovisuales, TIC's y educación son algunas de ellas (Buenos Aires, 2007).

En cuarto lugar, el objetivo del Campo de los Saberes a Enseñar es que los futuros docentes construyan un fuerte dominio de los contenidos que van a transmitirles a sus

alumnos. Esta cuestión es considerada como un requisito fundamental para que los alumnos logren sus aprendizajes; es a partir del dominio que obtengan los docentes en los contenidos que van a poder construir y desarrollar estrategias didácticas (Buenos Aires, 2007). Además, en este campo se espera que los docentes comprendan el carácter político de los distintos contenidos definidos para enseñar; es decir, se espera que logren desnaturalizar los conocimientos que debe transmitir la escuela: ellos son producto de revisiones científicas y académicas (Buenos Aires, 2007). Algunas de las materias especificadas dentro de este campo son la Didáctica de las prácticas del Lenguaje y la Literatura I, la Didáctica de las Ciencias Sociales I, Didáctica de las Ciencias Naturales I y la Didáctica de la Matemática I y II.

Por último, se describe el Campo de la Práctica Docente. Este campo es considerado el eje central del diseño para la formación docente de educación primaria, es el que articula todos los campos curriculares mencionados anteriormente; y se encuentra organizado en función de tres elementos (Buenos Aires, 2007). Por un lado, las herramientas de la práctica, que “contribuye a especificar los rudimentos necesarios para construir los procesos de transformación de la práctica docente: el rol, el posicionamiento y la cultura docente” (Buenos Aires, 2007: 33). Por otro lado, la práctica en terreno, implica el desarrollo de la docencia en condiciones reales. Los alumnos deberán realizar sus prácticas no solo en escuelas de distintas modalidades sino también que respondan a distintas características (sociales, de localización, entre otras). Y por último, el taller integrador interdisciplinario, que busca “generar el encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos en la formación docente” (Buenos Aires, 2007: 35). Tiene por objetivo lograr la articulación entre los docentes, entre la escuela y el instituto de formación docente, entre la teoría y la práctica; pretendiendo así brindar espacios de reflexión entre la cultura de formación docente y la cultura escolar (Buenos Aires, 2007).

Estos distintos campos curriculares presentados en el diseño tienen distinto peso en la estructura curricular. La cantidad de horas destinadas a cada uno de los campos no es la misma y a su vez varía en cada año. Esto se explicitará a través de la siguiente tabla:

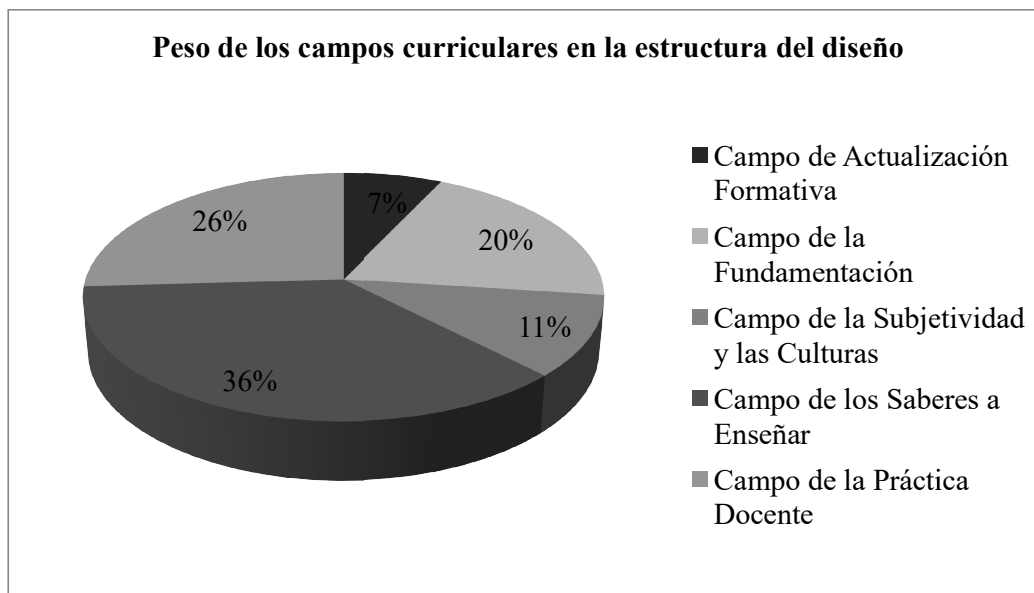


Campos Curriculares (hs)	Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año
Campo de Actualización Formativa	192	-	-	-
Campo de la Fundamentación	<b>224</b>	128	128	64
Campo de la Subjetividad y las Culturas	64	128	64	32
Campo de los Saberes a Enseñar	96	<b>320</b>	<b>320</b>	256
Campo de la Práctica Docente	96	128	192	<b>288</b>
Total de horas	672	704	704	640

Fuente: cuadro de elaboración propia en base al diseño curricular (Buenos Aires, 2007)

Como se observa en la tabla, en primer año, el campo curricular que mayor peso tiene es el Campo de la Fundamentación ya que se le destina la mayor parte de las horas disponibles; a su vez, el Campo de Actualización Formativa también ocupa un lugar importante con respecto a la distribución de las horas. Por otro lado, en segundo y en tercer año, el Campo de los Saberes a Enseñar es el campo que se prioriza en la carrera de los alumnos, ocupando en ambos casos un 45, 5% en la estructura curricular. Por último, en cuarto año, el peso de la estructura curricular recae principalmente en el Campo de la Práctica Docente, sin embargo el Campo de los Saberes a Enseñar continúa teniendo mucho peso. Cabe aclarar, que los Talleres Formativos Opcionales no se expresan allí ya que no se especifica el año en que deberían ser dictados, se determina únicamente que se deben destinar 160 horas.

Si bien se ha explicitado el peso de los campos en cada uno de los años de la carrera docente, es necesario describir el porcentaje que cada uno de los campos curriculares ocupa en toda la carrera docente, es decir, durante los cuatro años. A continuación, se ilustrará en un gráfico.



Fuente: cuadro de elaboración propia en base al diseño curricular (Buenos Aires, 2007)

Tal como se observa en el gráfico, el Campo de los Saberes a Enseñar es el conjunto de materias que los alumnos de formación docente de educación primaria deberían cursar con mayor frecuencia a lo largo de su carrera; al ocupar un 36% en la estructura curricular. Seguido a este campo, el Campo de la Práctica Docente también se explicita en el diseño como uno de los campos al que se le tendrían que dedicar muchas horas, sin embargo, menores al mencionado anteriormente; ocupa un 26% en la estructura curricular. Luego, se encuentra el Campo de la Fundamentación ocupando un 20% de las horas distribuidas en los campos a lo largo de la carrera. Por último, el Campo de la Subjetividad y las Culturas y el Campo de Actualización Formativa son los que se establece que deberían tener la menor carga horaria a lo largo de la carrera; el primer campo mencionado tendría que ocupar un 11% y el segundo un 7% en la estructura curricular.

Estos distintos campos curriculares que encontramos en el diseño comprenden los ciclos de formación docente que expresa la LEN. El Campo de la Actualización Formativa y el Campo de la Fundamentación se corresponden con el Ciclo de formación básica común; mientras que el resto de los campos comprenden al Ciclo de formación especializada (Buenos Aires, 2007).

Como se ha desarrollado previamente, cada uno de los campos está conformado por distintas unidades curriculares. Estas unidades son expresadas como materias; las cuáles “(...) aluden a recortes temáticos de las disciplinas, a los fines de constituir objetos de estudio y de prácticas, que serán enseñados en la Formación Docente”

(Buenos Aires, 2007: 36). De esta manera, tal como se expresa en el diseño, los contenidos que forman parte de las asignaturas no implican un programa objetivo, ya que los debates de la didáctica y el currículum, la cultura y las decisiones políticas privilegian ciertas temáticas por sobre otras; por ende, según lo menciona el diseño curricular referido, es necesario desnaturalizarlos. Además, los contenidos son concebidos como generadores de diversas experiencias, prácticas novedosas que repercuten en la comunidad, en la institución (Buenos Aires, 2007). Cada una de las materias que forma parte de los distintos campos curriculares es desarrollada en el diseño; allí se expresa un marco orientador de la asignatura y los contenidos que forman parte de cada una de ellas. Las asignaturas, independientemente del campo curricular al que correspondan, tienen una organización temporal cuatrimestral, y presentan una secuenciación lineal en relación con la organización de los contenidos.

Las relaciones que existen entre los distintos campos curriculares se presentan principalmente a través del Campo de la Práctica Docente. Este campo es considerado como el campo articulador entre los diversos campos, en él se vinculan y se transforman el resto de los campos (Buenos Aires, 2007). A su vez, las relaciones entre los campos se expresan a través de las correlatividades que muestran distintas unidades curriculares. En primer año de la carrera se establecen materias correlativas con respecto al segundo. El Taller de lectura, escritura y oralidad, que corresponde al Campo de la Fundamentación de primer año, es correlativo con Didáctica de las prácticas del Lenguaje y la Literatura I, que forma parte del Campo de los Saberes a Enseñar de segundo año de carrera. Esto quiere decir, que para que los alumnos puedan cursar esa materia de segundo año tienen que tener aprobada la asignatura de primer año mencionada anteriormente. Esto sucede con diversas materias: Didáctica General (primer año) es correlativa con Didáctica y currículum de Nivel primario (segundo año) y Psicología del desarrollo y del aprendizaje I es correlativa con Psicología del desarrollo y del aprendizaje II. En segundo año de la carrera se determinan también materias correlativas con respecto al tercer año tales como Teorías sociopolíticas y educación con Políticas, Legislación y administración del trabajo escolar; y como Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I con Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura II. A su vez, en tercer año se establecen correlativas en relación al cuarto año de la carrera; y entre ellas se encuentran todas las Didácticas (Didáctica de Ciencias Sociales II, de Ciencias Naturales II, entre otras) con los Ateneos de aquellas

ciencias. Estos son algunos ejemplos de la forma en que se relacionan las materias entre sí y también los campos curriculares en el diseño curricular.

#### Diseño curricular de profesorado de educación primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

El diseño curricular de profesorado de educación primaria de esta jurisdicción fue aprobado en el año 2014, sobre la base del diseño curricular aprobado en el 2009. El diseño vigente establece que la carrera tiene una duración de cuatro años académicos, con una carga horaria de 2.600 horas reloj, y que todo alumno para poder cursarla deberá tener el título de la escuela secundaria. El certificado que otorga la carrera es la de Profesor/a de Educación Primaria.

El diseño está organizado en torno a tres campos de conocimiento: el Campo de Formación General, el Campo de la Formación Específica y el Campo de la Formación en la Práctica Profesional; y a su vez cada uno de ellos está organizado en torno a distintos formatos curriculares: bloque curricular, unidad curricular y tramo curricular. Además se establecen instancias curriculares que son los Espacios de Definición Institucional con el fin de que las instituciones formadoras puedan brindar experiencias propias de su comunidad educativa (CABA, 2014).

