

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UNIVERSIDAD

Elsa R. COMPAGNUCCI ⁽¹⁾

Sara ALI JAFELLA ⁽²⁾

⁽¹⁾ Profesora Titular Regular de “Fundamentos psicológicos de la educación” y “Planificación didáctica y práctica de la enseñanza en Psicología” Universidad Nacional de La Plata.

⁽²⁾ Profesora Titular Regular de “Teoría de la Educación” y “Filosofía de la Educación” Universidad Nacional de La Plata.

Presentación de la problemática de la formación de profesores.

El tema de la formación de profesores ha retomado una especial significación en los actuales estudios de pedagogos y especialistas del campo educacional. Factores sociopolíticos, económicos y político-educacionales interfirieron -y continúan haciéndolo- en el alcance de una mayor calidad académica de la formación profesoral, tanto a nivel de magisterio como a nivel del profesorado. Esta temática es una de las que ha soportado un mayor cuestionamiento por parte de los especialistas en campos disciplinares específicos. Dentro de las múltiples perspectivas que se pueden señalar al respecto, indicamos aquellas que se consideraron relevantes desde un acercamiento sólo referencial a esta problemática.

La formación docente dentro de la curricula del profesorado universitario recibió diversas influencias desde fines del siglo XIX y en la trayectoria de las instituciones universitarias del siglo XX. Diferentes teorías pedagógicas, generalmente proyectadas desde el poder a través de las políticas educacionales, contribuyeron a la configuración de identidades, en algunos casos, y a la desagregación y marginalidad educativa, en otros. Estos procesos se expresaron no sólo en la intrincada urdimbre que entrecruza la educación con los ámbitos filosófico, sociopolítico, científico, tecnológico y económico del país sino, de manera especial, en la formación de docentes.

En las postrimerías del milenio, al contexto político educativo deben agregarse los nuevos rasgos de la denominada “postmodernidad”, que invaden los espacios escenográficos de la vida pública, conmueven anteriores identidades y normas éticas de convivencia comunitaria e inciden sobre distintas áreas y problemáticas de la educación. Una simple mirada apenas crítica revela el acoplamiento de nuevas crisis sobre antiguas crisis.

Desde ese lugar, este artículo pretende abrir un espacio de reflexión acerca de la curricula de la formación de profesores en la educación superior universitaria desde las siguientes perspec-



tivas:

- Exponer algunas de las limitaciones que la formación de profesores ha soportado en las últimas décadas, situación que incidió sobre la calidad de la enseñanza, especialmente en el anterior nivel medio (hoy 3er. ciclo y Polimodal);
- Reflexionar sobre los roles que en la formación docente deben cumplir los nuevos espacios alcanzados por la didáctica.
- Sustentar posiciones sobre la relación “teoría práctica” y las prácticas de la enseñanza en tanto ejes vertebradores de una adecuada transposición de contenidos.
- Resignificar la interdisciplinariedad y los talleres integrados como nuevas propuestas metodológicas.

I. Limitaciones en la formación de profesores y devaluación de su representatividad social

Este primer enfoque plantea actuales problemáticas sobre la formación docente en las carreras universitarias del profesorado y propicia un acercamiento entre la formación pedagógica y la formación disciplinar de los futuros profesores egresados de universidades. Consideramos que –cualquiera sea la asignatura a enseñar– los docentes deben conocer y participar, desde su condición de enseñantes, en las problemáticas que históricamente han conmovido la formación profesional de la docencia en nuestro país en tanto protagonistas actuales de los cambios a lograr en el plano del conocimiento y de los valores ciudadanos.

La poca asiduidad en la promoción institucional de reformas curriculares a tono con las exigencias epistemológicas de los saberes pedagógicos fueron inconvenientes para mejorar la calidad de la oferta en la formación de profesores en diferentes áreas disciplinares. El profesor del anterior nivel medio (hoy 3er. ciclo y Polimodal) egresa sin formación en disciplinas pedagógicas de relevancia, entre las que se pueden citar –en frecuentes casos– a las siguientes: política educativa, gestión institucional, mediación pedagógica, psicología de la educación, historia social de las teorías pedagógicas en Argentina y América Latina, problemática didáctico-curricular, teoría del currículo, etc.

