

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN LOS PLANES DE ESTUDIO: EL CASO DE PRÁCTICAS PROFESIONALES SUPERVISADAS (PPS) DE LAS CARRERAS DE PROFESORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Practical training in the study plans: the case of supervised professional practices (PPS) of teacher in education sciences careers

Jorge Steiman, Universidad Nacional de San Martín, Argentina.
jorgesteiman@gmail.com

Steiman, J. (2019). La formación práctica en los planes de estudio: el caso de prácticas profesionales supervisadas (PPS) de las carreras de profesorado en Ciencias de la Educación. *RAES*, 11(18), pp. 24-42.

Resumen

Esta investigación centró su eje de trabajo en torno a las PPS (prácticas profesionales supervisadas) que adquieren formato de prácticas de enseñanza en las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación. Pretendimos generar dimensiones de análisis que posibiliten comprender e interpretar las propuestas de PPS presentes en los planes de estudio universitarios de la mencionada carrera creados o modificados en los últimos 20 años.

Para ello, construimos un marco teórico comprensivo en el que se presentan las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, las vinculaciones entre teoría y práctica en la formación universitaria y finalmente, las vinculaciones entre práctica y currículum estructural-formal.

Este estudio, de corte cualitativo y fundamentalmente interpretativo, se desarrolla desde un trabajo con fuentes documentales: los planes de estudio a los que hicimos “hablar” cual si los entrevistáramos. Desde esos materiales describimos, analizamos e interpretamos, el sentido asignado a las PPS en tanto componentes de los planes de estudio correspondientes al período indicado en 27 instituciones universitarias.

Pretendimos, desde las conclusiones a las que arribamos, poder realizar aportes al campo de la Didáctica General en contextos de Educación Superior. Nuestro interés centrado en esa disciplina, está directamente relacionado con el objeto de estudio que le es propio: tratándose de un saber que hace eje en torno a las prácticas de enseñanza, creímos posible realizar un estudio cualitativo que posibilitara interpretar contenidos, sentidos y significados de esas prácticas en contextos de formación.

La presentación que aquí realizamos contiene las conclusiones a las que arribamos luego de nuestro trabajo interpretativo y que centra en tres aspectos:

- a) la modalidad curricular que adoptan las PPS;
- b) las lógicas desde las que se formulan las intencionalidades formativas de las PPS;
- c) la epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS

Palabras clave: prácticas / enseñanza / formación / currículum

Abstract

This research focused its axis of work around the PPS (supervised professional practices) that acquire the format of teaching practices in the careers of Teacher in Educational Sciences. We aimed to generate

analysis dimensions that make it possible to understand and read into the proposals of PPS present in the universities study plans of the aforementioned career, created or modified in the last 20 years.

To do this, we build a comprehensive theoretical framework in which teaching practices are presented as social practices, the links between theory and practice in university education and finally, the links between practice and structural-formal curriculum.

This study, qualitative and fundamentally interpretative, is developed from a work with documentary sources: the study plans that we made "talk" as if we interviewed them. From these materials we describe, analyze and interpret the meaning assigned to the PPS as components of the study plans corresponding to the period indicated in 27 university institutions.

We tried, from the conclusions to which we arrived, to make contributions to the field of General Didactics in Higher Education contexts. Our interest centered on that discipline, is directly related to the object of study that belongs to it: in the case of knowledge that is central to teaching practices, we thought it possible to carry out a qualitative study that would make it possible to interpret contents, meanings and meanings of those practices in training contexts.

This presentation contains the conclusions we arrived at after our interpretive work and focuses on three aspects:

- a) the curricular modality adopted by the PPS;
- b) the logics from which the formative intentions of the PPS are formulated;
- c) the epistemology of the practice that emerges from the proposal of PPS

Keywords: practices / teaching / training / curriculum

Introducción

A lo largo de este trabajo de investigación que realizamos intentamos dar cuenta de ciertas dimensiones de una parte importante – aunque ciertamente no exclusiva – de las PPS: la que tiene que ver con cómo se las propone y con qué supuestos se las piensa curricularmente en una determinada carrera.

Los interrogantes que nos movilizaron desde un inicio, se vinculan con ese recorte del campo de la Didáctica en contextos de Educación Superior: las prácticas de enseñanza en formato curricular de PPS. Desde allí planteamos el desarrollo del corpus teórico que seleccionamos como marco de referencia, el cual nos permitió clarificar los ejes desde los cuales interpretamos los datos que fuimos obteniendo. La escritura del mismo fue un proceso espiralado: a medida que analizamos las fuentes documentales, necesitamos tanto ir en búsqueda de nuevos alcances teóricos como profundizar aquellos que ya habíamos desarrollado.

Los planes de estudio suelen incluir denominaciones diversas para referirse a las prácticas de enseñanza en la formación del Profesorado: prácticas, residencia, prácticas pedagógicas, prácticas profesionales. Decidimos adoptar el nombre de “prácticas profesionales supervisadas” (PPS), para dar cuenta de cualquiera de esas formas en que se presentan.

El interés que moviliza este trabajo con relación a la formación del Profesorado, se centra en las PPS que suponen prácticas de enseñar y no en otro tipo de prácticas que son parte de la labor profesional tales como la gestión, el asesoramiento o la producción de diseños y materiales, entre otras. La tradición formativa asigna a la formación de profesores algún tipo de obligación académica, bajo diferentes formatos curriculares, relacionada con el hacerse cargo de la enseñanza durante algún período. Es a ese tipo de prácticas a las que nos abocamos sabiendo que están presentes de uno u otro modo en los trayectos formativos.

A los efectos de poder acotar el universo, nos focalizamos en los planes de estudio de carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación de Universidades públicas y privadas que las hayan creado o modificado en los últimos veinte años, tomando como hito inicial el año 1995 en que se sancionó la Ley de Educación Superior. Ahondamos en el formato y la intencionalidad curricular que ocupan las PPS, los sentidos que se les asignan, las lógicas que las sostienen y el paradigma epistemológico explícito o implícito que asumen. Así, planteamos los interrogantes desde los aspectos estructurales-formales del curriculum (de

Alba, 1995) y enmarcamos estas preguntas en la línea teórica de la práctica reflexiva dentro del campo disciplinar de la Didáctica, sabiendo que las construcciones curriculares de PPS presentes en los planes de estudio no responden a una concepción única sino que se enmarcan en una diversidad de enfoques y perspectivas.

¿Por qué tomamos los últimos veinte años? Hipotetizamos dos razones para tomar la decisión. Desde una, que los movimientos de reformas curriculares que caracterizaron toda la década del '90 en el sistema educativo puede haber tenido algún grado de influencia tanto sobre los diseños de las nuevas carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que se estuvieran proponiendo en aquellos años, como en los que se modificaron por entonces.

Desde otra, que la construcción teórica post conductismo en la Didáctica y que comenzara a mediados de los '80, recién años más tarde de su surgimiento puede haber tenido algún grado de impacto visible sobre los planes de estudio y los contenidos que se asignan al campo.

Y como no era intención de este trabajo hacer un estudio histórico ni sociológico entre contextos y concreciones curriculares, la línea de tiempo es solo una línea de corte con su punto de inicio en 1995 y su punto final en 2015.

¿Por qué nos centramos en el Profesorado y no en la Licenciatura o en ambas? La intención es analizar las prácticas de enseñanza. Trabajar con dos titulaciones nos hubiera llevado, no solo a vincularnos con otro tipo de desempeños propios de los profesionales de la educación, sino incluso, casi inevitablemente, a un estudio de tipo comparativo que corresponde a investigaciones de otra naturaleza.

En este escenario, analizamos en las nuevas carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación y en las ya existentes modificadas, la presencia y naturaleza asignada a las PPS.

Intentamos realizar una radiografía que muestre el estado actual de las decisiones curriculares que en torno a las PPS caracteriza a la formación de los Profesores en Ciencias de la Educación. Creemos desde aquí, poder contribuir al campo, aportando algunas categorías de análisis para trabajar con planes de estudio y a una propuesta de elaboración de los mismos en lo que refiere a las PPS. Pero además, consideramos que tanto las categorías analíticas como la interpretaciones que realizamos desde ellas, pueden generalizarse para interpretar no solo otros campos disciplinares y profesionales sino también los modos de resolver curricular y didácticamente las propuestas de PPS de carreras universitarias.

