

## **DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES**

### **PROBLEMÁTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE- CURSO 2008**

**Carreras: Profesorado en Comunicación Social- (Curso electivo)  
Profesorado en Educación (Curso básico obligatorio)**

**Carga horaria: 5 horas semanales**

**Profesora: Mónica Ros**

**Ubicación de la asignatura: básico-electiva**

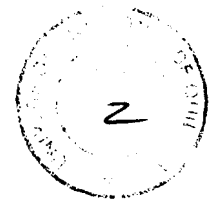
#### **1. ENCUADRE GENERAL DE LA PROPUESTA**

El eje central de abordaje de la propuesta se sitúa en torno de la comprensión de la docencia como práctica social, haciendo especial referencia a los debates y perspectivas que se configuran en el escenario de las profundas transformaciones socio-históricas, culturales y políticas contemporáneas. Ello no supone circunscribir la perspectiva analítica a un recorte de "actualidad", sino retomar como dimensión ineludible para comprender las prácticas docentes, sus procesos de formación y sus vínculos con el escuela, un abordaje socio-histórico que permita situar los procesos y contextos de constitución de los modos de representar y actuar que se han ido construyendo en torno de las prácticas docentes; así como las perspectivas político-educativas en las que se desarrollaron.

Desde una perspectiva amplia, la propuesta de trabajo recorta la problematización de la formación docente en sus diferentes niveles de constitución y de expresión: la formación inicial, la socialización escolar y laboral, y el perfeccionamiento en servicio- analizando tendencias y problemáticas en las prácticas, en las representaciones y en el discurso de los distintos actores.

Esta línea de trabajo supone reconocer la complejidad constitutiva de la formación y de las prácticas docentes, el cruce de dimensiones históricas, políticas, institucionales y pedagógicas que las configuran y atraviesan, así como la imposible separación entre procesos de formación, práctica docente, escuela y prácticas de enseñanza. De este modo, se intenta superar aquellas perspectivas que desvinculan la reflexión respecto de los modelos y estrategias de formación docente de las problemáticas que atraviesan a la escuela como institución social y como proyecto político y cultural; así como construir un abordaje que articule los niveles simbólicos y materiales de comprensión del objeto de análisis.

A partir de este encuadre inicial de abordaje es posible delinear algunos criterios epistemológicos y pedagógicos de desarrollo del curso que remiten



centralmente a dos cuestiones. Una de ellas deviene de la necesidad de trabajar articuladamente la reflexión teórica producto de un importante cuerpo de investigaciones y producciones que se ha desarrollado en los últimos años tanto en el país como en el exterior, los resultados de estudios empíricos y el análisis de la práctica. Otra se vincula centralmente con la necesaria vinculación entre el campo de la teorización y las prácticas de formación y acción docente, de modo que las primeras no se configuran como una fuente de "resolución directa" de los problemas de las prácticas sino como aportes para la interpretación y comprensión de las lógicas que las determinan, las dimensiones que las atraviesan y los contextos de toma de decisión que los interpelan. Ello no implica renunciar a una dimensión propositiva que permita configurar líneas de acción respecto de las futuras prácticas profesionales, sino resituar esta dimensión en el reconocimiento de los estudiantes como futuros intelectuales de un campo, y en tal sentido, propiciar un proceso de formación que les permita comprender los procesos de formación docente en su complejidad y posicionarse como sujetos de la acción. Considerando la relevancia del tema para la acción profesional de los egresados de las distintas titulaciones y la creciente importancia de los proyectos de formación y capacitación docente como escenarios de inserción laboral de los graduados, se considera pertinente abordar el análisis de proyectos, experiencias y desarrollos metodológicos que posibiliten la construcción de propuestas de acción.

## **2. PROPÓSITOS GENERALES DE FORMACIÓN**

- Posibilitar la construcción de categorías de lectura y comprensión de los procesos de formación docente como prácticas complejas, atravesadas por dimensiones culturales, políticas, pedagógicas y metodológicas.
- Reconocer y reflexionar sobre las principales problemáticas y tensiones que atraviesan a la formación y a la práctica docente en el contexto contemporáneo de modo de posibilitar una mirada situada y relacional respecto de las prácticas escolares y educativas en general.
- Favorecer marcos de experiencia en los que los alumnos, desde marcos contextuales analíticos, puedan posicionarse como sujetos de toma de decisiones en la construcción de proyectos de acción en el campo de la formación docente como escenario laboral posible.