Otra forma de statu quo institucional al respecto estuvo expresada en falencias en cuanto a pensar diseños curriculares de formación de profesores que no fueran copias de modelos foráneos “adaptados” a nuestros estereotipados planes de estudio. A ello se agregó la ausencia de espacios de investigación pedagógica, hecho que impidió avances epistemológicos en distintas áreas de la educación y demoró –y aún demora– la construcción científico-disciplinar de la pedagogía como ciencia social. Además, se observa la vigencia de planes de estudio para el

anterior nivel medio de carácter anacrónico, enciclopedista y carentes de interés para alumnos y para los propios docentes.

Por supuesto que otra de las falencias estuvo dada por la propia disposición de los profesores: falta de reflexión acerca del espacio social y cultural que cubrían en su condición de enseñantes; débil autodeterminación para la continuidad y profundización de sus estudios; precarias actividades como integrantes de gremios o asociaciones que les permitieran alcanzar una participación más activa en defensa de sus legítimos requerimientos; inmovilismo en cuanto a reclamos de políticas educativas que propiciaran una mayor participación del Estado; escasa conciencia de integrar un colectivo de prácticas sociales de imprescindible y jerarquizado lugar en la formación educativa de los alumnos. Hay, pues, responsabilidades compartidas.

Frente al anteriormente esbozado paradigma de conflictos, ¿cuál es la representación social de la docencia? En alguna medida, la sociedad parece vislumbrar un doble rostro: los docentes como miembros de la comunidad educativa soportan, en los distintos parámetros geográficos del país, similares carencias; es decir, la sociedad es conciente de una proletarización de la docencia y, con ella, de la educación pública en su conjunto; reconoce que tal pauperización abarca no sólo el plano salarial sino la actualización y formación epistemológica de los docentes y considera a tal degradación como una injusticia social, por cuanto no ha habido por parte del Estado –en sus diferentes épocas– una preocupación seria para prevenir o solucionar el problema, que presenta carácter nacional. La situación actual de la docencia es denominada por algunos autores “proletarización de la enseñanza de carácter simbólico referida a la pérdida de autoridad que sostenía al colectivo docente” (Alliaud, 1995)⁽¹⁾

El pedagogo español Contreras Domingo (1997) dedica un importante y reciente estudio a la “proletarización del profesorado” y propone una resignificación de la autonomía profesoral.

II. Nuevos espacios de la didáctica

Desde una nueva perspectiva, se observa en el campo de la enseñanza la permanencia de la búsqueda de objetivos externos a la problemática epistemológica frente a propuestas que privilegiaban la formación de competencias en los sujetos educandos.

La transmisión de conocimientos acerca de una disciplina se debe llevar a cabo desde una intencionalidad o dirección de la praxis educativa hacia los fines que impulsaron la selección de esos contenidos, la búsqueda de acciones actitudinales para el logro de una comunicación plena de sentido con los alumnos, la utilización

de enunciados coherentes y argumentaciones racionales en el diálogo pedagógico, el intento de establecer una vía de comunicación racional intersubjetiva. El propósito es desechar una pedagogía por objetivos y reemplazarla por una pedagogía que promueva la aprehensión hermenéutica del sentido de lo enseñado que tienda a la construcción y producción de conocimientos por parte del alumno.

En cualquier ámbito disciplinar, el proceso de producción del saber en el otro sujeto requiere de una intencionalidad hacia un fin previsto: que el alumno construya las reglas que propicien la apropiación de nuevos conocimientos. Ni siquiera en la enseñanza de la ciencia pura se ha omitido la intencionalidad o dirección hacia fines previstos en el aprendizaje. Se trata de un logro de tipo intelectual y ético social: la construcción de conocimientos racionales y socialmente válidos. Por tal motivo es posible sostener el carácter teleológico, racional comunicativo y ético que conlleva toda actividad de enseñanza.