El Campo de la Formación General tiene como propósito ofrecer un marco conceptual que les permita a los alumnos analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde distintas perspectivas; y un marco que los forme para actuar en los diversos contextos socioculturales (CABA, 2014). Este campo se estructura en función de distintas unidades curriculares; concepto que es definido como la “delimitación de conocimientos organizados en una secuencia y dentro de un determinado período de tiempo” (CABA, 2014: 13). Las unidades curriculares presentan distintos formatos que permiten diversas formas de trabajo, de evaluación, de cursada; en este caso los tipos de unidades curriculares que forman parte de este campo son las asignaturas o materias, los talleres y los trabajos de campo. Es necesario aclarar a qué se refieren cada una de ellas. En primer lugar, las asignaturas son definidas como la enseñanza de marcos teóricos propios del objeto disciplinar, son modelos explicativos que responden al conocimiento científico (CABA, 2014). En segundo lugar, los talleres constituyen situaciones en las que los alumnos tienen la posibilidad de actuar y pensar como si estuviesen en la acción

profesional de la docencia. Se busca que los alumnos logren desarrollar habilidades para enfrentar diversos conflictos. En tercer lugar, el trabajo de campo “posibilita emular, en forma acotada, las tareas y decisiones necesarias que deben ser tomadas cuando se produce conocimiento sobre educación (CABA, 2014: 15). Psicología Educacional, Pedagogía, Filosofía y Educación, Trabajo/Profesionalización Docente, Trabajo de Campo, Educación Sexual Integral son algunas de las unidades curriculares que forman parte de este campo.

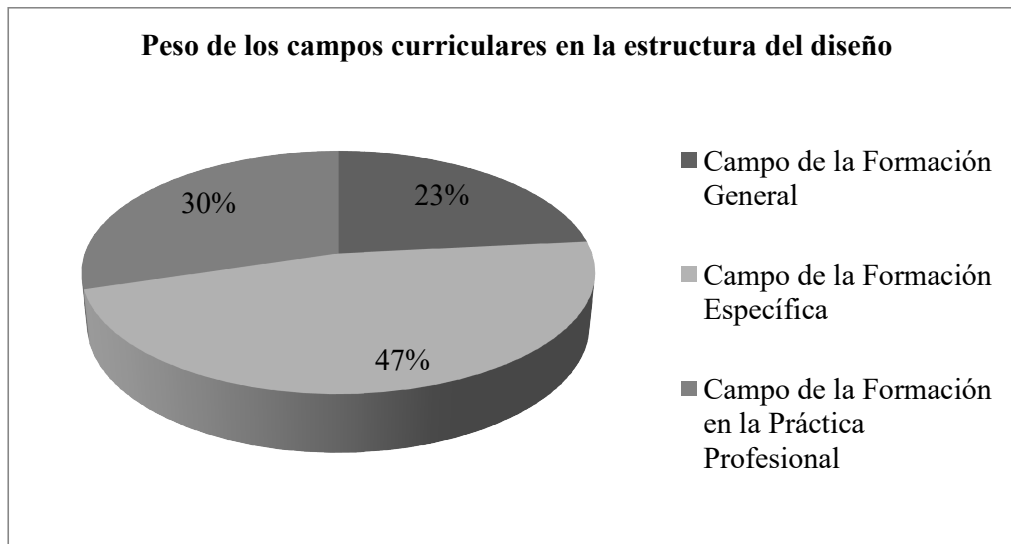
El Campo de la Formación Específica, tiene como objetivo el estudio de las disciplinas específicas de la enseñanza en educación primaria. Este campo está constituido por bloques curriculares, por unidades curriculares y por espacios de definición institucional. El bloque es definido como “un organizador de contenidos que contempla los contenidos de las áreas disciplinares que quedan contenidas en él (...)” (CABA, 2014: 13) y se establece como parte de este campo con el fin de que haya mayor flexibilidad en la elaboración de los planes de estudios. Enseñanza de la Matemática en la Educación Primaria, la Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Primaria, la Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria, la Enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria son los bloques curriculares que forman parte de este campo. Cada uno de ellos se dicta en los primeros tres años de la carrera y el nombre de los mismos se definió a partir de los contenidos que integra cada bloque. A su vez, Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria; Problemáticas de la Educación Primaria, son algunas de las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica. En este caso las unidades curriculares implican no sólo asignaturas sino que también implican el formato de los seminarios- Problemáticas de la Educación Primaria- que involucran el estudio de los problemas o de temáticas relevantes de la formación docente que incluyen la reflexión sobre ellos (CABA, 2014).

Y por último, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional se centra en que los alumnos desarrollen las capacidades necesarias para el ejercicio de la docencia en diversas instituciones educativas (CABA, 2014). Este campo está organizado en función de tres tramos curriculares que son definidos como distintos segmentos que cada uno integra una secuencia progresiva en la construcción de competencias docentes. El primer tramo se denomina “Sujetos y contextos de las prácticas docentes” y abarca los dos primeros años de la carrera, el segundo tramo se llama “Las intervenciones docentes en contextos reales” que ocupa el tercer año de la carrera, y el tercer tramo es

“la residencia: momento de intervención, reflexión e integración”, que se dicta en el cuarto año de la formación (CABA, 2014). Cada uno de ellos involucra también la asistencia a un taller, experiencias de campo y prácticas de enseñanza y residencia en las escuelas (CABA, 2014). Las prácticas docentes constituyen otro tipo de unidad curricular e implican diversas instancias en la que los alumnos ejercen su futura profesión en contextos reales. Dentro de ellas se encuentran las prácticas de enseñanza que se refieren a experiencias acotadas de las tareas docentes y la residencia pedagógica que es la etapa en la que los alumnos desarrollan de forma extendida la práctica docente. Las prácticas están siempre acompañadas con encuentros anteriores en los que se diseñan las situaciones de enseñanza y a su vez encuentros de reflexión luego de las prácticas en los que se analiza lo realizado (CABA, 2014). A su vez, este campo está formado por espacios de definición institucional que se distribuyen en los cuatro años de carrera.

Otros tipos de unidades curriculares que se conciben básicos y posibles para la formación pero que no se especifican en ningún campo curricular son por un lado, los ateneos que conforman un contexto de aprendizaje en el que tanto a los alumnos como a los docentes se los invita a reflexionar sobre saberes relacionados con distintas situaciones de la práctica; y por otro lado, las ayudantías que son espacios en los que los alumnos comienzan a acercarse a lo que es la práctica de la tarea docente (CABA, 2014).

Tal como sucede en el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, el porcentaje que ocupa cada uno de los campos en esta estructura curricular varía. El Campo de la Formación Específica ocupa un 47% en el diseño, convirtiéndose así en el campo al que se le destinan mayor cantidad de horas a lo largo de la carrera; le sigue el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, ocupando un 30% en la estructura curricular; y por último se encuentra el Campo de la Formación General al que se le destinan un 23% del total de horas de cursada. A continuación esto se verá representado a través de un gráfico:



Fuente: cuadro de elaboración propia en base al diseño curricular (CABA, 2014)

Las relaciones que existen entre los distintos campos son especificadas en el diseño. Por un lado, se explica que el Campo de la Formación General se relaciona con el Campo de la Formación Específica en tanto que el primero permite que los alumnos desarrollen una mirada general sobre la educación, y puedan así comprender los contextos en los que sucede lo específico de su formación: la enseñanza. A su vez, lo que suceda en la enseñanza, que es estudiado en el Campo de la Formación Específica, puede interpretarse desde diversas perspectivas puestas en juego en el Campo de la Formación General (CABA, 2014). Por otro lado, el Campo de la Formación en la Práctica Profesional es concebido como el eje vertebrador ya que en él se ponen en juego lo estudiado en los campos anteriores, es decir, se analiza y reflexiona acerca de la posición docente a partir de lo estudiado y a su vez, en la práctica suceden problemáticas que necesariamente van a necesitar de la respuesta de teorías y perspectivas abordadas en los otros campos (CABA, 2014). Por otra parte, no se especifica ningún tipo de correlatividades entre los distintos espacios curriculares; sin embargo se establece una secuencia lineal con las materias de Didáctica y con los Tramos que forman parte del Campo de la Formación en la Práctica Profesional.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISIS DEL PERFIL DEL EGRESADO Y DE LOS DISPOSITIVOS FORMATIVOS

En este capítulo se analiza el perfil del egresado y los dispositivos formativos que fomentan la reflexión en cada uno de los diseños curriculares. Por un lado, el perfil del egresado de los diseños curriculares se analizará teniendo en cuenta las diversas tradiciones propuestas por Davini (2010). Es decir, se indagará que tipo de tradición se promueve en cada uno de ellos. Se enfatizará en la idea de que varias perspectivas pueden coexistir en la normativa, se podrían leer ciertos aspectos de una y de otra en los documentos. Además, se analizará el perfil del egresado considerando las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se evidencian en su formulación. Por otro lado, se indagarán los dispositivos formativos presentes en los diseños que favorecen la reflexión considerando los propuestos por Anijovich et al (2009): dispositivos basados en las narraciones y en las interacciones. La presencia o ausencia de ciertos dispositivos ofrece evidencias acerca de la coherencia o no que existe entre el tipo de egresado que se pretende formar y los medios que se explicitan para lograrlo.

#### Análisis del perfil del egresado de los diseños curriculares

Partiendo desde una perspectiva foucaultiana (1996), el análisis se hará considerando que los discursos que se presentan en los distintos diseños, no son naturales sino que contribuyen a la producción de un cierto tipo de sujeto, de un determinado docente. Se cree necesario, entonces, desnaturalizar los discursos y develar qué tipo de egresado se pretende formar. De esta manera, esta sección se pregunta: ¿cuál es la identidad docente que se construye en el discurso de cada uno de los diseños curriculares?

Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires.



“La ‘identidad’ habla más de las múltiples identificaciones a las que los sujetos adscriben, que de una estructura cristalizada, permanente de costumbres y modos de ser” (Remedi, 2004, citado por Buenos Aires, 2007:19).

El presente diseño curricular considera que la identidad docente es un proceso de construcción- más que una imagen ya delimitada- en un campo educativo que está condicionado permanentemente por la historia y la cultura, que es complejo y cambiante y que está marcado por las relaciones entre distintos sujetos (Buenos Aires, 2007). Al reconocer la complejidad en la que se constituye el futuro egresado, el documento, busca alejarse de una simple enumeración de características sobre el docente que pretende formar; y para ello, introduce, por un lado, la noción de *horizonte formativo*—espacio que existe entre el sujeto real y el sujeto que se desea formar- y, por otro lado, introduce el concepto de *diseño curricular intercultural* (Buenos Aires, 2007). Ahondar sobre estas cuestiones permitirá identificar el perfil del egresado que propone el diseño.

En el *horizonte formativo* se reconoce al maestro como profesional de la enseñanza, como pedagogo y como trabajador de la cultura (Buenos Aires, 2007). Si bien se admite que la enseñanza del futuro egresado es el núcleo de su tarea, se busca ampliar la noción de la docencia-enseñanza, se busca diversificar el significado de docencia; se remarca entonces la importancia de articularla con la cultura; destacando así la dimensión política de la docencia (Buenos Aires, 2007).