Focalizamos nuestra indagación a partir de los siguientes interrogantes referidos a las PPS de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que fueron creadas o modificadas en los últimos 20 años:

- ✓ ¿qué presencia curricular tienen en el plan de estudios?;
- ✓ ¿qué intencionalidades formativas se les asignan?
- ✓ ¿qué modalidad curricular adoptan?
- ✓ ¿qué obligaciones académicas requiere su cursado?;
- ✓ ¿cuál es la naturaleza epistemológica que se les asigna como contenido curricular?;
- ✓ ¿qué racionalidades están implícitas en la propuesta?

Las decisiones metodológicas referidas al diseño de nuestra investigación pueden resumirse en tres grandes preguntas: ¿cuál es la perspectiva teórica desde la que trabajamos los interrogantes que motivaron el trabajo?; ¿qué metodología utilizamos para producir la evidencia empírica?; ¿cuál fue la estrategia para analizar? Desde esas mismas preguntas y asumiendo globalmente la propuesta de Sautú (2003) -que es quien plantea esos interrogantes-, nuestro diseño siguió esa secuencia lógica para la toma de decisiones.

Asumimos nuestro posicionamiento teórico en términos del paradigma científico en el que se incluye el campo disciplinar en el que se inscribe: desde allí, lo definimos como inscripto en la Didáctica, especialmente en los estudios de una Didáctica en contextos de Educación Superior. En un campo que ha construido su tradición teórica desde el paradigma normativo-instrumentalista (Davini, 1996) planteamos nuestro desarrollo desde un paradigma que da importancia a las pautas de acción (Davini, 2006) y que caracterizamos como interpretativo-propositivo (Steiman, 2011).

En segundo lugar, planteamos el enfoque en términos de posicionamiento metodológico. Desde este punto de vista, este trabajo es una investigación con asiento en el enfoque cualitativo que fundamentamos desde el juego de los pares lógicos.

Construimos el marco teórico de esta investigación desde los supuestos que se derivan del paradigma desde el cual planteamos la investigación didáctica. Así, consideramos la subjetividad e intersubjetividad de la realidad que abordamos y las implicancias de la ausencia de neutralidad y objetividad ante el objeto que indagamos. Si bien somos conscientes que cada vez más se afirma que las diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativos tienden a desaparecer y que nos son tan opuestos como lo han presentado algunos metodólogos inicialmente, también creemos que las preguntas y objetivos de esta investigación llevan implícitos la teoría didáctica a la que intentamos aportar y que constituyen la construcción teórica referida a las prácticas de enseñanza en clave de curriculum y de experiencia de los estudiantes de Profesorado. Las preguntas que nos formulamos llevan implícito no solo el posicionamiento paradigmático y la postura teórica elegida, sino también el enfoque metodológico asumido. En ese sentido, abordamos cualitativamente a los planes de estudio y las prácticas para interpretarlos.

Tomamos el planteo de Sirvent (1999) respecto a la existencia de pares lógicos en el proceso de investigación en ciencias sociales que más que presentarse como opuestos y excluyentes son tales en tanto funcionan como orientadores del proceso con mayor predominio de unos por sobre otros: deducción/inducción; verificación/generación de teoría; explicación/comprensión y objetividad/subjetividad, entre otros, que más que opuestos pueden ser considerados como orientativos del proceso de investigación.

En tercer lugar, damos lugar a la descripción de los métodos. Asumimos el planteo de Diesing (1972) quien toma a los métodos como modos de procedimiento que sigue una investigación. Consideramos este trabajo inscripto en la perspectiva de un método de análisis de fuentes documentales sostenido en herramientas de corte cualitativo.

Por último, nos abocamos a describir el trabajo con los datos de la empiria. Asumimos la propuesta realizada por Alvarez Alvarez (2008) -quien recupera a Hammersley y Atkinson- y tomamos aportes de Busquets (2000) para, desde allí, explicar la articulación que hacemos de las categorías de análisis. Nos corresponde justificar, en primer lugar, la lectura de fuentes documentales. Necesitamos aclarar qué sentido le dimos a esa lectura: intentamos que los datos que íbamos obteniendo de las fuentes documentales se constituyeran como un escenario interpretativo desde el que pudiéramos trabajar las prácticas de enseñanza como objeto. En este sentido, operamos con la lógica que le asignan Ruiz Olabuenaga & Espizua (1989) al trabajo documental: se los puede “entrevistar” con preguntas implícitas y se los puede “observar” con la misma intensidad que se observa una práctica social determinada, dando a la lectura del documento un cariz de mezcla entre observación y entrevista como cualquiera de ellas en particular. Este punto de vista fue crucial en el trabajo: nos despojó de la tendencia descriptiva carente de significado y nos posicionó cualitativamente frente a los planes de estudio a los que hicimos “hablar” a partir de indicios.

De Elena Achilli (1990) tomamos el *análisis indiciario*. Esta perspectiva, fundada en el campo de las ciencias sociales en el S. XIX se opuso a los mecanismos de deducción de premisas para propender a las interpretaciones más que a las derivaciones a partir de identificar lo singular, las pistas, los signos, los síntomas, los indicios. Ginzburg (1983) muestra que esta perspectiva, lejos de ser novedosa en el S. XX, fue una construcción del siglo anterior en el que Freud aparece como una de las figuras más representativas. Nos abocamos a este trabajo desde la perspectiva constructivista indiciaria: constructivista en tanto concebimos el proceso de investigación como un movimiento espiralado que modifica y transforma el conocimiento provisoriamente alcanzado para llegar a mayores niveles de integración de detalles y de profundización; e indiciario como el modo de entrar a la realidad a partir de indicios, de los aspectos recurrentes y singulares que desde la narrativa propia aparecen con relación a las PPS. Recurrimos a los indicios en tanto señales que permiten “conjeturar la construcción de relaciones entre aspectos fragmentarios ocultos” (Achilli, 1990, p.8) o no manifiestos de la vida social, pistas que permiten descifrar la vinculación profunda de lo aparente y observable con lo subyacente y oculto que se esconde tras de ello.

Trabajamos con los planes de estudio de las carreras universitarias de Profesorado en Ciencias de la Educación creados o modificados desde 1995. El universo quedó así conformado por 29 planes de estudio correspondientes a 27 instituciones universitarias que identificamos en la base oficial de títulos obrante en el entonces Ministerio de Educación y Deportes.

En tanto no fue la intención realizar un estudio curricular comparativo entre las distintas propuestas de carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación de diferentes Universidades, nos concentramos especialmente, y casi con exclusividad, en aquellos componentes del plan de estudios que nos podían dar ciertos indicios acerca de las características que asumían, la intencionalidad que perseguían y la epistemología que sustentaba a las prácticas profesionales toda vez que éstas adquirirían formato de prácticas de enseñanza. Por ello centramos la atención en los fundamentos formativos, los perfiles de graduación, las habilitaciones profesionales propuestas y los contenidos mínimos asignados a las unidades curriculares vinculadas con las PPS del Profesorado, requeridas a los estudiantes como obligaciones académicas de su trayecto formativo en la carrera.

Sostuvimos la necesidad de analizar los implícitos derivados de la concepción de PPS asumida en cada plan de estudios, no desde el caso particular sino de la tendencia que en el campo disciplinar pudiera manifestarse en el conjunto de ellos. Es desde allí, que los “entrevistamos” para que hablaran.

Desde este particular punto de vista de trabajar con las fuentes entrevistándolas, sin embargo, no podemos soslayar el papel que les cabe como tales: en tanto documentos oficiales requieren ser considerados teniendo en cuenta que ofrecen la visión de aquello que se ha plasmado en un documento y no sobre lo que realmente sucede o vaya a suceder en la práctica curricular.