## **3. NÚCLEOS TEMÁTICOS**

**Núcleo I:** *Perspectivas socio-políticas de comprensión de la formación docente.*

El surgimiento de la docencia como profesión. Orígenes de la profesión docente en el marco de consolidación y desarrollo de los sistemas educativos nacionales. La configuración histórica del trabajo docente. Conformación, desarrollo y cambios en los circuitos e instituciones de formación de los docentes. Segmentación y diferenciación del sistema educativo.

Tradiciones y tendencias en la formación y su presencia en las prácticas actuales. Articulaciones entre las dimensiones políticas, institucionales y curriculares de la formación docente.

Crisis del modelo escolar moderno. Los cambios sociales y culturales de fin de siglo. El docente en la escuela hoy. La tarea de transmitir y recrear la cultura.

Nuevas configuraciones del campo de la formación. Políticas de reforma y regulación de la formación y el trabajo docente. Las instituciones de formación docente frente a la reforma.

**Núcleo II:** *Los contextos de las prácticas y los "sujetos" docentes*

Los sujetos de la formación: los docentes (y los alumnos). Los condicionantes político - institucionales de la tarea docente. Condiciones socio-laborales del trabajo docente. Trayectoria escolar y trayectorias de formación. Los modelos incorporados durante el recorrido escolar. El sentido de la experiencia escolar y la práctica docente. Fases de la formación: biografía escolar, formación de grado y socialización profesional. La cultura escolar y el habitus docente.

Los docentes en el escenario de las transformaciones de la cultura escolar contemporánea: el lugar del saber, los procesos de transmisión de la cultura, relaciones de reconocimiento entre docentes y alumnos. La crisis de la cultura escolar y la conformación de nuevas identidades docentes.

**Núcleo III:** *Problemáticas pedagógico-didácticas de la formación docente*

La formación docente como proceso de subjetivación. La práctica docente como objeto de transformación: subjetividad y ruptura en la experiencia docente. Enfoques y estrategias para la formación docente inicial y el perfeccionamiento: características, alcances y limitaciones.

La formación como interpelación de las prácticas docentes: modelos centrados en la reflexión de las prácticas y en el análisis del contexto. El aprendizaje situado en las instituciones escolares. Investigación e innovación en Docencia.

Alternativas teórico-metodológicas y estrategias en formación docente: La formación como modificación de conductas y aprendizaje de técnicas vs. la formación como reconstrucción crítica de la práctica. El espacio del taller para la problematización y reflexión sobre la práctica. La investigación-acción y la producción de alternativas. Estrategias de reconstrucción de las prácticas.

**4. ENCUADRE METODOLÓGICO**

Delinear una propuesta metodológica supone construir una hipótesis de trabajo que está en gran parte relacionada con las perspectivas que adoptemos en la indagación y la organización de nuestro campo de conocimiento. Al mismo tiempo implica, la construcción de un marco de experiencias que favorezcan la vinculación de los estudiantes con saberes y prácticas particulares, y que posibiliten la construcción de conocimientos y la reelaboración de los marcos de

lectura y de intervención en el campo de la formación inicial y docente continua.

En tal sentido nos interesa retomar dos cuestiones. En primer término, tal como se expresó previamente, la propuesta pretende posibilitar la construcción de categorías conceptuales que permitan la articulación entre teoría y práctica desde una dimensión de análisis y lectura; y desde una dimensión de intervención, es decir desde la construcción de propuestas de acción para contextos y sujetos particulares. En segundo término, es relevante señalar que las prácticas docentes, objeto que se constituye como uno de los ejes centrales de problematización del curso, no constituye para los estudiantes un objeto "desconocido", sino que configura una práctica introyectada y muchas veces "naturalizada" sobre la que han construido comprensiones y posiciones - más o menos explícitas - en el transcurso de su propia trayectoria de escolarización. Estas comprensiones poseen la fuerza que les da la vivencia concreta. Por ello, la propuesta supone situar a la asignatura como un espacio de formación que implica un proceso de articulación y diálogo entre los modos de comprensión que portan los estudiantes como sujetos de las prácticas y las categorías que se proponen como ejes de reflexión, posibilitando procesos que les permitan redimensionarlas, reconceptualizar tanto la teoría como la práctica, y construir miradas de mayor complejidad que posibiliten la elaboración de propuestas transformadoras.