Si se trasladan estos enunciados al plano de un diseño curricular, coincidimos con las afirmaciones de Susana Barco (1996):

“...Pero el establecimiento de criterios de selección de contenidos, formas metódicas, etc., no proviene de consideraciones que puedan dejar de lado las consecuencias éticas y políticas que de dicha selección devienen. No se está pensando en determinaciones rígidas, sí en sucesivas articulaciones, en búsqueda de coherencias que permitan la emergencia de sentidos y significaciones desde las prácticas que los currículos implican”. (2)

Las transformaciones que -especialmente desde la última década-, tienen lugar en las áreas de lo disciplinar y de lo pedagógico repercuten interactivamente sobre la totalidad del campo de la formación docente y revelan, desde esta perspectiva, que las mencionadas áreas no son autónomas.

En el caso del profesorado, convergen al plano pedagógico tanto lo disciplinar como lo didáctico. En el enfoque tecnicista de la educación este último espacio disciplinar de la enseñanza había sido desplazado por diseños y planificaciones de carácter meramente instrumental.

El pasaje del paradigma proceso-producto al paradigma mediacional así como el desarrollo de la psicología cognitiva han impactado sobre la investigación didáctica configurando un campo multidisciplinar que busca desentrañar y dar luz acerca de los procesos de construcción de conocimiento en el aula, respetando las lógicas de origen, sus filiaciones epistemológicas y metodológicas.

Los aportes de la psicología cognitiva así como los estudios inspirados en la psicología de Vigotsky y sus continuadores propician investi-

gaciones en las que tiene fuerte peso la naturaleza del contenido de enseñanza.

El distanciamiento de la perspectiva positivista otorga entidad e identidades a los fenómenos sociales, así como desde las corrientes críticas la didáctica recupera la esfera de la subjetividad en la organización de la experiencia.

El contexto situacional en el que tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje así como la dimensión social desde los enfoques histórico, cultural y político adquieren una importancia creciente; con ello la enseñanza y el aprendizaje escolar se inscriben en proyectos socioculturales y políticos que traducen propósitos y fines a considerarse en el análisis didáctico. La situación de enseñanza -como señala Gimeno Sacristán (1988)- es un conglomerado de aspectos que se entrelazan mutuamente y se van enmarcando en un contexto en el que las relaciones de dicho conglomerado cobran significado.

Las connotaciones contextuales desde lo cultural, institucional y áulico produjeron retracciones y cambios en la delimitación de las didácticas especiales, así las didácticas de nivel, perfiladas bajo criterios evolutivos, perdieron espacio, al par que la inclusión de los contenidos en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje marca un punto de inflexión: el surgimiento de las didácticas disciplinares. Los aspectos más desarrollados dentro de las didácticas especiales han sido vinculados con las prescripciones y las intervenciones didácticas, destacándose entre ellas:

- el concepto de “transposición didáctica” acuñado desde las matemáticas por Chevallard (1985), que conlleva la identificación de las transacciones y mediaciones en torno al saber erudito, saber enseñado y saber aprendido e induce a no aceptar una didáctica como simple aplicación de los conocimientos brindados por la disciplina relativa al contenido.

- “el contrato didáctico” (Schumbaer-Leoni, 1986), que devela las normas, reglas y obligaciones pactadas entre los actores para llevar a cabo la propuesta pedagógico-didáctica.

- “el sistema didáctico” que subraya las interrelaciones y pone de manifiesto que más allá de los sujetos implicados es imposible entender el proceso de construcción del conocimiento al margen del contenido de enseñanza; la definición de aprendizaje significativo aportada por Ausubel implica a estos elementos del triángulo interactivo: alumno- conocimiento (previos y nuevos)- maestro, lo que denota el énfasis en las interrelaciones que se dan en todos estos aportes.