Hicimos así la lectura de los planes de estudio, intentando interpretar desde los mismos: las intencionalidades formativas del plan de estudios; la epistemología de la práctica manifiesta o implícita; la ubicación curricular de las PPS; las intencionalidades manifiestas en torno a las PPS; las obligaciones académicas que las PPS suponen; los contenidos curriculares asignados a las PPS.

Estas categorías de análisis, que resultaron aquellas que finalmente adoptamos después de varias definiciones provisorias, orientaron y delimitaron el abordaje de los planes de estudio desde el eje de las PPS como objeto de indagación. La preocupación intentó dilucidar el perfil formativo asignado a las PPS, una vez más en el juego de los pares lógicos: tomando la presencia de las mismas como unidad curricular específica o como obligaciones académicas transversales a la formación; la consideración epistemológica de las mismas como objeto de aplicación de la teoría o como campo específico de aprendizaje del conocimiento práctico profesional; su constitución como unidad curricular con contenidos propios o como componente de otras unidades.

Habiendo finalizado el recorrido propuesto, estamos en condiciones de sistematizar algunas de las conclusiones a las que arribamos.

1. El marco teórico para el análisis

La línea de trabajo que desarrolló de Alba (1995) en el centro de Investigaciones sobre la Universidad en la Universidad Autónoma de México, consideró a la noción de curriculum desde su doble dimensión: la estructura y la práctica. Pero, además, como una propuesta en la que se conjugan aspectos políticos, culturales, sociales, educativos e institucionales. Desde esta concepción, el curriculum es a la vez una respuesta y una práctica histórica, política y social. Por ello, el análisis curricular no podría dejar de considerar los mecanismos y las formas de participación social que se llevan a cabo para realizar una determinada selección de contenidos culturales, la adecuación y proyección social que la práctica curricular admite como respuesta localizada y, sobre todo, los supuestos que la distribución y el control, imbricados en la escolarización, hacen que ésta y el currículum formen parte de un mismo proceso.

El valor que le asigna Goodson (1991) al estudio de los aspectos estructurales formales del curriculum cobra fuerza en esta afirmación:

“(…) es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula» lo que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación. (...) El currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización” (p. 10).

Un plan de estudio promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de una formación materializadas en la estructura curricular. Pero el resultado al cual se llega una vez aprobado, es consecuencia de una serie de deliberaciones que han intervenido en la toma de decisiones.

Selección, distribución y escolarización constituyen una unidad que puede explicarse a partir de la conformación de la estructura de poder de una sociedad. Forquín (1987) afirma respecto a la selección que los contenidos de la enseñanza deben considerarse como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente, entre los saberes y materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento histórico determinado. Y luego, citando a Bernstein (1989), admite que la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza en las escuelas no es más que un reflejo de la distribución del poder existente en el seno de dicha sociedad y del modo en que se encuentra garantido en ella el control social de los componentes individuales.

Selección y distribución se aúnan en la afirmación de Goodson (1995) quien considera que el curriculum escolar es más un portador y distribuidor de prioridades sociales que un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso.

La teoría curricular no es ajena a este planteo. Si puede afirmarse que el currículum como concepto se refiere a un *proceso de transición entre la sociedad y el Estado* (Lundgren, 1992) cuya particularidad radica en transformar los fines socioeducativos -y en particular los intereses sociales- en prácticas de enseñanza y aprendizaje, el formato que adquiere tal transformación resulta acorde con un modelo curricular vigente (centrado en objetivos, contenidos o estrategias de enseñanza por ejemplo) y como tal, no es ni más ni menos que el resultado expreso en términos de escolarización, de alguna de las teorías curriculares creadas por la necesidad del control de la educación. Pero el formato, lejos de constituir sólo una manera de expresar un discurso, incluye en sí una manera de establecer un determinado consenso sobre los fines educativos. Luego, el soporte estructural que ofrezca el sistema, será tal vez una cuestión menor: centralizados con alta definición de los contenidos de la enseñanza (el caso de Suecia por ejemplo) o descentralizado con escasa o nula definición de los contenidos de enseñanza pero controlado desde la evaluación (el caso de los Estados Unidos por ejemplo).

En consecuencia, muchas teorías curriculares surgidas en un contexto no tienen una relación fácil con las reformas curriculares de otros contextos. Por estas razones es casi imposible interpretar el término currículum o comprender las teorías curriculares sin una cuidadosa referencia a los contextos en los que surgieron. La teoría curricular es, desde esta lógica, también una respuesta localizada.

Teoría y práctica curricular son en sí mismas un gran desafío a desentrañar, tal como insiste Goodson (1995): *“La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede analizar y examinar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza”* (1995:71).

La consideración localizada del curriculum y las referencias a su poder diferenciador encuadrado en los procesos de selección y distribución cultural es también para el curriculum universitario una marca desde la cual se puede pensar la génesis, puesta en marcha y desarrollo de una carrera universitaria.

Pretendemos desde aquí, establecer un marco de referencias desde las cuales analizamos los explícitos y los implícitos presentes en los planes de estudio universitarios.

En el marco de lo que para de Alba (1995) son los aspectos estructurales-formales del curriculum y en el contexto de la educación superior universitaria, un plan de estudio es la propuesta académica creada por una institución universitaria en la que se definen los componentes de una carrera cuyo cursado completo y acreditación permite obtener una (titulación final) o más titulaciones (titulación intermedia y titulación final).

En general, hay un cierto consenso respecto a que esos componentes incluyen mínimamente un planteo de objetivos o propósitos de la carrera creada, el listado de las unidades curriculares que conforman la estructura del plan con la carga horaria y las modalidades de cursada previstas, el sistema de evaluación institucionalizado, la definición de las habilitaciones profesionales que se alcanzan con la obtención del título y la descripción del perfil de graduación.

Una atención especial nos merece la mención a las unidades curriculares de “prácticas” en un plan de estudio. Su presencia está fundamentada en la consideración de las nociones de conocimiento teórico y conocimiento práctico como dos formas del conocer que requieren estar presentes en la formación

profesional (Schön, 1987, 1992, 1998; Santoni Rugio, 1994; Clark 1997; Bourdieu, 1999, 2003, 2007; Gimeno Sacristán, 1998; Figueroa Rubalcava, 2000; Feldman, 2010; Carr, 2002, entre otros).

Al respecto, en Argentina, el universo es bastante heterogéneo: las investigaciones¹ realizadas dan cuenta de casos en los que la racionalidad técnica y la supremacía del conocimiento teórico se constituyen en una tradición difícil de modificar y otros en los que se observan nuevas experiencias en las que el conocimiento del oficio tiene un lugar de privilegio sostenido desde experiencias de reflexión sobre la práctica, de trabajos desde narrativas, de talleres de análisis de prácticas. Sin embargo, salvo unas pocas excepciones, la mayoría de estas últimas se presentan aisladas, como propuestas de una cátedra, como trabajos incipientes y no como ejes articuladores de un plan de estudio.

Esta situación no es solo propia del curriculum universitario argentino. Por caso, solo como ejemplo, puede verse la descripción que hace Zabalza (2011) del sistema universitario español:

“Se trata de iniciativas aún titubeantes en algunas carreras, sin una fundamentación clara (fundamentación, por cierto, de la que también carece con frecuencia, la parte académica del resto del Plan de Estudios, pero, al menos ésta suele apoyarse en la tradición), y en las que hacen mucha mella las habituales dificultades para colocar en lugares aceptables a un número considerable de estudiantes” (p. 22).

La formación práctica en el sistema universitario argentino era hasta la sanción de la LES, un ámbito de decisión exclusivo de cada plan de estudio y en consecuencia, con muy baja *promoción* -en la línea del planteo de Goodson (1991)- tanto desde el mundo académico como de los ámbitos de la administración ministerial.

Hasta la década del 90, resultaba habitual observar que ciertas carreras universitarias tuvieran prácticas fuera de la institución, sobre todo aquellas vinculadas a la formación del profesorado o las de pregrado que incluían un componente fuerte en torno al ejercicio laboral. Pero, asimismo, también era habitual observar que una gran cantidad de otras carreras no incluían trayectos que supusieran espacios de formación práctica en la línea del *practicum* de Schön (1987).