En cuanto a la formación del futuro docente como profesional de la enseñanza, se busca principalmente que el maestro logre enseñar los saberes disciplinares pero en su anclaje sociocultural; para lo cual es fundamental que el docente consiga de-construir los saberes a enseñar y socialmente significativos (Buenos Aires, 2007). En este sentido, tal como se expresa en el diseño:

(...) formar al docente como profesional de la enseñanza implica propiciar la construcción de valores y actitudes que cuestionen permanentemente el estatus del saber, interroguen la tecnología antes de aceptarla e incorporen el respeto a la diversidad natural y social (...). (Buenos Aires, 2007: 17).

Esto evidencia que se pretende la búsqueda de una formación que tome en cuenta la significación de los saberes que se enseñan para que el maestro sea capaz de contextualizar los conocimientos que ofrece a sus alumnos (Davini, 2010). Y a su vez, implica que los futuros egresados desarrollen un análisis crítico de la práctica docente, con el fin de que puedan convertirse así en transformadores de la educación (Buenos Aires, 2007).

En relación a la formación del docente como pedagogo, propone asumir la reflexión teórica en la práctica de enseñanza para poder mejorarla, a partir de problematizar las acciones que realiza en comunicación con otros docentes (Buenos Aires, 2007). De esta manera, tal como se describe en el documento, se busca “un tipo de racionalidad que no deja en manos únicamente de los especialistas en educación la producción y la reproducción del discurso pedagógico, sino que asume el desafío de articular con su acción la reflexión (...)” (Buenos Aires, 2007: 17). Tal como diría Domingo Roget (2008: 113-114) “en este marco crítico la diferenciación entre teoría y práctica deja de serlo para convertirse en relación”. De esta manera, el docente puede tomar el conocimiento y reconstruirlo en función de la experiencia.

Por último, en cuanto a la formación del maestro como trabajador de la cultura se concibe a la docencia como profesión fundamental para transmitir y crear cultura, para recomponer el sentido sociopolítico a la escuela pública. Se busca que el maestro logre intervenir en otros espacios y con otros trabajadores culturales, y fomente la diversidad con el fin de promover mayor integración (Buenos Aires, 2007).

La interculturalidad implica, ante todo, reconocimiento del ‘otro’, de otro saber, otra experiencia otra vivencia. Esto conlleva una revisión de las construcciones culturales acerca de la relación entre cultura y naturaleza. El maestro/a en tanto tal, ha de problematizar y reconceptualizar esta relación a partir del ambiente como concepto complejo y estructurante. (Buenos Aires, 2007: 18).

Esta imagen de maestro alude al fin civilizador que se busca para que el docente transmita a los ciudadanos; al promover la socialización y la moralización en los alumnos se hace referencia a la tradición normalizadora- disciplinadora (Davini, 2010).

En estas distintas miradas que el documento construye sobre la identidad docente, sobre lo que pretende formar al futuro egresado, se podría inferir que prevalece una formación en la que el eje es la revisión crítica tanto de la práctica docente como de la teoría – tendiendo a un enfoque docente hermenéutico y reflexivo (Diker y Terigi, 2008) - para que los futuros egresados se conviertan en actores claves para transmitir cultura. A su vez, diversificar la noción de la docencia, evidencia este enfoque docente orientado a la indagación y al cuestionamiento, que hace alusión a la pedagogía hermenéutico-participativa (Davini, 2010).

Como se ha mencionado anteriormente, el documento también introduce el concepto de *diseño curricular intercultural*; ahondando sobre ello se podrá inferir con mayor certeza el perfil del egresado que se desprende de este documento.

Tal como se describe en el diseño curricular, esta perspectiva implica que:

(...) está orientada a explorar y reconocer, tanto en las comunidades como en las escuelas, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales y las relaciones que existen entre ellos. En este sentido, se

propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando conflictos inherentes a esta realidad. (Buenos Aires, 2007: 20).

Como se puede observar, esta noción hace referencia a la importancia de formar a los futuros docentes en el reconocimiento de la diversidad de culturas y situaciones sociales que existen en cualquier escenario educativo. Una formación basada en esta perspectiva invita a que los alumnos se cuestionen sobre distintos supuestos, sobre asuntos que son naturalizados (como la creencia en una uniformidad lingüística, por ejemplo) y a su vez, invita a que reconozcan que todos los individuos tienen los mismos derechos (Buenos Aires, 2007).

Esto significa que se busca promover un proceso de reflexión permanente, tanto para los docentes en formación como los formadores, que promueva el desarrollo y la producción de conocimiento que hagan posible una serie de habilidades (Buenos Aires, 2007). En sus propósitos, el diseño busca que los futuros egresados logren reconocer y puedan actuar frente a la multiplicidad de culturas presentes en sus alumnos, puedan problematizar los saberes a enseñar, puedan explorar y elaborar nuevos formatos educativos y logren reconocer las características de la propia cultura (Buenos Aires, 2007).

La formación en esta perspectiva intercultural evidencia un perfil de egresado que se basa en la pedagogía hermenéutico- participativa, ya que se concibe a un docente activo, que sea capaz de personalizar el aprendizaje de sus alumnos atendiendo las diferencias culturales entre ellos, y que logre obtener como eje de su trabajo diario la revisión crítica de lo que es su modo de enseñanza y de lo que es la organización escolar (Davini, 2010).

El carácter intercultural que promueve este diseño parte a su vez de concebir que la formación docente se configura por un entramado de distintos sujetos: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos de los docentes en formación (Buenos Aires, 2007).

El diseño reconoce que la mayoría de los estudiantes de docencia- los docentes en formación- son jóvenes y a partir de ello asume que se transmite una política de juventud (Buenos Aires, 2007). En la actualidad existen distintos paradigmas en relación a la concepción de juventud: tradicionales, transicionales y avanzados (Buenos Aires, 2007). La mirada sobre la juventud en la que pone énfasis este documento es la del paradigma avanzado:

El joven docente en formación no es mirado, en este Diseño Curricular, desde sus incompletitudes sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho. De ahí se sostiene la necesidad de reconocer la peculiaridad de sus culturas, siempre en tensión entre posicionamientos de resistencia u oposición y de conformismo frente a la hegemonía cultural. (Buenos Aires, 2007: 23).

Concebir al futuro egresado desde esta perspectiva enfatiza una vez más este enfoque hermenéutico- reflexivo del docente que prevalece a lo largo de este diseño.

Por último, se analizará la concepción de enseñanza y de aprendizaje que subyace por detrás de este diseño, para concluir con el perfil que se desprende del egresado. Como dirían Contreras Domingo (1994) y Camilloni, Cols, Basabey Feeney (2007), de esta manera, se indagará en el *aspecto sustantivo* del currículum. Comprender la concepción de enseñanza y de aprendizaje que subyace en el diseño permitirá definir aún más la práctica docente que se pretende formar.

Cabe aclarar, como ya se ha mencionado, que el documento busca ampliar la noción de la docencia-enseñanza, no solo al diversificar la noción de docencia sino también al considerar la tensión que existe en la enseñanza entre “(...) la idea dominante de la ‘enseñanza’ ligada al rol individual del docente en la cultura escolar y la noción de la enseñanza como un proceso compartido y social” (Buenos Aires, 2007: 16).

Asumir estas complejidades que existen en la docencia implica re-significar el rol docente; el diseño busca promover un proceso de enseñanza y de aprendizaje compartido y, a su vez, busca que se logre reconstruir la autoridad pedagógica del docente en tanto refuerce su vínculo con el conocimiento y la cultura (Buenos Aires, 2007). Se promueve que haya un trabajo complementario de pensamiento y reflexión entre los docentes en formación y los docentes formadores (Buenos Aires, 2007). Además, se le otorga un lugar importante al alumno:

(...) se propone la implementación de clases con amplia participación del alumno/a en el proceso de construcción y reconstrucción del conocimiento, incorporando el trabajo y la discusión grupal, la elaboración de proyectos, la presentación de propuestas y la acción educativa. (Buenos Aires, 2007: 23).

Y como ya se ha mencionado anteriormente, la concepción de alumno que subyace es la de un sujeto activo a quien hay que brindarle cada vez más un mayor protagonismo en su aprendizaje (Buenos Aires, 2007).

Este incentivo hacia un aprendizaje y una enseñanza compartida, en el que se busca ampliar la noción de docencia, refleja una formación que prioriza que el docente sea capaz de pensar y modificar sus propias prácticas a partir de las interacciones con

sus alumnos, evidenciando una pedagogía hermenéutico- participativa en el perfil del egresado del diseño curricular.

Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.

El documento se construye a partir de supuestos sobre la relación entre la docencia y la formación. Se parte de la creencia de que una buena formación de los docentes va a garantizar una escuela de calidad; y se parte del convencimiento de que es la instancia de formación inicial el momento para lograrlo (CABA, 2014). Si bien, se promueve que es esencial la formación continua para el desarrollo profesional de los docentes, el diseño parte de la idea de que es en la etapa inicial en la que se configuran los modos de pensar y de conocer de los docentes, por ende es allí el momento que se tiene que fortalecer y hacer énfasis (CABA, 2014). Tal como plantean Mezzadra y Veleda (2014: 18), se cree que “(...) su formación inicial es un pilar irremplazable para alcanzar una mejora profunda y sistémica de la educación”.

A partir de esta definición, en el diseño se desarrollan distintas cualidades, habilidades y conocimientos que se consideran que todos los egresados de la carrera docente deberían poseer. Cabe destacar que estas características son presentadas de manera muy precisa y detallada. Este delimitamiento de cierto tipo de saberes es lo que construye una determinada identidad docente. Entonces, a partir de ello, se intentará responder ¿qué tradiciones se promueven en este diseño de formación docente?

En primer lugar, se puede observar que la pedagogía hermenéutico - participativa desarrollada por Davini (2010), es una de las tendencias que predomina en este diseño curricular y es la que mayor peso tiene; en palabras de Domingo Roget (2008), el paradigma crítico reflexivo está muy presente en el discurso regulativo del perfil del egresado. Tal como se describe en el documento:

(...) se procura la formación de docentes críticos y reflexivos que sostengan y acompañen con sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos y puedan fortalecer sus prácticas docentes con las contribuciones de los diferentes marcos conceptuales proporcionados y de la experiencia construida. (CABA, 2014: 9)

Las distintas cualidades que se describen en torno al perfil de egresado que se pretende formar aspiran a que la formación docente esté centrada en el conocimiento reflexivo y crítico de cada uno de los egresados y de la realidad que los rodea. Esto se vislumbra en tanto se pretende que los futuros docentes sean capaces de autoevaluar permanentemente sus estrategias de enseñanza, de trabajar en equipo con otros docentes

intercambiando ideas y recibiendo retroalimentaciones del propio trabajo, en tanto sean capaces de aprender a tomar nuevas soluciones frente a diversas problemáticas y a tomar decisiones a partir de la experiencia áulica, de producir nuevo conocimiento y de elaborar proyectos compartidos, y de “(...) realizar ajustes teniendo en cuenta necesidades particulares e imprevistas que surgen de la práctica” (CABA, 2014: 11). Esta última característica refleja la cohabitación de la teoría y la práctica descrita por Domingo Roget (2008), que el docente pueda, a partir del contacto con la experiencia, reconstruir decisiones y producir así nuevo conocimiento. A su vez, se plantea la habilidad de que los egresados logren comprender cuál es el desafío pedagógico vigente (CABA, 2014).