Al mismo tiempo, el trabajo analítico y propositivo se ancla en el trabajo colectivo como potenciación de las posibilidades de construcción de conocimiento y acción sobre las prácticas de enseñanza de la comunicación, en algunos de los ámbitos posibles de intervención futura.

En tal sentido se pueden señalar algunas estrategias de trabajo a lo largo del desarrollo del curso que configuran una primera hipótesis de trabajo:

- Clases teóricas de apertura de cada Núcleo. Presentación de los problemas centrales que se pretende trabajar. Ubicación de las perspectivas teóricas que se recuperan para abordarlos, situando los aportes de la bibliografía.
- Estrategias de problematización de los ejes definidos en función de relevar las visiones y perspectivas de los estudiantes.
- Seminarios de discusión temática con recuperación de la Bibliografía obligatoria o sugerida e identificación y construcción colectiva de los aspectos a considerar en el análisis.
- Ejercicios grupales de análisis de situaciones y/o casos.
- Seminarios de integración que permita sintetizar un mapa de categorías y sus relaciones, reflexionando sobre los aportes a la comprensión de las situaciones de enseñanza y delineando posibles perspectivas y criterios de intervención en las mismas.
- Trabajos de campo que involucren el relevamiento de información y el análisis de los contextos, prácticas, relaciones y representaciones que circulan en los ámbitos de su futuro ejercicio profesional.
- Prácticas colectivas de elaboración de proyectos de intervención.

## 5. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN

Se entiende a la evaluación como un proceso de construcción de conocimiento colectivo acerca de la experiencia que llevan adelante docentes y alumnos, con el propósito de mejorarla. En este sentido, es objeto de evaluación cada uno de los elementos de la propuesta. El proceso de aprendizaje de los alumnos es fundamental, en tanto el propósito es potenciar su aprendizaje, entendiendo que el éste se vincula con una trayectoria de formación previa al mismo tiempo que con las características de la propuesta de enseñanza. Para ello, se intenta diferenciar los momentos de corte que suponen las instancias de acreditación, con el estudio acerca de las características que va adquiriendo este proceso.

Respecto de la evaluación del avance del proyecto se prevé desarrollar actividades de evaluación colectivas que permitan la valoración acerca de la experiencia que llevan adelante los sujetos, así como la retroalimentación del docente, con el fin de ajustar el desarrollo de la propuesta formativa.

La evaluación de los estudiantes se realizará a partir de su producción en las diversas tareas y trabajos escritos asignados. Cada unidad temática incluirá una evaluación (que adoptará la forma de un trabajo escrito breve, un parcial o un ejercicio práctico). Al final de la cursada, los estudiantes deberán realizar un trabajo final de integración de tipo analítico o propositivo. El trabajo final de integración podrá ser realizado individualmente o en pequeños grupos. Las pautas específicas para tal trabajo se darán a lo largo del curso. Se privilegiará la reflexión sistemática sobre el tema, la incorporación analítica de la bibliografía y la referencia a datos de investigación y/o el estudio de casos de las prácticas de formación docente. Los trabajos serán presentados y discutidos en un panel final como cierre del trabajo de la materia.

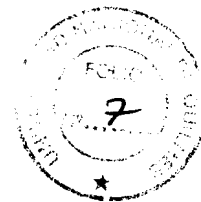
Los criterios de acreditación de la materia serán los vigentes actualmente en el Reglamento de Enseñanza de la UNQ.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