Esos planes con prácticas fuera de la institución, incluían en general la formación práctica dando por sentado que esa formación constituía un componente necesario aún a costa de mermar en algo el tiempo curricular destinado a la teoría. Pero este formato de prácticas presente en los planes de estudio de esas carreras, sin embargo, se concebía desde una lógica atomizada, centrándose en una o dos unidades curriculares y no como un estructurante formativo.

A partir de la LES, ese universo se amplía dando lugar de primacía a la formación práctica, por lo menos en aquellas carreras cuyos títulos están regulados por el Estado bajo el resguardo de afectar el interés público. El artículo 43º, refiere a ello:

“Cuando se trate de títulos correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, (...) los planes de estudio deberán tener en cuenta los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Cultura y Educación, en acuerdo con el Consejo de Universidades (...)”

La letra de la normativa ha derivado en decisiones referidas a varias cuestiones. Por un lado, la relacionada con qué títulos debían ser incluidos en la nómina del artículo 43 en tanto se los pudiera considerar como correspondientes a profesiones cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público afectando con riesgo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes y con ello, las

¹ Lencina, Verna & Romero (2015); Alliaud & Guevara (2014); Barcia (2011); Zabalza (2011); y Anijovich, Capelletti, Mora & Sabelli (2007), entre otros.

decisiones referidas a la enumeración de las actividades profesionales reservadas exclusivamente para tales títulos.

Por otro, la explicitación de los estándares a los efectos del proceso de acreditación ya que estas carreras quedaron bajo el requerimiento de la acreditación obligatoria y la delimitación de los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre la intensidad de la formación práctica.

Pero en lo que atañe a la cuestión de este apartado, obligó a pensar los planes de estudio desde un lugar poco habitual: incluir la formación práctica como parte integral de una carrera y no solo como una unidad curricular al final de la misma. Así se plantea, por lo menos para las carreras reguladas, el desafío de superar la tradición atomizada de las prácticas para construir una formación integrada.

El escenario se presenta también como un reto a resolver: tomar decisiones curriculares que hagan posible que la formación académica y los saberes que ésta involucra, teóricos y prácticos, se complementen e integren en los dos ambientes que se implican en la formación: la institución universitaria y los distintos ámbitos en los que se concreta el desempeño del trabajo profesional.

En cualquier caso, agrega Zabalza, los aprendizajes de la práctica en situaciones reales de desempeño profesional, están necesariamente vinculados a la experiencia directa, al contacto con la realidad al *aprender haciendo* de Dewey y los modelos contemporáneos que de allí se derivan, entre ellos, los referidos al *aprendizaje en situación*, el *aprendizaje a través de la experiencia* y el *aprendizaje experiencial*. En todos ellos se conjuga el valor del aprender a partir de la actividad que se realiza y la reflexión que esa experiencia suscita configurándose un proceso de círculos progresivos: a la práctica inicial le sucede la reflexión, la que a su vez da lugar a nuevas intervenciones más elaboradas sobre las que también se reflexiona, conformando una práctica cada vez más fundamentada.

La práctica en el plan de estudio trae aparejado además un sinnúmero de cuestiones organizativas. Se requiere decidir, acordar y resolver: los lugares y tiempos en acuerdo con los ámbitos en los que se desenvuelve; la articulación entre los calendarios académicos y los calendarios productivos o escolares o sanitarios o cualquier otro que se involucre; las formas de evaluar, etc. En todos los casos, el curriculum en acción definirá estas cuestiones pero en ningún caso, debieran ser tan relevantes como para consumir toda la energía y hacer invisibles las cuestiones imprescindibles: no perder de vista que en la práctica se enseña y se aprende y que ello requiere ser posibilitado con un sentido definido.

2. La PPS como propuesta curricular

Tomamos los planes de estudio de las carreras de Profesorado en Ciencias de la Educación que fueran creadas o modificadas entre 1995 y 2015. En ese universo, en el que tomamos las Universidades Nacionales y Privadas y las carreras al grado completo y a los CCC, identificamos 9 creaciones y 20 modificaciones de carrera.

Afirmamos, que si bien el plan de estudio define las bases racionales de la propuesta académica, ésta es solo el aspecto visible de un entramado en el que intervienen decisiones y disputas vinculadas a la asignación de recursos e intereses académicos y profesionales asociados.

En la prevalencia de las consideraciones argumentativas que identificamos en los planes de estudio, hay explícitas en todos los casos, más de una razón por la que se crea o modifica una carrera.

Las Universidades privadas refieren, en su mayoría, a dos razones. La primera de ellas se sintetiza en la necesidad de atender a las *audiencias externas* que provienen desde fuera de la institución o a ciertos *públicos específicos* que presentan una necesidad concreta; la segunda se explica a partir de tener que adecuarse a los cambios en el sistema educativo, con énfasis en las nuevas estructuras o prácticas profesionales que ello genera.

El argumento más reiterado en las Universidades Nacionales –aunque también aparece en algunas pocas privadas–, expresa la necesidad de modificar el plan de estudio en razón de los nuevos enfoques epistemológicos que se presentan tanto desde el debate teórico como desde los contextos de las prácticas. Por el contrario, casi la totalidad de las Universidades Privadas analizadas, no solo no argumentan desde esa cuestión, sino que hay varios enunciados, a nivel de unidades curriculares y contenidos mínimos, que dan

cuenta de enfoques únicos, teorías no vigentes y consideraciones acerca de la PPS en cierta medida obsoletas para las disciplinas que componen el campo.

Las PPS como tales, son razón explícita de las modificaciones de varios planes de estudio, tanto porque se considera que deben tener mayor peso en la currícula y se debe dar lugar a otras experiencias formativas relacionadas con ellas, como porque los nuevos contextos plantean demandas profesionales diferenciadas. Pero este argumento siempre aparece soslayado en un conjunto más amplio que refiere o a los déficits encontrados en el plan vigente o en la necesidad de actualizarlo en términos de nuevos enfoques y debates académicos.

Para el análisis de las PPS en el plan de estudio construimos tres categorías analíticas que detallamos a continuación.

3. La modalidad curricular que adoptan las PPS

Desde esta categoría describimos curricularmente el espacio que ocupan y las modalidades de concreción que adquieren las PPS en el plan de estudio. Del análisis de los 29 planes construimos una casuística que describe los modos de comportamiento curriculares con que las PPS han sido previstas. La consideramos como una casuística por el poder generalizador de este estudio. Si bien para el período estudiado analizamos la totalidad de los planes de estudio del Profesorado en Ciencias de la Educación involucrados, creemos que los modos de resolución que adquieren las PPS, pueden ser traspolados a otros planes y titulaciones que las incluyen también. En ese sentido, este estudio puede dar cuenta de ciertos casos de resolución que pueden servir como marco de análisis para otros contextos disciplinares y profesionales.

Primer caso: una PPS al final de la carrera

El primer caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de ***una PPS al final de la carrera***. Este modo de concebir curricularmente a las PPS atañe al formato clásico que sostiene un orden secuencial en el aprendizaje en el cual, primero se apropia la teoría y luego ésta se lleva a la práctica a los efectos de ser aplicada. Este enfoque privilegia una racionalidad técnica en la que la práctica solo es vista como campo de aplicación de la teoría y no como generadora de conocimiento nuevo.

Hay dos tipos de resolución dentro de este caso que es interesante analizar desde el sentido que se asigna a las unidades curriculares que componen el plan de estudio. En algunos de ellos, las PPS aparecen como una obligación académica que debe ser cumplimentada una vez que se han aprobado la totalidad de las unidades curriculares que componen el plan de estudio. Aquí, interpretamos, prima una consideración de la teoría como totalidad estructurante de la práctica en la que el buen profesional es “el que sabe”. En otros, las PPS aparecen en la línea de correlatividad de las Didácticas. Consideramos que en este modo de definición curricular hay un ordenamiento diferente de la teoría: en tanto en los planes de estudio se enuncia que las Didácticas brindan el soporte instrumental, los requerimientos de la práctica proceden con exclusividad del manejo del soporte de herramientas necesario para el desempeño profesional. En este sentido la teoría no solo no se comporta como totalidad sino que aparece como soslayada por el manejo de los instrumentos: el buen profesional es “el que hace”.