Además, la búsqueda de la formación de docentes críticos y reflexivos, se ve plasmada en las modalidades de articulación entre los campos de formación.

Se propone desde el CFPP apelar a los marcos conceptuales desarrollados en el CFG y en el CFE para analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes desde perspectivas enriquecedoras que potencien una reflexión crítica (...). Complementariamente, desde el CFPP podrán formularse problemas prácticos, definir puntos polémicos en los mismos para ser llevados a las instancias de los Campos de la Formación General y de la Formación Específica (...). (CABA, 2014: 13)

De esta manera, por un lado, se busca un pensamiento crítico al pretender que los alumnos vivan la práctica teniendo en cuenta marcos conceptuales y, por otro lado, al promover que puedan ahondar en problemáticas vistas en la práctica.

En segundo lugar, también se evidencia en el discurso- una pedagogía crítico-social de los contenidos, en tanto se le da importancia a la significación de los contenidos que el futuro docente enseñe. Esto se demuestra en una de las cualidades que se describen que el egresado debe internalizar; se busca que el futuro docente logre “(...) diseñar planificaciones que contemplen la relevancia de los contenidos y actividades para diferentes grupos considerando el contexto sociocultural, y en función de distintas unidades de tiempo” (CABA, 2014: 11). Aquí se enfatiza la importancia de que el maestro le otorgue sentido a lo que enseña.

A su vez, los formatos de las unidades curriculares que presenta el diseño confirman esta tendencia; los contenidos son presentados de distinta manera teniendo en cuenta la estructura conceptual, el propósito educativo y los aportes a la práctica docente (CABA, 2014). Los distintos tipos de formatos se han mencionado en el capítulo anterior, pero cabe ejemplificar la importancia que se le otorga a que los contenidos que se aprendan se ajusten a cierto modo de enseñanza. Por un lado, la enseñanza de conocimientos que implican categorías conceptuales, modos de

pensamientos que aportan a la intervención educativa, se estructuran en asignaturas; por otro lado, el desarrollo de ciertas capacidades prácticas tales como la flexibilidad en la toma de decisiones frente a diversas situaciones son dictadas en el formato curricular de taller; el tratamiento de las problemáticas más relevantes para la formación profesional y la reflexión sobre ellos se configura en la instancia de seminario; el trabajo sobre un objeto de estudio de la educación se estructura en un trabajo de campo; y por último, las experiencias de los alumnos del ejercicio de la profesión docente en diversos contextos cumpliendo la responsabilidad de la tarea docente se estructura en prácticas docentes, que incluyen las prácticas de enseñanza y la residencia pedagógica (CABA, 2014).

Si bien estas tendencias formativas se ven fuertemente reflejadas en el diseño curricular, no deja de prevalecer- en menor medida- el fin civilizador que durante tantos años tuvo un enorme peso en el rol docente. Se pueden vislumbrar, en tercer lugar, ciertos rasgos de la tradición normalizadora- disciplinadora en tanto que la moralización forma parte de la educación de los futuros docentes; la formación docente aspira a “(...) promover la formación integral de docentes para la Educación Primaria en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual (...)” (CABA, 2014: 9). A su vez, prevalece un discurso prescriptivo que indica cuestiones sobre lo que el docente ‘debe ser’, que evidencia que se busca disciplinar su conducta:

El egresado debe apropiarse, durante el transcurrir de su formación, de determinadas capacidades específicas y más adelante, como docente de Educación Primaria, debe ser capaz de poner en práctica un conjunto de recursos cognitivos- conocimientos teóricos, habilidades, herramientas, experiencias, actitudes- que se integran y están disponibles para ser utilizados en forma flexible y de manera adecuada en el momento que lo requiera. (CABA, 2014: 10).

De esta manera, se revela la imagen de un docente que también está encargado de favorecer en sus alumnos ciertas competencias actitudinales. Se busca que los docentes adquieran valores y sean capaces de transmitirlos, estableciendo pautas, reglas, hábitos y actitudes en sus alumnos (CABA, 2014). Esta cualidad que se observa en el diseño curricular, es de suma relevancia en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial (2007: 4):

El acceso a la formación docente inicial se concibe como una de las oportunidades que brinda la educación para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas y promover en cada una de ellas la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

A pesar de que se puede entrever esta tradición en el diseño, cabe aclarar que el perfil docente que se promueve, lejos está de no involucrarse en la formación del conocimiento de las asignaturas. De hecho, se observan- en cuarto lugar- características

de la tradición académica al buscar que los docentes tengan formación científica. Tal como lo expresa el documento, una de las cualidades que se aspira en la formación docente es “que [el egresado] produzca conocimiento *válido que se fundamente en los saberes científicos, culturales y educativos*” (CABA, 2014: 10). Aquí se observa cómo el pensamiento positivista reaparece en el discurso, considerando la importancia de la científicidad en el conocimiento enseñado.

A partir de las cuestiones vislumbradas en el documento sobre las distintas tradiciones, se puede observar que la concepción de sujeto que subyace detrás del diseño curricular es la de un docente activo, creativo y dinámico, protagonista de su proceso de enseñanza, un docente que constantemente elabora y reflexiona sobre su accionar, un docente que contextualiza los contenidos a enseñar para que se produzca un aprendizaje significativo en los alumnos, un docente capaz de producir conocimiento. Estas cualidades que se observan sobre el perfil del egresado se alinean con lo que se describe en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007). Este documento considera como imprescindible que los docentes se formen favoreciendo su autonomía, su capacidad de análisis sobre la práctica teniendo en cuenta el contexto áulico, su reflexión y crítica en sus intervenciones con el fin de posibilitar a través de nuevas y diferentes maneras el aprendizaje de los alumnos, y a su vez favorece el reconocimiento del sentido educativo sobre los contenidos a enseñar.

Si bien se pueden identificar en el diseño distintos rasgos que construyen la identidad docente - pertenecientes a diferentes tradiciones-, se cree pertinente detenerse en el concepto de enseñanza con el fin de describir aún más al perfil del egresado.

El diseño “(...) considera a los estudiantes, jóvenes y adultos, portadores de saberes, de cultura, de experiencias sobre sí y sobre la docencia, atravesados por características de estos tiempos” (CABA, 2014: 9). Al partir de esta concepción activa del sujeto, el documento deja entrever que es fundamental que el docente parta de este reconocimiento para lograr que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo. Se busca que en la formación se genere un clima en el que la responsabilidad del aprendizaje sea compartida, tanto del docente como del alumno; se pretende que se generen las condiciones necesarias para que el estudiante pueda ejercer la responsabilidad de su propio proceso de formación (CABA, 2014). Esta búsqueda de la autonomía y de la participación en el proceso de aprendizaje por parte del alumno es lo que evidencia el paradigma crítico-reflexivo propuesto por Domingo Roget (2008).



A su vez, se le da un peso significativo al mejoramiento constante que realice el docente sobre sus prácticas para generar las condiciones favorables para el aprendizaje. Es decir, es un trabajo complementario: no es sólo el alumno quién debe esforzarse para lograr el aprendizaje; sino que también y por sobretodo el docente tiene que generar un clima adecuado para que ello suceda. Se promueve entonces, una formación de docentes reflexivos que acompañen a través de sus propuestas pedagógicas la educación de sus alumnos (CABA, 2014).

#### Análisis de los dispositivos formativos que tienen como objeto la reflexión de los diseños curriculares

Al haber analizado el perfil de egresado que se desprende en cada uno de los diseños; en este apartado se indagarán los dispositivos formativos presentes en los diseños curriculares, específicamente aquellos que favorecen la reflexión considerando los propuestos por Anijovich et al (2009): dispositivos basados en las narraciones y en las interacciones.

Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires.

En este documento se observa de manera genérica una carencia sobre los dispositivos que fomentan la reflexión. Cabe aclarar que si bien esto es lo que prevalece, se puede identificar que se proponen ciertas estrategias que establecen lo contrario.

En primer lugar, en cuanto a los dispositivos narrativos, se esbozan ciertas ideas que aluden a lo que Anijovich et al (2009) plantean. El documento parte de la concepción de que los docentes en formación están condicionados por su biografía escolar, en tanto se considera que han internalizado una serie de prácticas docentes por su experiencia como alumnos:

Los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen ya una biografía escolar que los condiciona en su proceso de formación como docentes (...). La institución escolar ha nutrido y configurado el imaginario docente, instituyendo en ellas y ellos significaciones que tienden generalmente a la reproducción de la escuela tal como es y que quedan marcadas en los docentes en formación. (Buenos Aires, 2007: 21)

Si bien se plantea esta concepción, durante los primeros años de carrera no se describen herramientas para que los propios alumnos develen y reconozcan las

imágenes que tienen sobre la docencia a partir de lo que han vivido. Recién en cuarto año de la carrera, se propone, a través de un taller que tiene como eje comprender el posicionamiento del docente como un trabajador cultural e intelectual, la idea de deconstruir la biografía escolar así como también desnaturalizar los contenidos y el sentido hegemónico de la enseñanza (Buenos Aires, 2007).

Además, siguiendo lo planteado por Anijovich et al (2009) en relación a los dispositivos narrativos, en el presente diseño curricular no se encuentran estrategias que inviten a los alumnos a producir relatos escritos de su propia práctica para reflexionar sobre ello. Si bien se promueve la búsqueda del análisis y de la interpretación de las diferentes instituciones educativas que los alumnos observan y la elaboración e implementación de propuestas didácticas para su práctica docente, no se encuentran herramientas narrativas que promuevan el registro de su propia intervención docente (Buenos Aires, 2007).

En segundo lugar, en cuanto a los dispositivos de interacción, se identifican ciertas estrategias que promueven la reflexión. Dentro del Campo de los Saberes a Enseñar, algunas de las materias tales como las Prácticas del Lenguaje y la Escritura se desarrollan en forma de ateneo (Buenos Aires, 2007). Esta modalidad de clase puede asimilarse a lo que Anijovich et al (2009) denominan grupos de reflexión; en tanto se privilegia una nueva organización de la clase alrededor de un tema o un problema que favorece el intercambio de los alumnos. A través del ateneo se busca que los alumnos trabajen en conjunto construyendo la práctica del docente desde las diversas miradas que contempla el documento sobre docencia: enseñante, pedagogo y trabajador de la cultura (Buenos Aires, 2007).