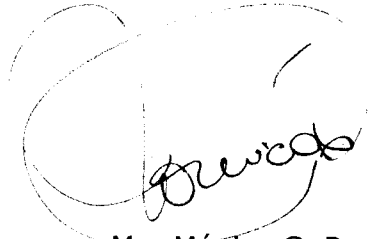
- Ageno Raúl (1989) "El taller de educadores y la investigación". Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario. Dirección de Publicaciones.
- Alliaud, A. 1993. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires, CEAL.
- Alliaud, A y Duschatzky L. (comp.) 1992. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
- Alliaud, A. y Davini, M.C. 1997. "¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?". Revista Perspectivas, Vol. XXVII, UNESCO.
- Alliaud, A. 2004. "La escuela y los docentes: ¿Eterno retorno o permanencia constante? Apuntes para abordar una particular relación desde una perspectiva biográfica"; en: Cuaderno de Pedagogía Rosario. Año 7 Nro. 12. El Zorzal. Rosario.



- Antelo, E. 2003. "¿Hacia dónde va el oficio docente? Transformaciones actuales en el oficio de enseñar", en: Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, V. 12, N° 20. Salvador.
- Antelo, E. 1999. Instrucciones para ser profesor. Santillana, Buenos Aires.
- Bauman, Z. 2002. Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires. (selección)
- Birgin, A. 1999. El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego. Troquel, Buenos Aires.
- Birgin, A.- Duschatzky, S. - Dussel, I. 1998. "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad"; en: Revista Propuesta Educativa Nro 19. FLACSO/ Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Birgin, A. y Pineau, P. 1999. "Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente". Cuadernos de Educación. Serie de Formación Docente N° 2.
- Birgin, A. 2000. "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En: Gentili, P. y Frigotto, G. Comps., La Ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo. CLACSO, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. 1991. El sentido práctico. Taurus, Madrid.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. 1995. Respuestas por una antropología reflexiva. Grijalabo, México.
- Braslavsky, C. - Birgin, A. (comps), Formación de Profesores - Impacto, pasado y presente. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Carli Sandra (1995) "De la escolarización a la mediatización de la vida social" En Revista Propuesta Educativa Flacso. Año 6 N °12.
- Carrizales Retamoza César "Subjetividad y Ruptura en la práctica docente".
- Davini, M. C. 1998. "El currículum de formación del magisterio en Argentina. Planes de estudio y programas de enseñanza"; en: Revista Propuesta Educativa, N° 19, Flacso, Buenos Aires.



- Davini, M. C. (coord.) 2002. De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Papers Eds., Buenos Aires.
- Davini, M.C. 1995. La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós, Buenos Aires.
- Davini, M.C. - Birgin, A. 1998. "Políticas de formación docente en el escenario de los '90. Continuidades y Transformaciones"; en: Sistemas y políticas de formación. Novedades educativas / F. Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Davini, Ma. Cristina (1994) "Formación y trabajo docente: Realidades y discursos en la década del 90" En Revista Argentina de Educación. Año XII. Nº 21.
- Diker, G y Terigi, F (1997); La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós. Buenos Aires.
- Dussel, I. ; Caruso, M. 1999. "Exordio. La autoridad de la pedagogía", en: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar. Santillana, Buenos Aires.
- Ferry, G. 1990. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. Paidós, México.
- Hargreaves, A. 1996. Profesorado, cultura y posmodernidad. Morata, Madrid.
- Liston, D. - Zeichner, K. 1993. La formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Morata, Madrid.
- Morgade, G. 1992. El determinante de género. Paidós, Buenos Aires.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso M. 2001. La escuela moderna como máquina de educar. Paidós, Buenos Aires.
- Pinkasz, D. 1992. "Orígenes del profesorado secundario en la Argentina". En: Popkewitz, T. 1995. Sociología política de las reformas educativas. Morata, Madrid.
- Pogré L. y Krichesky G. 2005 Formar docentes. Una alternativa multidisciplinar. Universidad nacional de Gral. Sarmiento, Argentina.
- Puiggrós, A. 1990. "Sujeto pedagógico y normalización..."; en: Sujeto disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo argentino. Galerna, Buenos Aires.
- Sacristán Jose Gimeno, 1988 "Profesionalización docente y cambio educativo". Mimeo, U.Valencia.
- Schön, D. 1992. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.
- Terhart, E. 1987. "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?"; en: Revista de Educación No.284, MEC, Madrid.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mónica G. Ros', enclosed within a large, loopy circular scribble.

Mg. Mónica G. Ros