Segundo caso: dos PPS al final de la carrera

El segundo caso se corresponde con la asignación con formato de unidad curricular o de obligación académica de ***dos PPS al final de la carrera***. Si bien el comportamiento de las PPS, el interjuego de la práctica y la teoría y las concepciones de buen profesional son exactamente iguales al caso anterior, decidimos tomarlo como uno diferente en aras a la consideración de los contextos en los que se desempeña la práctica. Para el Profesorado en Ciencias de la Educación, esto se resuelve en dos escenarios: con prácticas en el nivel medio y prácticas en el nivel superior. Referimos al poder generalizador de este estudio y en ello nos asentamos para darle al caso el valor de considerar los diferentes ámbitos de desempeño que son propios de una profesión. Aquí las PPS, además de las características que le asignamos en el primer caso, son concebidas como necesarias de contactar al futuro profesional con los diferentes contextos institucionales u organizacionales en los cuales podría desempeñar su profesión.

Tercer y cuarto casos: algún tipo de práctica previa y una o dos PPS al final

El tercero incluye *algún tipo de práctica previa y una PPS al final* y el cuarto *algún tipo de práctica previa y dos PPS al final*.

Estos dos casos muestran mayores niveles de innovación en cuanto a experiencias prácticas a lo largo de la formación y a considerar el valor del conocimiento práctico. La práctica aparece siempre como unidad curricular o como obligación académica bajo dos modalidades: intervenciones afines a la profesión y a lo largo de la carrera en terreno y PPS al final, una o dos, según el caso.

Es interesante analizar los modos de presentar esa diversificación de experiencias prácticas previas que da lugar a actividades ligadas al desempeño de la profesión aunque siempre desde el lugar de quien no la ejerce.

La observación ocupa un lugar importante. Identificamos tres modos diferentes en que se da consideran actividades de ese tipo. En una de ellas lo que se observa es el ámbito institucional u organizacional por excelencia en el que el profesional ejerce, que para el Profesorado lo constituye la escuela. Un segundo tipo de observación recae sobre los ámbitos específicos y actuaciones que no son las más habituales en el desempeño profesional del Profesorado tales como equipos de apoyo técnico o de gestión entre los cuales identificamos variaciones cruzadas en lo que respecta al tipo de institución, al tipo de rol y al tipo profesional involucrado. Finalmente, la observación clásica del aula en la que un profesional de la educación está enseñando aunque aquí hay también algunas variaciones: sobre la actuación propiamente dicha: sobre los sujetos a quienes se enseña, sobre el ambiente en el que se desempeña, sobre los niveles de la escolaridad.

En algunos planes de estudio se prevén actividades que suponen la presencia del estudiante en ámbitos profesionales y en los que se privilegia no el lugar del que observa sino el de quien acompaña, ayuda o desempeña una tarea que el responsable primario le asigna.

Otro tipo de actividades vinculadas a la práctica se plantean como trabajos que según se desprende, pareciera se realizan en las aulas de las instituciones universitarias, y que suponen análisis de problemas de la práctica profesional o de encuadres normativos y organizacionales de las instituciones, utilización de herramientas de investigación cualitativa (entrevistas, biografías, historias de vida, etc.) y, en varios casos, ejercicios de programación y diseño.

Finalmente, se observan experiencias que se asientan sobre ejercicios de prácticas reflexivas. Destacamos, que las actividades previas constituyen aquí, más que experiencias aisladas entre sí, una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad para que, finalmente desde las PPS, se concreten trabajos de análisis de la propia práctica profesional.

Decíamos que, además de estas actividades previas vinculadas a las prácticas, las currículas incluyen una o dos PPS al final que se corresponden, en general, con unidades curriculares del tipo de Residencia Docente en uno o dos niveles del sistema escolar según el caso. La misma distinción que realizamos para el caso uno y dos, se da aquí con los casos tres y cuatro. Se privilegia en éste, la posibilidad que las PPS finales contacten al estudiante con los diferentes ámbitos en los cuales podrá desempeñar la actividad específica profesional propia del Profesorado: la docencia.

Quinto caso: sin prácticas de enseñanza

El quinto y último es el caso que se resuelve, por lo menos desde lo explícito en el plan de estudio, *sin prácticas de enseñanza*. Si bien encontramos una sola carrera completa que se corresponde con este modo de definición, fue el que más interrogantes nos suscitó. No es que el plan excluya cualquier tipo de experiencia práctica, de hecho incluye propuestas que suponen la vinculación de los estudiantes con instituciones y actores sociales diversos, pero no prevé un tipo de práctica que incluya el desempeño específico de la titulación. Entre las hipótesis que no investigamos, porque nos desviábamos del eje de indagación que veníamos desarrollando, nos respondimos si acaso no se tratara de cierta amalgama entre las dos titulaciones que suele ofrecer el campo: la de Licenciado y la de Profesor. Desde aquí, el caso pierde valor para ser generalizado a otras titulaciones por lo que no hacemos especial hincapié en el mismo.

Sexto caso: los CCC (ciclos de complementación curricular)

Analizamos luego el comportamiento de los planes de estudio de CCC. Nos interrogamos si, por tratarse de una propuesta curricular que requiere condiciones especiales de admisión (poseer un título docente previo) y ser de una duración más corta en años, las PPS tomaban un formato diferente al de la carrera de grado completa. Del análisis realizado se desprende que los CCC no contemplan esta condición especial de modo alguno.

A lo largo del estudio identificamos casi un problema ontológico con los CCC: no está muy clara su naturaleza y parecen solo definirse a partir de un acortamiento en la duración de una carrera. Identificamos varios indicios que parecen indicar eso: los contenidos de las unidades curriculares incluyen la presencia de algunos que, a priori, pareciera que ya fueran portados por los estudiantes en tanto su condición de docentes, como por ejemplo, caracterización de la institución escolar, la planificación o las metodologías generales de enseñanza; los reglamentos de la Residencia se formulan con la mismas características que se lo hace para un estudiante inexperto; la propuesta en las PPS no diferencia el tipo de propuesta ni se asienta sobre un tipo de práctica que ya el estudiante está llevando a cabo como es la enseñanza, más allá de los nuevos ámbitos para los cuales la titulación del CCC habilita.

En los casos que estudiamos, interpretamos que se considera que una carrera previa que incluye un conjunto de disciplinas de corte pedagógico, es condición suficiente para ser complementada por otro trayecto que, a su final, titula a un profesional especializado en el campo educativo. En este sentido argumentamos en el estudio, que una titulación docente para el nivel inicial, primario o secundario, no refiere a la misma área disciplinar o profesional que los Profesores en Ciencias de la Educación.

Desde aquí proponemos una revisión de la propuesta de CCC en el campo. Si bien abogamos por los reconocimientos a los trayectos previos realizados por los estudiantes en cualquier terreno de lo profesional, no consideramos que ello pueda realizarse de modo automático en todos los casos, incluido los de los especialistas en el campo educativo, por el solo hecho de haber estudiado una carrera previa afín, pero no específica. En este sentido, creemos que los CCC debieran construirse a partir de los efectivos saberes teóricos y prácticos que porta cada postulante.

4. Las intencionalidades formativas en torno a las PPS

Analizamos en los planes de estudio los enunciados que referían explícitamente a las intencionalidades formativas asignadas a las PPS. Las identificamos presentadas tanto en la fundamentación y los objetivos de la carrera como en los contenidos curriculares o en las obligaciones académicas que se describen para las mismas. El trabajo analítico nos permitió construir casos que dan cuenta de los diferentes modos de concebir la práctica durante la formación.