Además, se puede identificar otro dispositivo de interacción presente en el diseño que es el Taller integrador interdisciplinario, uno de los componentes que forma parte del Campo de la Práctica Docente. El taller tiene como objetivo generar un espacio de encuentro, una vez al mes durante los cuatro años de carrera, entre la comunidad de los docentes y de los estudiantes de cada año para poder trabajar en conjunto sobre problemáticas de la realidad – no tiene contenidos planificados (Buenos Aires, 2007). Se promueve la articulación entre la acción y la reflexión, entre la formación y la cultura escolar, y entre la escuela y el IFD (Buenos Aires, 2007). En cuanto a la articulación entre la acción y la reflexión, se refiere a “tomar distancia de las construcciones idealistas (...), y apostar a la construcción grupal y colectiva de la reflexión y la reflexividad” (Buenos Aires, 2007: 35). Tal como plantean Anijovich et al (2009), este

tipo de propuestas son dispositivos que favorecen la reflexión en tanto generan el desarrollo de habilidades como la articulación entre teoría y práctica.

En contraste con ello, otro de los componentes que forma parte de este campo es la práctica en terreno, que implica el desarrollo de la docencia en condiciones reales. Estas prácticas docentes están presentes a lo largo de toda la carrera docente ya que son concebidas como primordiales para la formación de los alumnos; se parte del reconocimiento de los distintos espacios educativos, luego se hace hincapié en la comprensión del espacio escolar, para luego llegar al interior de la institución escolar, específicamente a las prácticas en el aula (Buenos Aires, 2007). A diferencia de lo que plantean Anijovich et al (2009), la práctica que se propone para los alumnos- en un primer momento- no es simulada como para que experimenten la enseñanza en una situación controlada. No se genera una instancia en la que los alumnos puedan simular su intervención docente y aprender a recibir retroalimentaciones para mejorar la propia práctica. Esto evidencia la carencia de dispositivos que fomentan la reflexión como se describía en un principio.

Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.

En el presente diseño curricular se observa que tanto los dispositivos narrativos como los de interacción son herramientas que se encuentran muy presentes en el discurso para implementar el desarrollo de la práctica reflexiva. A continuación, se describirá más detalladamente cuáles son estos dispositivos y de qué manera se exponen en el diseño.

Por un lado, en cuanto a los dispositivos narrativos, en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, uno de los tres campos en los que se organiza el diseño, la promoción de la utilización de las autobiografías escolares es una herramienta que se encuentra muy presente para el abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente (CABA, 2014). Una de las finalidades formativas del primer tramo que forma parte de este campo es “propiciar instancias para el análisis y la reflexión sobre la autobiografía escolar y su incidencia en los procesos de identificación profesional” (CABA, 2014: 74). Por ende, algunos de los contenidos que se plantean dentro del mismo, tienen que ver con que los alumnos logren identificar su propio trayecto de formación reconstruyendo sus experiencias de escolarización, comprendiendo las

distintas fases y ámbitos de la formación docente (CABA, 2014). De esta manera, la utilización de la autobiografía que propone el diseño contribuye a que los futuros egresados puedan develar las huellas internalizadas de sus experiencias como alumnos y puedan también analizar las distintas perspectivas que han adoptado sus docentes y comprender así su formación (Anijovich et al, 2009). A su vez, en el tercer tramo de este campo que implica la residencia se plantea la construcción de la experiencia de ser docente como un eje de los contenidos y se vuelve a mencionar y a reafirmar la importancia de que los alumnos construyan su identidad docente- en esta instancia teniendo en cuenta su formación en la socialización profesional- a través de la autobiografía escolar (CABA, 2014).

Además, en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, el diario de formación es otro dispositivo narrativo que el diseño propone como estrategia para fomentar la reflexión aunque no se le otorgue ese nombre. El diario de formación tiene que ver con que los alumnos realicen un registro narrativo de su propia práctica (Anijovich et al, 2007). Si bien en el documento no se otorga ese término, se podría decir que se proponen en distintos tramos del campo instancias para reflexionar y registrar a través de relatos escritos sobre las propias prácticas docentes (CABA, 2014). Se plantea no sólo la autoevaluación del propio desempeño sino además el análisis de las prácticas realizadas por otros compañeros (CABA, 2014).

Por otro lado, en cuanto a los dispositivos de interacción, las prácticas simuladas, que tal como plantean Anijovich et al (2009) consisten en que los alumnos ejerzan una propuesta de enseñanza en una situación controlada, se encuentran muy presentes como propuesta del diseño, pero aquí son llamadas prácticas de enseñanza. La presencia discursiva de este dispositivo de interacción también se encuentra en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional, específicamente en el segundo tramo que tiene como propósito la intervención docente en contextos reales (CABA, 2014). Las prácticas de enseñanza tienen como objetivo que “(...) los futuros docentes transiten, en forma gradual, experiencias tuteladas de intervención docente que permitan articular herramientas para la toma de decisiones en el aula y la reconstrucción de dichas prácticas y su análisis posterior” (CABA, 2014: 75). Se pretende que el futuro egresado, en trabajo colaborativo, enfatice en el análisis y en la reflexión de la planificación de la tarea docente, y a su vez logre reconstruir sus experiencias del ser docente, realice relatos de experiencia para luego analizarlos (CABA, 2014). De esta manera, las

prácticas generan que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje, es él quien experimenta directamente cómo dar una clase (Anijovich et al, 2009).

Además, en este campo curricular se promueve la organización de talleres como formato curricular y ello se refiere a otro dispositivo de interacción. Tal como se expresa en el documento: “este campo se plantea a lo largo de toda la carrera, a partir de la participación en instancias de talleres en el IFD y en instancias específicamente planificadas de trabajo en las escuelas” (CABA, 2014: 71). En los distintos tramos que conforman el campo, se promueven espacios para la intervención y construcción colaborativa sobre distintas problemáticas que superan el contexto áulico tradicional e invitan a la reflexión compartida (Anijovich et al, 2007; CABA, 2014). A su vez, dentro del Campo de la Formación Específica, se encuentran unidades curriculares que tienen el formato de talleres, como es el caso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Primaria. “El desafío consiste en abrir espacios de reflexión sobre estrategias para la selección significativa de recursos y aplicaciones con el objetivo de favorecer el desarrollo de las competencias de Educación Digital” (CABA, 2014: 61). De esta manera, se les propone a los alumnos un nuevo espacio áulico.

Si bien gran parte de todos los dispositivos que tienen como objeto la reflexión, se encuentran en un mismo campo curricular - el Campo de la Formación en la Práctica Profesional- cabe mencionar que están presentes en el campo que es concebido como el eje vertebrador de todo el currículum.

### Conclusiones sobre el análisis del perfil del egresado y de los dispositivos formativos

A partir del análisis que se ha realizado sobre los perfiles de egresados que se desprenden de cada uno de los diseños curriculares y sobre los dispositivos formativos que están presentes en cada uno de los documentos, se describirán algunas conclusiones.

En primer lugar, se puede concluir que en ambos diseños curriculares la pedagogía hermenéutico- participativa desarrollada por Davini (2010) es una tendencia que se encuentra muy presente y que predomina en el discurso regulativo del perfil del egresado. El diseño de la Provincia de Buenos Aires, hace hincapié en la importancia de formar a los alumnos en la revisión crítica de la teoría y de la práctica docente para que

los docentes se conviertan en constructores de la cultura. A su vez, el diseño de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, enfatiza a lo largo de todo el documento que el eje de la formación del docente se encuentra en aspirar al conocimiento reflexivo y crítico de cada uno de los egresados y de la realidad que los rodea. Además, ambos documentos buscan que la formación docente tenga en cuenta la significación de los saberes que se enseñan para contextualizar el aprendizaje y esto potencia la mirada reflexiva en tanto se le otorga un sentido a lo que se enseña.

Además, a través de la relación que existe en ambos documentos sobre la enseñanza y el aprendizaje se puede reafirmar esta pedagogía de la formación docente. Ambos diseños comprenden que la enseñanza y el aprendizaje son procesos que se producen en conjunto- la responsabilidad del aprendizaje es compartida- y a su vez, conciben al alumno como un sujeto activo, quien tiene un gran protagonismo en el aprendizaje.

Sin embargo, cabe aclarar que en ambos diseños curriculares sigue prevaleciendo en el discurso el fin civilizador de la docencia. Mientras que en la Provincia de Buenos Aires se hace una gran referencia al maestro como trabajador de la cultura, con el fin de que recomponga el sentido sociopolítico a la escuela pública; en el otro diseño curricular se hace mayor hincapié en la moralización del docente, en que el futuro egresado logre transmitir valores y competencias actitudinales.

En segundo lugar, en cuanto a los dispositivos formativos que tienen como objeto la reflexión, se pueden realizar dos observaciones según el diseño. Por un lado, en el diseño de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tanto los dispositivos narrativos como los de interacción son herramientas que se encuentran muy presentes en el discurso para implementar el desarrollo de la práctica reflexiva. Por otro lado, en el diseño de la Provincia de Buenos Aires si bien se identifican algunas estrategias que favorecen la reflexión, en el discurso está ausente la referencia a este tipo de dispositivos.

Por último, como se puede observar, ambos diseños curriculares pretenden formar egresados reflexivos y críticos, sin embargo los medios que se explicitan para lograrlo difieren según el diseño. En el documento de la Provincia de Buenos Aires se observa cierta incoherencia ya que si bien se busca formar docentes que tengan como eje la revisión crítica y constante de sus prácticas, no se encuentra evidencia de ello en los dispositivos formativos que se exponen. Mientras que en el documento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se explicitan los medios que disponen para formar un egresado que posea como centro la práctica reflexiva en su enseñanza.

## CAPÍTULO 5

### ¿QUÉ LUGAR OCUPA LA PRÁCTICA REFLEXIVA EN LOS DISEÑOS CURRICULARES?

En el quinto capítulo, se describirán las concepciones de práctica reflexiva que se infieren de cada uno de los diseños curriculares de formación docente. Estas concepciones se analizarán en función de distintas nociones establecidas por diversos autores, especialmente se hará énfasis en las ideas desarrolladas por Domingo Roget (2008), por Zeichner (1982) y por Korthagen (2010). A partir de ello se revelará qué tipo de reflexión se favorece en cada diseño curricular y a su vez se evidenciará el lugar que ocupa la práctica reflexiva en la construcción de la identidad docente.

#### Análisis de las concepciones de práctica reflexiva de los diseños curriculares

“(…) Nuestro concepto más general de reflexión fuerza más o menos a las personas a traspasar los límites actuales de su *zona de bienestar*: la zona con la que se está familiarizado y en la que se siente a salvo” (Korthagen, 2010: 92).

Es preciso indagar sobre los modos en que cada uno de los diseños curriculares utiliza el concepto de práctica reflexiva ya que, como menciona Zeichner (1982), por más que haya muchos programas de formación docente que promuevan y coincidan con el movimiento de práctica reflexiva en la enseñanza, muchas veces, la concepción que subyace detrás del concepto de profesional reflexivo que utilizan alude más a una ilusión de la reflexión que al intento emancipador que ésta provoca. Es por ello que a lo largo de este capítulo se intentará develar qué tipo de práctica reflexiva se promueve en cada uno de los diseños curriculares de formación docente.

#### Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la Provincia de Buenos Aires

Uno de los principales propósitos de la Formación Docente es considerar la práctica docente como un objeto de transformación. Un objeto de transformación puede ser señalado a partir del análisis histórico-crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimiento a partir de la acción sobre él. (Buenos Aires, 2007: 25).

A lo largo del diseño curricular, el marco conceptual desde el que se contempla la reflexión concibe a la práctica docente como un objeto de transformación. A su vez, también se vislumbran distintos aspectos teóricos que conforman al paradigma de la práctica reflexiva que derivan de otras cuestiones. A continuación, se ahondará en la primera concepción mencionada y a lo largo del análisis se hará mención a los otros aspectos conceptuales.

En el presente diseño, se hace mucho énfasis en considerar a la práctica docente como un objeto de transformación; esta prioridad se expresa en tanto es uno de los propósitos de la formación docente y también se ve reflejado en tanto el Campo de la Práctica Docente es concebido como el eje articulador del resto de los campos; en él “(...) se articulan todos los demás campos, produciéndose una mutua interpelación y transformación entre todos ellos” (Buenos Aires, 2007: 33). Sin embargo, ¿a qué se refiere el diseño cuando considera la práctica docente como un objeto de transformación? ¿Y qué relación tiene con la reflexión?

Utilizar el término de transformación implica considerar que la práctica docente se encuentra abierta al cambio, que se halla en su búsqueda para mejorarla y tal como menciona Domingo Roget (2008: 196) “todo cambio que pretenda una mejora exige un proceso previo de reflexión”. Esto se refleja en el diseño en tanto se señala a la práctica docente como objeto de transformación a partir de su análisis histórico-crítico (Buenos Aires, 2007). Es decir, es a partir de la reflexión que el docente tenga sobre la práctica que va a poder realizar cambios en la orientación de su ejercicio docente, innovando y alternando estrategias para lograr el aprendizaje de sus alumnos (Domingo Roget, 2008); en palabras de Freire (2004: 19), “es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima”. Este aspecto alude a lo que Schön (1998) denomina reflexión sobre la acción; analizar lo que ha sucedido, reflexionar sobre las teorías implícitas que han guiado la propia intervención docente, lo que constituye un elemento de la práctica reflexiva.

Pareciera que la única manera de pensar la práctica docente como objeto de transformación, fuera hacerlo poniendo énfasis en el sujeto de transformación, que compromete, que implica en ello la identidad docente, y que a la vez lo hace en una suerte de desimplicación del sujeto docente de la trama que lo somete, que lo controla, que lo disciplina. (Buenos Aires, 2007: 26).

Pensar y trabajar el ejercicio docente en el marco de la transformación del sujeto docente implica convertir a la reflexión en un proceso metacognitivo, en tanto se pretende que el docente tome conciencia de sus creencias, de sus procesos mentales,



las/os analice y a través de ello, reoriente sus acciones, se convierta en constructor de su práctica cotidiana (Sanjurjo, 2002, citado por Domingo Roget, 2008).

Siguiendo los postulados de Korthagen (2010), el hecho de promover la transformación del sujeto docente implica reflexionar sobre la propia identidad profesional, lo que constituye uno de los aspectos esenciales de la reflexión. Y esto demuestra una visión más integrada sobre el ejercicio docente, en el que no sólo se reflexiona sobre las competencias de la enseñanza sino también sobre la identidad (Korthagen, 2010).

A su vez, tal como se describe en el documento, “en este contexto, la transformación de la práctica docente debe alentar la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de cambio, de la sociedad, la política y las culturas” (Buenos Aires, 2007: 17). Es decir, no sólo se pretende la propia transformación del ejercicio docente, sino también que ésta genere un cambio educativo.

Como se puede observar, concebir a la práctica docente como un objeto de transformación evidencia una perspectiva metacognitiva de la reflexión; tal como menciona Domingo Roget (2008) se busca que el futuro docente sea consciente de la forma de actuar y desde esa visión sobre sí mismo realice los cambios que sean necesarios para su propia mejora; y a partir de allí se generen procesos de cambio en la sociedad.

Además, a partir de esta noción sobre la práctica docente, el diseño reconoce y promueve las *prácticas transformadoras*; que son aquellas que “(...) tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente” (Buenos Aires, 2007: 26).

La intención de formar a los futuros egresados en este tipo de prácticas llamadas transformadoras, alude a la dimensión del maestro como trabajador de la cultura en tanto estas prácticas buscan reflexionar “(...) en la reconstrucción del sentido democrático de la práctica docente” (Buenos Aires, 2007: 26).

A través de esta concepción del maestro – como trabajador de la cultura- y de la perspectiva intercultural que promueve el diseño para la formación docente se desprende una noción de la reflexión ligada al contexto social y político de la enseñanza. En palabras de Zeichner (1982), se podría decir que la práctica reflexiva que

se promueve a partir de ello hace hincapié al aspecto re-construccionista social. El diseño curricular, busca que los alumnos realicen un proceso de reflexión que provoque:

(...)Reconocer el carácter multicultural de gran parte de las sociedades y de la necesidad de formación de un profesorado preparado para actuar con estudiantes con múltiples repertorios culturales; (...) elaborar y cuestionar preconceptos y visiones en relación con la diversidad cultural, analizando sus estereotipos sobre rendimiento, desempeño, evaluación, etcétera, del alumnado (...). (Buenos Aires, 2007: 20).

La búsqueda de que los alumnos logren estas cualidades a partir de su proceso reflexivo, implica que la noción de reflexión que subyace se refiere no sólo a la reflexión de las acciones que se realizan en el aula, sino también a realizarlo en vistas de buscar una sociedad más justa – en este sentido se refiere al aspecto re-construccionista social de la reflexión (Zeichner, 1982). A su vez, formar a los futuros egresados en esta perspectiva multicultural de los estudiantes, muestra un aspecto de la práctica docente reflexiva que menciona Zeichner (1982); que consiste en que la atención del maestro se encuentra no sólo en su ejercicio profesional sino también en las condiciones sociales en las que se sitúa su profesión.

Además, la descripción que realiza el documento sobre el maestro como trabajador de la cultura como aquel “(...) actor clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la escuela pública y de la educación pública como una política cultural inclusiva (...)” (Buenos Aires, 2007:18), refleja esta idea de reflexión sobre el contexto político-social de la enseñanza (Zeichner, 1982).

Hasta el momento, se ha hecho alusión a una de las tres dimensiones del horizonte formativo- maestro como trabajador de la cultura; sin embargo, todas “(...) se ven atravesadas por una demanda y un compromiso que vincula ineludiblemente la práctica docente con la reflexión y la acción de transformación de las condiciones de vida”. (Buenos Aires, 2007: 16).

Por un lado, a través de la noción del maestro como pedagogo se busca la articulación entre teoría y práctica; a partir de lo cual se “(...) supone una actitud exploratoria de indagación, cuestionamiento, crítica y búsqueda, sobre lo que se piensa; es decir, argumentar, buscar explicaciones y relaciones” (Domingo Roget, 2008: 195). El maestro no es sólo quien lleva adelante la práctica en el aula sino también quien piensa sobre la educación y la enseñanza (Buenos Aires, 2007).

Por otro lado, del maestro como profesional de la enseñanza se depende la idea de reflexión sobre los saberes disciplinares, en tanto se busca poner el foco en las asignaturas y en el modo en que se traducen los propios saberes para promover el

aprendizaje de los alumnos, en palabras de Zeichner (1982), se trataría en este aspecto de una tradición académica de la reflexión.

De esta manera, se observa cómo conviven en un mismo diseño curricular de formación docente, distintos aspectos conceptuales sobre la reflexión: una perspectiva metacognitiva de la reflexión, la reflexión sobre la identidad docente, la reflexión sobre el contexto político-social de la enseñanza, la reflexión sobre los saberes disciplinares. Sin embargo, cabe aclarar, que todos los aspectos mencionados tienen una cuestión en común. Siguiendo a Korthagen (2010), estas concepciones de la reflexión van en camino hacia una reflexión esencial, es decir no sólo se enfocan en las competencias profesionales sino también en la indagación sobre la transformación del sujeto docente, que vendría a implicar el cuestionamiento sobre “quién soy” a nivel profesional.

Diseño curricular del profesorado de educación primaria de la CABA.

Uno de los ejes que estructura a este programa de formación docente es la reflexión sobre las prácticas docentes, ya que es el eje que guía al campo vertebrador del diseño- el Campo de la Formación en la Práctica Profesional (CABA, 2014). A lo largo de todo el diseño esta noción se explicita en distintos apartados. Pero, ¿de qué manera se la concibe? Se evidencian distintos marcos conceptuales en torno a la noción de reflexión sobre las prácticas docentes o la práctica reflexiva docente. A continuación, se desarrollarán los diferentes marcos teóricos.

En primer lugar, se evidencia un programa de formación que pareciera priorizar el modelo de reflexión propuesto por Korthagen (2010) en tanto el factor personal del individuo es concebido como un elemento fundamental. De esta manera, tal como menciona Domingo Roget (2008: 321), “(...) los profesores en formación son considerados personas con identidad propia”.

La formación docente para la educación primaria de la ciudad aspira a promover la formación integral de docentes para la Educación Primaria en sus dimensiones individual, social, física, afectiva, estética, intelectual, ética y espiritual. En el caso de las instituciones confesionales, se incluye la dimensión trascendente y/o religiosa. (CABA, 2014: 9).

Como se evidencia en la cita, este diseño curricular, presenta una visión integrada y holística del docente, y esto genera, en palabras de Korthagen (2010), que se potencie el papel de la reflexión. Es decir, se le da importancia a los sentimientos y necesidades que provienen del interior de la persona; a los aspectos más personales de la enseñanza;

se busca que los docentes logren ser conscientes de sus cualidades esenciales: los niveles de reflexión de identidad (profesional o personal) y de misión (nivel de la espiritualidad) (Korthagen, 2010). La formación aspira a “generar espacios de análisis y reflexión sistemática sobre el trabajo docente y sus múltiples dimensiones” (CABA, 2014: 10); es decir, se estimula a los docentes a reflexionar sobre cada una de las dimensiones de pensamiento, sentimiento, actuación y deseo a lo largo de toda la formación docente (Korthagen, 2010).

El trabajo sistemático en la formación de grado (...) contribuye a perfilar en ellos la propia identidad profesional. Al mismo tiempo, se procura la posibilidad de que los estudiantes vayan labrando un estilo propio de docente conforme a su personalidad, a sus ideas acerca de la enseñanza y a las representaciones sobre las prácticas docentes que sostiene. (CABA, 2014: 67).

Esto refleja la importancia que el diseño le otorga a la formación de la identidad y de la integridad del docente. Tal como expone Tickle (1999), citado por Korthagen, (2010), el docente, como persona, es la esencia por la cual la educación en sí misma tiene lugar. Esta característica en enfatizar acerca de la identidad docente se expone claramente como un objetivo en la residencia de la carrera docente; una de las finalidades formativas de la residencia es “propiciar la reflexión sobre la identidad docente a partir del impacto en la construcción de la experiencia de la residencia” (CABA, 2014: 77). De aquí el énfasis que realiza el documento en ahondar y reflexionar sobre aspectos más personales que implican a la identidad del profesional.