Nos resultó muy interesante esta construcción porque, a diferencia del cotejo que hicimos con la modalidad curricular con que se presentan las PPS, en el que la unidad de análisis la constituía cada plan de estudio en sí mismo, aquí la categoría analítica se desprende de las diferentes concepciones que aparecen en un mismo plan de estudio o en varios de ellos.

Creemos estar dando cuenta de una parte importante de las diferentes concepciones desde las cuales puede pensarse la propuesta de PPS en un plan de estudio para cualquier campo profesional. Y, aunque trabajamos con lo explícito, la lectura transversal que hicimos puso al descubierto tanto lo pensado como lo impensado, lo que se quiere decir como aquello que se escapa en el juego de las palabras, las intencionalidades conscientes como las ocultas pero arraigadas en el peso de las tradiciones.

Tomamos la noción de intencionalidad con relación al sentido asignado. En términos formativos, en la línea de dar respuesta a las preguntas: ¿para qué se proponen PPS en una carrera? O ¿qué se aprende en ellas? Además tratamos de analizar los supuestos que subyacen en esos enunciados de significado. Así, identificamos casos con referencia al tipo de racionalidad implicada en cada uno y los nominamos como “lógicas” desde la cual se significan. Sistematizamos en el análisis ocho lógicas que se presentan como posibles, aunque nunca como puras en una doble consideración: porque en cada una de ellas pueden encontrarse matices de las otras y porque en una misma propuesta curricular puede que prime una en un

determinado apartado y otra, en otro. Así, la categorización realizada refiere a los distintos modos de expresión que identificamos y no a la supremacía de alguna de ellas en cada plan de estudio.

Lógica evaluativa

Denominamos a la primera como ***lógica evaluativa***. Consideramos este modo de concebir las PPS como la instancia curricular prevista para que el estudiante demuestre haberse apropiado del bagaje teórico propio de la carrera. Analizamos esta lógica como una inversión formativa ya que asigna a una unidad curricular, habitualmente pensadas como espacios de aprendizaje, la connotación de ser uno de comprobación y evaluación. La concepción que considera a la práctica como ámbito de instrumentación y de aplicación, propia de la racionalidad técnica, subyace a esta lógica en tanto que resulta un implícito que en la práctica se pone en uso la teoría.

Lógica aplicativa

La segunda que presentamos es la ***lógica aplicativa***. Cercana a la anterior, en tanto es la concepción imperante más recurrente desde la racionalidad técnica, se diferencia de la misma en tanto está fuera la intención evaluadora. Se trata de esos modos de concebir las PPS en las que la práctica se piensa como un lugar y un momento al que se llega para hacer uso de la teoría aprendida. De este modo quedan excluidos aquellos problemas para los cuales la teoría no haya brindado marcos de referencia o modos instrumentales de procedimiento. Subyace en esta lógica una concepción neutral, objetiva y homogénea del campo de la práctica y de las relaciones sujeto-realidad en tanto se afirma sobre la consideración de creer que a todos les cabe la teoría por igual, que los problemas de la práctica son solo problemas instrumentales y que en ella se pueden aplicar reglas generales de comportamiento para obtener resultados previsibles.

Lógica ejercitativa

La siguiente es la ***lógica ejercitativa***. En tanto supone la apropiación previa de la teoría, se sostiene en la racionalidad técnica al igual que las dos anteriores. Sin embargo hay en ella una nota distintiva que puede ser vista como un grado mayor de flexibilidad. Esta lógica no da por descontado el automatismo que suponen las dos anteriores en las cuales, sin mediaciones, se considera que la teoría, tal como está aprendida puede ser puesta en uso. La posibilidad de ejercitar, permite la de probar, la de ensayar, la de admitir que puede haber errores y volver a intentar. En este conjunto de ensayos y de pruebas y errores, el resultado es una acumulación de experiencias a partir de ello y un aprendizaje en parte diferenciado, de la aplicación rasa de la teoría.

Lógica del trabajo en serie

También dentro del conjunto de las sostenidas desde la racionalidad técnica está la ***lógica del trabajo en serie***. Con cierta recurrencia y de modos diversos se presentan a las PPS a partir de las actividades que en ellas se desarrollan. En la serie, inalterable, la primera tarea es la observación. El hecho de iniciarse en este tipo de actividad, se asienta sobre la necesidad de vincular a los estudiantes con los ámbitos de desempeño profesional para ver qué ocurre en ellos, para “contactarse con la realidad”. Subyace aquí los rasgos de la neutralidad que proclama el tecnicismo: sin mediaciones de otra naturaleza, la observación contacta con la realidad profesional y permite que el estudiante, habiendo tomado un estado de la situación de lo que allí ocurre, pueda luego con la información procesada, realizar la segunda actividad de la serie: planificar. El énfasis en esta segunda tarea, la de diseñar las intervenciones para garantizar un desempeño eficiente, es también un sostén discursivo de la racionalidad técnica. Finalmente la serie se completa con la ejecución. La enseñanza, queda circunscripta así a un proceso que se afirma desde la planificación, acción central de este trabajo seriado y la docencia se reduce al dominio de la faz técnica.

Lógica de la integración

Alejándose de la racionalidad técnica en estado puro, que es propia de las anteriores, la ***lógica de la integración***, considera a las PPS como instancias curriculares que facilitan la composición entre la teoría y la práctica, reconociéndole, a cada una, identidad diferente y entidad propia. Sin embargo, no deja de concebírselas como específicas de caminos bien diferenciados en la formación: en las unidades curriculares de “teoría” se teoriza, en las de “práctica”, se practica, obviándose la posibilidad de admitir que se trata de formas de conocimiento que pueden estar presentes en cualquier tipo de unidad curricular a lo largo del

trayecto formativo. La necesidad de definir un espacio que facilite la interacción entre ellas, parece ser el dispositivo que soluciona la unión entre estas formas de conocimiento que circulan por carriles separados.

Lógica geográfica

Hemos denominado como ***lógica geográfica*** a un modo de concebir a las PPS en la que parece primar el estar presente en un “lugar” donde suceden hechos o procesos vinculados a la profesión. Esta lógica refiere a casos en los que la presencia in situ, básicamente observando, presupone ya mismo, que los estudiantes aprenderán algo vinculado a la práctica profesional. Hay varios implícitos presentes en esta concepción que desdeña explicaciones referidas a qué se hace luego con “lo observado”: con algún atributo de ingenuidad asignado a la tarea, la presencia garantizaría el poder observar lo problemático, lo complejo, lo que puede desnaturalizarse; o el caso contrario, con atributo de adecuación al ritual, que permitiría observar los modos de resolver lo cotidiano, las formas de enfrentar los problemas, las rutinas que son propias de la profesión.

Lógica del desempeño

La séptima que describimos es la ***lógica del desempeño***. En todos los casos en que identificamos la primacía de esta concepción, aparece como contenido a ser aprendido durante la cursada de la PPS, un listado de competencias que caracterizan al desempeño profesional. En ellas, tanto se vislumbra la inclusión de componentes de la teoría, como una definición que se asienta estrictamente sobre los problemas de la profesión. Observamos que el conocimiento práctico, si bien no se explicita como tal en la mayoría de los casos, se lo referencia de algún modo y con relación a los saberes del oficio. Esta lógica da lugar al aprendizaje de las actuaciones profesionales como unidad de sentido, acentuando la incorporación de una serie de habilidades que se construyen a partir de la integración de diferentes acciones.

Lógica reflexiva

Por último, identificamos una ***lógica reflexiva***. En estos casos, lo decíamos en el apartado anterior cuando referimos a ello también, observamos que el plan de estudios define una secuencia curricular que ha previsto diferentes niveles de profundidad en los cuales las PPS incluyen trabajos de análisis de la propia práctica profesional. Desde esta lógica, hay un acento muy especial colocado sobre la reflexión sobre la práctica que se constituye como el eje formativo desde el cual se construye la propuesta formativa. La concepción reflexiva sobre la práctica, en tanto genera conocimiento, se asienta sobre la objetivación de la misma, ya sea la propia o una ajena, para reflexionar y analizarla.

5. La epistemología de la práctica que se desprende de la propuesta de PPS

Desarrollamos el análisis y la interpretación de la epistemología de la práctica subyacente a las propuestas de PPS como una casuística en la que cada plan de estudio adquirió un grado de particularidad y ciertas notas distintivas del resto. Este aspecto del análisis fue aquél en el cual los planes más nos “hablaron”. Trabajamos con la “voz” explícita y la implícita y rescatamos de cada uno un enunciado significativo.

Si bien los tomamos individualmente, a los efectos de la presentación, los agrupamos según la supremacía de una u otra racionalidad.

Partimos del supuesto de la inexistencia de los modelos puros. Por ello, en el agrupamiento, quisimos advertir que no se trata de “una” racionalidad sino, más bien, de la “supremacía” de una por sobre otras.

Supremacía de la racionalidad técnica

Incluimos en el primer grupo a las propuestas en las que interpretamos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad técnica***. Los rasgos distintivos que identificamos en los 9 planes que incluimos aquí son:

- Las Didácticas y la PPS suelen formar parte de ciclos o áreas que llevan por nombre “Formación Docente” o “Área de Integración” o “Área de Formación Práctica” produciendo una disociación formativa entre los tipos de saberes con que se forma al docente: unos supuestamente teóricos y otros supuestamente instrumentales o prácticos.
- El corte instrumentalista y de dominio de la prescripción curricular monopoliza los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio, haciendo eje en la descripción de los diseños curriculares por niveles de escolaridad y en las herramientas útiles para la enseñanza.

- Las PPS están concebidas como espacios de aplicación de la teoría a la cual se ve como única fuente de conocimiento con asentamiento en formas dogmáticas afines a las verdades previamente reveladas o científicas con el atributo del *conocimiento como entidad*.
- La disposición previa de la teoría aparece como una condición ineludible para realizar cualquier acción práctica y los ámbitos de ésta se definen como espacios de puesta en uso del conocimiento teórico previamente acumulado.
- El conocimiento teórico es el único validado y el valor asignado al conocimiento práctico -que en ningún caso se lo denomina en términos de “conocimiento” o “saber”- está negado o se circunscribe a la adecuación a las rutinas de la profesión.
- Las PPS se definen mayormente sin contenidos o cuando los incluyen, se formulan con enunciados que refieren a las pautas que la regulan, haciendo primar las normas sobre su instrumentación; en otros casos, se los define a partir de objetivos, los que hace suponer que se asigna a la práctica el “hacer” y no el “teorizar” ya que el resto de las asignaturas siempre se incluyen contenidos.
- El paradigma normativo-instrumentalista define la actividad que se propone en las PPS en las que se sistematizan criterios acerca de cómo observar, planificar o diseñar la metodología, para luego aplicarlos “correctamente”.
- La observación tiene entidad y valor en sí misma en tanto permite “familiarizarse” con una institución como es la escuela.
- La institución educativa nunca aparece dimensionada desde las experiencias previas que los estudiantes tienen en ella sino como una organización ajena y desconocida.
- Se opera un reduccionismo de la práctica docente al circunscribirla a las tareas de observación, planificación y desarrollo de actividades áulicas.
- La práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida como una ejercitación sostenida en la repetición o como “trabajo de inmersión” en la escuela o como aplicación de lo aprendido en la formación.
- Cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se resuelven con tareas de observación, de diseño o de “visita”.
- La intervención didáctica se determina desde fuera de los sujetos ya que los métodos están previamente definidos y la tarea de los estudiantes se limita al buen criterio de saber seleccionar la metodología adecuadamente y aplicarla con sistematicidad.
- El desempeño del practicante se valora por bueno o malo a partir del cumplimiento o no de criterios previamente seleccionados.
- Se elaboran Reglamentos para la Práctica en la que se norma el comportamiento de los estudiantes con relación a lo formal, al cumplimiento de los horarios, a la elaboración de planes de clase, a la presentación de la carpeta de prácticas, a las grillas de observación que se deben utilizar.

Supremacía de la racionalidad interpretativa

El segundo grupo de planes de estudio, 6 en total, incluye a aquellos en los que consideramos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad interpretativa***. Identificamos en ellos las siguientes características:

- Los planes de estudio privilegian ejes vertebradores desde la práctica, que recorren de manera longitudinal, progresiva y constante la currícula o que funcionan como articuladores e integradores de las otras unidades curriculares de manera horizontal.
- Los contenidos de las Didácticas en el plan de estudio incluyen enfoques que privilegian la interpretación de las prácticas de docentes reales y particulares y el análisis de casos.
- Las PPS están concebidas como procesos de aprendizaje, complejos y multidimensionales y como espacios de reflexión, análisis y producción de conocimiento en contextos diversos; vinculadas a las tareas de enseñanza, se proponen realizar una lectura y análisis de la realidad tanto como de las propias prácticas.

- La práctica es concebida como generadora conocimiento y como campo de aprendizaje; los problemas de la práctica se definen como complejos e indeterminados por lo que se desdeña la posibilidad de resolverlos con la aplicación de procedimientos mecánicos; la práctica misma es vista como una fuente de aprendizaje que permite apropiarse de ciertos aspectos de la realidad según sea la interpretación que se realiza de la misma; la práctica permite construir teoría desde ella.
- Las PPS se definen mayormente con contenidos de la práctica reflexiva, de producción de conocimiento didáctico y de construcción del conocimiento profesional.
- La actividad que se propone en las PPS se define a partir de considerar que la práctica es un campo problemático que exige la toma de decisiones más que la aplicación de recetas preestablecidas; la formación del docente reflexivo supone poner en posición analítica las decisiones, analizando situaciones de prácticas profesionales con diferentes categorías y niveles de análisis según sea el año de cursada.
- Se utilizan herramientas propias de la investigación educativa para el análisis de las prácticas docentes, para la observación y el análisis de la vida cotidiana de la escuela y el aula y para la formulación de problemas vinculados a la enseñanza; la observación siempre está acompañada del análisis y, por ello, ya deja de tener sentido en sí.
- La escuela, las aulas y a otros espacios de intervención pedagógica son vistos como ámbitos para describir, narrar, comprender y reflexionar sobre ellas sobre la base de la propia experiencia, la observación y el registro de situaciones.
- La práctica de enseñanza llevada a cabo por los estudiantes es definida a partir de considerar una intervención en un campo problemático y diverso que requiere la interrelación entre teoría y práctica como instancias de imprescindible articulación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Cuando se incluyen actividades de práctica previas a las PPS, se las plantea como trabajos de indagación y análisis en terreno que permiten la contrastación de marcos conceptuales y el estudio o resolución de situaciones que requieren un hacer creativo y reflexivo.
- El desempeño del practicante se valora a partir de la reconstrucción de la experiencia subjetiva, los interrogantes que se formula, la desnaturalización de las decisiones y las prácticas, los vínculos que establece con su propia biografía escolar, la problematización de las prácticas, su análisis, reflexión y reconstrucción crítica.

Supremacía de la racionalidad crítica

En el tercer grupo de planes de estudio están a aquellos en los que consideramos la presencia de una ***supremacía de la racionalidad crítica***. Identificamos solo 2 con esta condición. Muchas de las características descritas para aquellos que definimos con supremacía de la racionalidad interpretativa, se dan también en éstos, pero enfatizan además las siguientes particularidades:

- El conocimiento que se suscita en la práctica es considerado como valioso; se lo define generándose a partir de las acciones que realizan los sujetos con origen en la conjunción sujeto-intereses sociales-medio y con proyección a transformar las realidades de esos tres polos.
- Las PPS definen sus objetivos en torno al conocimiento crítico y reflexivo de la situación educativa y de los factores socioeconómicos, culturales, políticos e institucionales; la elaboración de proyectos que tiendan a la transformación de estructuras educacionales; y a una práctica que responda a la necesidad y posibilidad de cambio de la sociedad.
- La actividad que se propone en las PPS incluye la reflexión y el análisis de las prácticas y los modelos docentes introyectados que se reestructuran en tanto se ensayan soluciones estructurales con fundamento teórico y en el contexto de la realidad.
- Se utilizan herramientas propias de la investigación educativa con especial hincapié en el análisis e interpretación crítica de los datos recogidos sobre la realidad socio-educacional.
- El desempeño del practicante se valora en función de su actuación reflexiva, el análisis crítico del medio-económico-cultural y la propuesta de transformaciones profundas en el ámbito educativo.