En segundo lugar, se refleja el valor de la experiencia profesional (Feldman, 2003) como línea en relación a la reflexión sobre la práctica docente. Uno de los componentes que establece el diseño curricular en los que se organizará el Campo de la Formación en la Práctica Profesional es el siguiente:

El abordaje de las trayectorias escolares y de la identidad docente a partir de la utilización de las autobiografías escolares, no desde una perspectiva teórica, sino como un dispositivo para explicitar, visibilizar y reflexionar sobre aspectos significativos de la autobiografía escolar de los futuros docentes. (CABA, 2014: 69).

Por ende, una de las finalidades formativas de este campo es “posibilitar la reconstrucción y re significación de las trayectorias escolares a partir de las autobiografías escolares” (CABA, 2014: 71). Focalizar en ello implica intentar develar aquellos conocimientos o acciones de los docentes que pueden ser producto de la internalización de sus experiencias como alumnos (Anijovich et al, 2009), mostrando cuestiones que son más inconscientes de la persona, que según Korthagen (2010) implicaría un nivel de reflexión más profundo, en tanto se indaga sobre las creencias subyacentes.

La reflexión sobre la experiencia profesional, en tercer lugar, haría referencia también a lo que Schön (1998) entiende como reflexión. El autor, tal como describe Domingo Roget (2008), concibe a la reflexión como un análisis y una propuesta global que orienta la acción; es decir el conocimiento académico se convierte en un instrumento de los procesos de reflexión; y esto se refleja en el diseño en tanto la formación docente está “(...) sustentada en la adquisición de valores y de un conocimiento reflexivo y crítico de sí mismo y de la realidad que lo circunda” (CABA, 2014: 10). Es decir, el eje del diseño es la formación de docentes críticos y reflexivos.

Asimismo, a lo largo del documento se le otorga mucha importancia a lo que Schön (1998) denomina reflexión sobre la acción; es decir, al análisis y la indagación sobre lo que ha sucedido tanto en la propia intervención docente como en la de un compañero; a ahondar sobre las teorías implícitas que guiaron a las acciones del docente. Esto se refleja en el Campo de la Formación de la Práctica Profesional; específicamente en el segundo abordaje del primer tramo del campo:

Este espacio está enfocado a profundizar (...) en el análisis de la enseñanza preactiva, momento de la anticipación y diseño de la clase; la enseñanza interactiva, que es el momento de desarrollo de las clases observadas, y por último, la enseñanza postactiva, que se centra en un análisis y reflexión sobre lo ocurrido en clase y en la fase del diseño. (CABA, 2014: 73-74).

Al mismo tiempo, en el segundo tramo del campo se vuelve a enfatizar esta idea de reflexión sobre la práctica:

A los fines didácticos, la idea consiste en centrarse en el aprendizaje de la enseñanza en situaciones recortadas (...), poniendo énfasis en el análisis y reflexión de los primeros desempeños, de las decisiones relacionadas con el diseño de la planificación, de la integración de la Educación Digital, de la dimensión transformadora de la tarea docente, en un trabajo realizado junto con otros. (CABA, 2014:75)

Además, en cuarto lugar, siguiendo los argumentos de Stenhouse (1985) la práctica reflexiva también se la encuentra asociada a la investigación en tanto se pretende formar al docente en una *actitud investigadora*; es decir, se busca que el docente se convierta en investigador de su propia práctica. Esto se ve plasmado en uno de los criterios que orientaron a la elaboración del diseño curricular, que es “incluir la investigación educativa en la formación docente en tanto práctica reflexiva e investigación-acción, para el enriquecimiento de la carrera profesional y como apertura a la investigación didáctica y disciplinar” (CABA, 2014: 5).

A su vez, en el primer tramo del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, esta característica se desarrolla en tanto se busca que los alumnos indaguen las prácticas docentes en contextos variados a través de la utilización de instrumentos metodológicos para la construcción de la empírea; promoviendo así “el desarrollo sistemático de una actitud investigativa, incorporando la perspectiva y herramientas

propias de la etnografía educativa a partir de las cuales interrogar las experiencias de prácticas y avanzar en el diseño de propuestas de enseñanza” (CABA, 2014: 72).

Por último, se vislumbra una postura que enfatiza la idea de garantizar un cambio desde la enseñanza y/o desde la formación docente (Domingo Roget, 2008). El diseño busca que los egresados logren “tender a la reflexión y al desarrollo profesional como herramienta de cambio” (CABA, 2014: 11). Pareciera que se intentan crear condiciones para el cambio institucional y social en tanto se pretende que la formación docente aspire a “posibilitar la reflexión de las prácticas docentes como prácticas sociales transformadoras” (CABA, 2014: 9). Esto significa, en palabras de Zeichner (1982: 8), que “se trata de construir comunidades de aprendizaje de maestros en las que éstos se apoyen y estimulen mutuamente”.

A su vez, siguiendo a Zeichner (1982) hay un impulso democrático en la visión de la práctica reflexiva en tanto el diseño – desde el Campo de la Formación en la Práctica Profesional- busca “posibilitar la reflexión sobre los aspectos ideológicos, políticos, éticos y vinculares comprometidos en las prácticas docentes” (CABA, 2014: 71). Y también se evidencia otra cualidad de la práctica reflexiva que describe Zeichner (1982); se pretende que los futuros egresados logren adquirir una mirada sobre las condiciones sociales en las que se encuentra su profesión: se pretende “preparar un docente que pueda promover procesos de aprendizaje de calidad atendiendo a la diversidad de contextos socioeconómicos en los despliegues de su tarea” (CABA, 2014: 5).

Si bien el diseño reconoce la multiplicidad de términos que utiliza para describir los procesos reflexivos de los futuros egresados - que implican distintos marcos referenciales - todos “(...) enfatizan de distintas maneras la práctica reflexiva como eje estructurante, que ofrece la posibilidad de generar cambios profundos en las prácticas docentes” (CABA, 2014: 71). Esto significa que la reflexión sobre el ejercicio docente es concebida como tal en tanto provoque cambios en las prácticas docentes. Siguiendo el argumento de Freire (2004: 19), la idea de concebir así a la reflexión haría referencia a que “(...) cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones del ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme (...)”.

## Conclusiones acerca de las concepciones de práctica reflexiva involucradas en los diseños

Postulamos que en la medida en que el estudiante universitario sea iniciado en esta metodología reflexiva durante su etapa universitaria, en esa misma medida podrá, en un futuro profesional próximo, ejercitarse como un docente reflexivo que aprende de su propia práctica. (Domingo Roget, 2008: 236).

Partiendo de esta afirmación, se puede considerar lo importante que es analizar el lugar que ocupa la práctica reflexiva en cada uno de los diseños curriculares de formación docente. Es por ello que, en primer lugar, se comenzará concluyendo sobre el peso que se le otorga a este paradigma para la formación profesional docente en cada uno de los documentos.

Tanto el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires como el de la Ciudad de Buenos Aires le otorgan un lugar muy importante a esta metodología reflexiva. Sin embargo, se podría decir que el segundo diseño mencionado toma a la práctica reflexiva como un eje transversal del documento, a diferencia del otro diseño que no explicita de forma tan contundente formar a los docentes bajo esa mirada. A continuación, se detallarán estas ideas.

Por un lado, el diseño de la Provincia, expone como uno de los propósitos de la formación concebir a la práctica docente como objeto de transformación; esto refleja que se le concede importancia a la práctica reflexiva ya que esa noción de práctica docente implica - tal como se ha analizado anteriormente- a la reflexión sobre el ejercicio profesional. A su vez, al considerar al Campo de la Práctica Docente como el campo articulador de todo el diseño se da por sobreentendido que la metodología reflexiva tiene relevancia. Sin embargo, cabe aclarar, que el documento en ningún momento en que define el marco general del diseño, utiliza el término de práctica reflexiva o reflexión sobre la práctica; lo que también demuestra lo implícita que se encuentra esta perspectiva a pesar de ocupar un lugar importante en el concepto de transformación de la práctica docente.

Por otro lado, el diseño de la Ciudad, explicita desde un principio que la reflexión sobre las prácticas docentes constituye uno de los ejes del Campo de la Formación en la Práctica Profesional, y que éste a su vez es considerado como el campo vertebrador de todo el diseño. Además, hay una gran profundidad y exhaustividad con que el documento se detiene en esta conceptualización y metodología reflexiva; y se expresa en distintos apartados del mismo: en la introducción, en la fundamentación pedagógica

de la propuesta curricular, en las finalidades formativas, en el perfil de egresado y en el desarrollo de los distintos campos - especialmente en el campo de la Formación en la Práctica Profesional- se aborda este paradigma.

En segundo lugar, se cree pertinente concluir acerca de la concepción de práctica reflexiva que predomina en cada uno de los diseños curriculares. Como consideran González Calvo, Barba y Rodríguez Navarro (2015: 163), “el concepto de reflexión, como se ha abordado en el artículo, no es unívoco ni universal. Por lo tanto, parece claro que los programas de formación de futuros profesores reflexivos no parten de un único marco conceptual (...)”.

En relación al diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, siguiendo los postulados de Domingo Roget (2008), se puede considerar que la concepción de práctica reflexiva que se prioriza es la de un modelo orientado a la transformación social; en tanto la perspectiva de la reflexión está orientada al cambio social desde la concepción del maestro como profesional de la cultura, en el que la ética y la política subyacen en la intencionalidad del docente. A su vez, esta mirada de la reflexión con la intención de generar una transformación social se demuestra en tanto se concibe a la práctica docente como objeto de transformación; ya que son las prácticas transformadoras las que permiten la desnaturalización de cuestiones hegemónicas de la docencia y la escuela y por ende las que generan cambios en la sociedad.

Cabe aclarar, que si bien este diseño también asocia la metodología reflexiva con la construcción de la identidad profesional- en tanto se busca no solo la reflexión en cuanto a las estrategias de enseñanza sino también al sujeto docente- se cree pertinente remarcar que no se promueve ni se profundiza demasiado a lo largo del discurso; son ideas que se esbozan sin otorgarle demasiada importancia. En síntesis, a lo largo de todo el diseño, el énfasis se encuentra en vincular a la práctica reflexiva con el deseo de promover un cambio favoreciendo valores democráticos.

En cuanto al diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires, se puede afirmar que el marco teórico que se desprende de la noción de práctica reflexiva es el modelo reflexivo propuesto por Korthagen (2010). Se observa una perspectiva integrada del docente en donde la reflexión sobre el aspecto personal de la enseñanza tiene un gran valor. La práctica reflexiva recae, como diría Korthagen (2010), no sólo en los niveles básicos de reflexión- tales como reflexionar sobre el entorno, el comportamiento educativo, las competencias docentes- sino en hacer consciente los aspectos esenciales, las características personales del docente; es decir, en reflexionar sobre la identidad y la



misión de la persona que ejerce dicha profesión. Es por ello, que a su vez, se enfatiza en reflexionar en torno a las experiencias del docente como alumno, para poder develar aquellas teorías implícitas que internalizó y construir su propia identidad profesional.

Asimismo, no se deja de lado la reflexión sobre las estrategias de enseñanza, sobre la propia intervención docente; todo lo contrario, también se favorece esta actitud de investigación que tiene que ver con la práctica reflexiva; el discurso del diseño pretende articular la teoría y la práctica, achicar la brecha que suele existir entre ambos.

Además, la práctica reflexiva es concebida como una metodología que necesita de una comunidad de maestros que se apoye entre sí para poder llevarse a cabo; las prácticas docentes son concebidas como prácticas sociales transformadoras, ya que es la propia reflexión y la escucha de la reflexión de los compañeros lo que genera un cambio.

En síntesis, a pesar de que cada uno de los diseños curriculares enfatiza distintos marcos conceptuales en torno a la noción de práctica reflexiva, se podría considerar que en ambos subyace la intención de formar docentes reflexivos y críticos que les permita mejorar su ejercicio docente y por sobretodo que les permita desplegar la dimensión transformadora que implica su tarea docente.

## CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES

“Construir cimientos sólidos desde la formación inicial es una condición irremplazable para garantizar que todos los nuevos docentes sean excelentes”

Mezzadra y Veleda (2014:122)

A lo largo de toda la investigación, el eje transversal para identificar las huellas del paradigma reflexivo docente en los diseños curriculares del profesorado de educación primaria de la Provincia y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, fue partir de la concepción de que todo currículum construye una identidad profesional en tanto selecciona determinados conocimientos (da Silva, 2001). A partir de ello, se ha indagado sobre el tipo de docente que se delinea en los diseños curriculares, poniendo el foco en la concepción y en el lugar que ocupa la práctica reflexiva en estas construcciones de identidad, y en los dispositivos formativos que tienen como objetivo la reflexión. Habiendo hecho este recorrido, se sintetizarán los principales hallazgos de la investigación.

El discurso de ambos diseños curriculares privilegia la metodología reflexiva en la formación de los docentes favoreciendo la construcción de una identidad docente reflexiva y crítica. En este delineamiento del perfil de egresado prevalece la pedagogía hermenéutico-participativa desarrollada por Davini (2010) ya que en ambos diseños predomina la intención de formar docentes orientados a la enseñanza reflexiva a pesar de que coexistan distintas tradiciones en los discursos. A su vez, ambos documentos conciben un rol activo del docente en tanto es él quien define las estrategias de enseñanza relevantes a partir de la reflexión constante sobre su práctica; y en tanto es el docente junto con el alumno quienes participan de la situación. Sin embargo, cada uno de los diseños curriculares parte de un marco conceptual diferente a la hora de delinear la idea de docente reflexivo, y a su vez, los documentos difieren en el peso que ocupa esta metodología en la identidad docente y en los medios que se explicitan para llevar a cabo esta identidad profesional. A continuación, se detallarán estas afirmaciones.

En el diseño curricular de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, prevalece el modelo reflexivo propuesto por Korthagen (2010) que se refiere principalmente a la reflexión sobre el aspecto personal del docente, y este paradigma reflexivo es

transversal a toda la identidad docente- ocupando un lugar central en el documento; mientras que el diseño curricular de la Provincia de Buenos Aires, prioriza un modelo de práctica reflexiva orientado a la transformación social (Domingo Roget, 2008), pero esta mirada si bien ocupa un lugar importante en la identidad docente no se encuentra en el discurso de una manera tan exhaustiva. Esta última característica del diseño se reafirma en tanto no se evidencian dispositivos formativos que tengan como objetivo la reflexión a lo largo de todo el documento, a diferencia del diseño de la Ciudad en el que sí se explicitan medios para formar un egresado que tenga como eje de su práctica a la reflexión.

Haber indagado sobre la noción de práctica reflexiva en la formación inicial de la docencia, específicamente en los diseños curriculares, es relevante en tanto contribuye al análisis de la formación docente en Argentina en estas dos jurisdicciones. La preparación de grado es la instancia que impacta en la construcción de principios consistentes para mejorar la educación en general y, a su vez, la práctica reflexiva formalizada a nivel curricular permite que los egresados interactúen entre la acción, el pensamiento y los saberes, al favorecer un desarrollo constructivo y propio del alumno en su proceso de formación (Domingo Roget, 2008). Por lo tanto, se considera esencial indagar sobre este paradigma en la formación inicial de los docentes. Se podría concluir entonces, que ambos diseños curriculares al otorgarle de distintos modos un lugar importante a la práctica reflexiva en la identidad docente, presentan bases fundamentales para la formación docente.

Si bien esto prevalece en el discurso de los diseños, ¿qué sucede en la realidad de la formación docente argentina? Dado que el currículum, según Stenhouse (1985), es una intención y que luego hay una realidad, cabe preguntarse: ¿este paradigma reflexivo ha impactado a los docentes argentinos? ¿La práctica reflexiva ha logrado realmente estar presente en los institutos de formación docente y en las universidades? Más allá de su enunciación en los diseños... ¿se traduce en la enseñanza, en las aulas de las instituciones formadoras? Estos interrogantes son asuntos pendientes de este trabajo pero podrían dar lugar a nuevas investigaciones para seguir contribuyendo al conocimiento sobre el sistema educativo argentino.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguerrondo, I. y Tiramonti, G. (2016). El futuro ya llegó...pero no a la escuela argentina ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación? Buenos Aires, Argentina: Educar 2050.

Recuperado de

<http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/08/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf>

Alliaud, A. (1993). Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino (Tesis de maestría). Buenos Aires, Argentina: CEAL.

Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6 (6), 197-214. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Itinerarios/article/view/4240>

Alliaud, A. y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 1, 125-134. Recuperado de [http://relapae.com.ar/wpcontent/uploads/relapae\\_1\\_1\\_alliaud\\_feeney\\_formacion\\_docente.pdf](http://relapae.com.ar/wpcontent/uploads/relapae_1_1_alliaud_feeney_formacion_docente.pdf)

Althusser, L. (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado Freud y Lacan. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). Transitar la formación pedagógica. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9, 235-249.

Bowles, S. & Gintis, H. (1999). Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo. En *Sociología de la Educación: Lecturas Básicas y Textos de Apoyo*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

Camilloni, A. R. W., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Cámpoli, O. (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires, Argentina: IESALC. Recuperado de [file:///D:/Docs/Descargas/informe\\_formacion\\_docente\\_argentina\\_iesalc%20\(3\).pdf](file:///D:/Docs/Descargas/informe_formacion_docente_argentina_iesalc%20(3).pdf)

Contreras Domingo, J. (1994). Enseñanza, currículum y profesorado: introducción crítica a la didáctica. Madrid, España: Akal.

Contreras Domingo, J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de pedagogía*, 253, 92-100.

- Da Silva, T.T. (2001). Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum. Barcelona, España: Octaedro.
- Davini, M.C. (1998). El currículum de formación del magisterio en la Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Davini, M.C. (2010). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. 1ra edición. 3ra reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston: Health 86 Co. Trad. Castellano (1989): Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, España: Paidós.
- Dewey, J. (1938). Experience and education. New York, NY: Kappa Delta Pi. Trad. Castellano (1967): Experiencia y educación. Buenos Aires, Argentina: Losada, S.A
- Diez, A (2003). Teorías y creencias pedagógicas de los profesionales sin formación docente que enseñan en los institutos superiores de profesorado, de la provincia de Santa Fe: estado del arte del paradigma de pensamiento del profesor. En Docentes que hacen investigación educativa. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Diker, G. y Terigi, F. (2008). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. 3ra reimpresión. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Domingo Roget, A. (2008). La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo (Tesis doctoral). Recuperado de [http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/04/Tesis\\_Angels\\_Domingo.pdf](http://www.practicareflexiva.pro/wpcontent/uploads/2011/04/Tesis_Angels_Domingo.pdf)
- Feldman, D.R (2003). ¿Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum? El caso de los estudios sobre “el pensamiento del profesor”.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2001). Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amarrortu.
- Fiorucci, F. (2014). Maestros para el sistema de educación pública. La fundación de escuelas normales en Argentina (1980-1930). *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3, 25-45.
- Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI editores. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Foucault, M. (1996). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J (1991). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid, España: Ediciones Morata.

González Calvo, G., Barba, J. y Rodríguez Navarro, H. (2015). La importancia del aprendizaje reflexivo en el Prácticum de magisterio: una revisión de la literatura. *Revista de docencia universitaria*, vol. 13 (3), 147-170.

Jure, E (2009). *El lugar de la biografía escolar, la formación inicial y la trayectoria profesional en la relación que los profesores construyen con el saber que enseñan*. Trabajo presentado en la “II Jornada de Formación Docente Universitaria”, organizado por la Universidad Nacional de Rosario.

Howard, J. (1931). La obra de las maestras norteamericanas. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109039>

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 2, 83-101.

Mezzadra, F., y Veleda, C. (2014). Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.

Nuñez V. M. (1985). De la Escuela Normal del Paraná o de la fundación del magisterio en la Argentina. *Revista Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 4, 273-290. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado de [http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/02120267/article/viewFile/6625/6617](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/02120267/article/viewFile/6625/6617)

Oszlak, O. (1997). La formación del estado argentino: orden, progreso y organización nacional. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Editorial Graó.

Puiggrós, A. (2003). Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

Pogré, P. (2004). Situación de la Formación Docente Inicial y en Servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Documento de OEI. Recuperado de [http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion\\_formacion\\_docente\\_chile\\_uruguay\\_argentina.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/situacion_formacion_docente_chile_uruguay_argentina.pdf)

Rivas, A (2015). América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países 2000-2015. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.

Schön, D. A. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona, España: Paidós.

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Tyler, R. (1973). Principios básicos para la elaboración del currículo. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Zeichner (1982). *El maestro como profesional reflexivo*. Trabajo presentado en la conferencia “Reading Symposium: Factors Related to Reading Performance” organizado por University of Wisconsin (Traducción: Pablo Manzano Bernández).



Universidad de  
**San Andrés**

## FUENTES DOCUMENTALES

Ley N° 1420, “Ley de Educación Común”. 8 de julio de 1884. Congreso de la Nación, Argentina.

Ley N° 24.049, “Ley de Transferencia Educativa”. 6 de diciembre de 1991. Congreso de la Nación, Argentina.

Ley N° 24.195, “Ley Federal de Educación”. 14 de abril de 1993. Congreso de la Nación, Argentina.

Ley N° 24.521 “Ley de Educación Superior”. 20 de julio de 1995. Congreso de la Nación, Argentina.

Ley N° 26.206, “Ley de Educación Nacional”. 14 de diciembre de 2006. Congreso de la Nación, Argentina.

Resolución N°24/07, “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. 7 de noviembre de 2007. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina.

Diseño Curricular jurisdiccional para la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria (2014). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: DGPLED de la CABA.

Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario (2008). La Plata: DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.