Indicios de diferentes racionalidades

Hay un cuarto grupo, numeroso también ya que identificamos 8 planes de estudio en él, en el cual observamos *indicios de diferentes racionalidades*.

En la mayoría de los planes de estudio encontramos varias huellas a partir de las cuales referimos a las posturas epistemológicas que interpretamos como subyacentes a la propuesta de cada uno. Sin embargo, no siempre esos rasgos son homogéneos. Por el contrario, suelen devenir de diferentes concepciones, a veces contradictorias entre sí, respecto a las nociones que se imbrican en los enunciados acerca de las PPS: conocimiento, práctica, teoría, aprendizaje, etc. En los tres grupos anteriores, la lectura transversal nos permitió interpretar la supremacía de una epistemología de la práctica por sobre otra. Pero en los planes de estudio que incluimos en este cuarto grupo, no logramos identificar una racionalidad que primara sino, cierto eclecticismo en una confluencia de vertientes diferentes. En todos estos casos, lo que no termina de dirimirse es la supremacía de una racionalidad técnica u otra de las otras dos, crítica o interpretativa.

Desde la voz de los planes de estudio puede escucharse afirmar que las PPS permiten validar las teorías aprendidas tanto como analizar la práctica docente en todas sus dimensiones; que entre los objetivos que se persiguen se propone la coherencia entre la reflexión y la acción así como la aplicación en la práctica de diferentes métodos; que en las PPS se ponen en práctica los conocimientos teóricos adquiridos y también se analiza con criterio propio las distintas situaciones; que se aspira a una formación teórica y metodológica aplicada pero que demanda la toma de decisiones; que es tan importante desarrollar habilidades para planificar como para resignificar la prácticas; que hay que desarrollar el pensamiento crítico y que para ello se diseña un eje de la práctica en su faz instrumental; que los procesos de enseñar y aprender se fundamentan en una reflexión teórico-crítica y que se advierte que los estudiantes tienen dificultades para transformar los aprendizajes en herramientas útiles para la profesión; que la PPS es un espacio de producción y reflexión y que se pretende desarrollar la capacidad de la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes.

6. Interrogantes posteriores

Un trabajo de investigación siempre abre nuevas preguntas y da pie a otros estudios, no solo a partir de los resultados que se obtienen, sino también, desde los interrogantes que aparecen a lo largo del proceso.

También ese fue el caso en este trabajo. Lo primero que observamos con cierto asombro fue que en los 20 años que corresponden al período analizado, solo se crearon 4 carreras de grado completas de Profesorado en Ciencias de la Educación, todas ellas de Universidades privadas. Sin embargo, en igual lapso, se aprobaron 22 (2) Universidades Nacionales nuevas que, interpretamos, no presentan en su oferta académica, carrera de Profesorado en Ciencias de la Educación. Dos posibles preguntas se desprenden de este dato: ¿es qué la oferta existente cubre todas las necesidades de formación en esa área?; ¿es que se trata de un campo de formación que ha perdido la posibilidad de reinventarse?

Los procesos implícitos en el asentamiento de un nuevo plan de estudio son para Goodson (1991): la invención, la promoción, la legislación y la mitologización. El punto inicial es la invención que puede darse a partir de las actividades o ideas de los académicos, las demandas de los estudiantes o las invenciones producidas en las relaciones externas. La ausencia de propuestas de formación de grado completo en las Universidades Nacionales nuevas para el Profesorado en Ciencias de la Educación es explicable desde allí. Pero ¿a qué se debe estrictamente? No podemos arriesgar una respuesta, pero dejamos abierto el interrogante para futuros trabajos de colegas.

Cuando analizamos los planes de estudio e interpretamos las lógicas y la epistemología de la práctica que subyacen a las propuestas de PPS, reparamos en que la mayoría de las Universidades Privadas se asientan

² En sentido estricto son 20 instituciones ya que en dos de las 22, se trata de la constitución del status de Universidad de instituciones existentes que no tenían ese rango: la de la Defensa que aglutina a los Institutos Universitarios de las tres FFAA y el IUNA que se convierte en UNA

sobre proyectos sostenidos desde la racionalidad técnica y sobre contenidos disciplinares que no suelen incluir los nuevos paradigmas teóricos del campo. Esta observación lleva a preguntarnos por la circulación del saber y por la radicación de núcleos de investigación en las instituciones universitarias considerando los tipos de gestión público y privado. Y alrededor de ello los interrogantes se vinculan por las cuestiones ideológicas con relación a las decisiones formativas.

No por nuevo pero sí por el grado de injerencia que tiene en torno a las decisiones que se toman en torno a las PPS, la primacía del conocimiento teórico y la vigencia de la racionalidad técnica que aflora en el “decir” de casi todos los planes de estudio, creemos que amerita también un estudio dedicado a ello. En la misma línea, nos preguntamos por las consecuencias que el imperio de la racionalidad normativa puede tener sobre las formas de concebir el trabajo en la práctica a partir de las prescripciones que, al respecto, están presentes en el plan de estudio.

Asimismo, tras observar en los planes de estudio discrepancias teóricas entre los contenidos de unidades curriculares del mismo campo, nos preguntamos por la relación existente entre las prescripciones curriculares del plan de estudio y las propuestas de las cátedras; por el sentido y significado que se asigna al mismo en la práctica de los docentes universitarios; por la vida institucional, más allá de lo administrativo, que se le da una vez aprobado.

Y dejamos para el final una cuestión que nos interpela fuerte. En nuestro marco teórico ahondamos en cuestiones que nos llevaron a decir que la virtud indispensable para la práctica -en tanto distingue la buena práctica de la habilidad instrumental- es el principio ético. El práctico que carece de *phronesis* sabe hacerlo, pero no se direcciona desde el por qué hacerlo. Las Universidades forman profesionales, pero ¿qué ética subyace a la propuesta formativa? Y ¿qué decisiones se toman cuando a lo largo de la formación cuando alguno de los actores muestra un discurso o una práctica que atenta contra los derechos humanos, la dignidad de las personas o los valores compartidos por territorio y cultura?

Referencias bibliográficas

- Achili, E. (1990 julio). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Alvarez Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Revista La Gazeta de Antropología*, 24. Disponible en: <http://www.ugr.es/~pwlac/Welcome2008-1.html>. Fecha de acceso 21 de mayo de 2015
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Volumen I. Madrid: Akal.
- Busquets, M. B. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México DF: Paidós
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Clark, C. (1997). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrok (ed.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós

- (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales. En: A. W. de Camilloni; M. C. Davini; G. Edelstein; E. Litwin; M. Souto & S. Barco: *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2006). Exposición en las Primeras Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. Disponible en: http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/unsam_didactica/index.asp
- Diesing, P. (1972). *Pattennrns of discovery in the Social Sciences*. Londres: Roulledge & KeganPaul (traducción s.r)
- Feldman, D.I (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- Figueroa Rubalcava, A. (2000). Una alternativa para la evaluación de la enseñanza en educación superior desde la perspectiva de los profesores. En: M. Rueda Beltrán & F. Díaz Barriga. *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.
- Forquin, J. C. (1987). La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización. *Revista de la Educación*, 282.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-37.
- (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Ginzburg, C. (1983). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En: A. Gargani (comp). *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México DF: Siglo XXI
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata
- Ruiz Olabuenaga, J. & Espizua, M. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santoni Rugio, A. (1994). *Nostalgias del maestro artesano*. México: CESU
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sirvent, M. T. (1999). Problemática actual de la Investigación Educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VIII(14).
- Steiman, J. (2011) ¿Qué puede aportar hoy la Didáctica? *Revista Novedades Educativas*, 23(249).
- Zabalza, M. A. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Fecha de recepción: 19/9/2018

Fecha de aceptación: 15/5/2019