- la incidencia que se asigna a la actividad mental de los alumnos en la realización del aprendizaje y la convergencia en los principios constructivistas de la enseñanza y del aprendi-

zaje, es tema común de psicólogos y didactas que, desde sus perspectivas peculiares, coinciden en el análisis, planificación e intervención.

Este recorrido por el espacio curricular y áulico expresa tendencias de avance pero con ellas emergen zonas grises que ponen de relieve problemas ávidos de solución. Entre ellos se señalan:

- la tensión teoría-práctica
- el debate en torno a la didáctica general-didácticas especiales
- la psicología educacional o la psicología centrada en contenidos específicos que en la currícula de formación docente se expresan en la conflictiva relación entre saberes disciplinares – saberes pedagógicos.

El desarrollo alcanzado por las didácticas especiales ha producido segmentaciones aislantes dentro del campo de la didáctica que lleva, en algunos casos, a la reificación de los contenidos disciplinares, a la búsqueda de respuestas dentro de la disciplina de origen, centrando la problemática de la enseñanza en la transposición didáctica. Davini (1996) fundamenta sobre la necesidad de promover desarrollos didácticos en los campos disciplinares más que didácticas disciplinares autónomas, integración entre los marcos referenciales de las respectivas disciplinas y la teoría pedagógica.

III. La relación teoría-práctica y la práctica docente: dos problemáticas claves en la configuración del diseño curricular

Nuestra propuesta tiende a una visión integradora de los saberes que logre vertebrar la lógica de la producción del conocimiento y su proceso de transmisión provocando un quiebre sobre la fuerte determinación que hoy tienen los contenidos disciplinares en la currícula, resignificando la práctica como espacio de lectura y registro de la realidad del aula, -escenario de la diversidad, lugar de reflexión, de resolución de problemas, de revisión y realimentación de la teoría-.

De esta manera, la “práctica” se constituye en eje sustentador que atraviesa y articula la currícula, legitimada a partir de ser núcleo de producción, proyección y acción pedagógica. La relación “teoría-práctica” puede transformarse en un eje vertebrador de los diferentes espacios curriculares. En este aspecto, recuperamos el término “eje” en el sentido que le confiere Susana Barco (1997) quien reproduce el significado del término según el diccionario y, desde esta definición, lleva a cabo una aplicación de “eje” al campo curricular:

...”el doble movimiento que genera el eje: centra y ubica planos respecto de él, al tiempo que es delimitado por los planos que organiza. De igual modo, en un diseño curricular, los planos

de las áreas disciplinares se organizan en torno a un eje, al que van delineando a su vez”.⁽³⁾

El eje “teoría-práctica” cumple funciones vertebradoras en un sentido vertical, es decir que se instala como una columna en movimiento alrededor de la cual se ubican las demás dimensiones disciplinares. Esto significa, concretamente, que las diferentes disciplinas se vertebran en torno a la interrelación teoría-práctica en el análisis y problematización de los contenidos.

Saber conciliar transmisión de contenidos sustantivos, acciones prácticas y enfoques actitudinales promueven una relación intersubjetiva en la triádica configuración “docente- alumnos- conocimientos” y se transforma en tarea pedagógica nuclear para la transmisión y producción de los saberes pedagógicos y disciplinares.

Generalmente, en los planes de estudio del profesorado “las prácticas” se desarrollan en la modalidad de “trabajos prácticos” y “prácticas de la enseñanza”, sustentadas en la teoría que las fundamenta y antecede; más aún, son una aplicación de la teoría. Inmersa en esa lógica, la investigación en la escuela se ha centrado durante muchos años en “describir regularidades” que, a modo de leyes y principios, explicaran y pudieran predecir las condiciones de regulación de las prácticas en el aula.

Por otra parte, en la currícula de formación de profesores las “prácticas docentes institucionales” se constituyen en referentes desde y a través de los cuales se registran demandas, se visualizan problemas y se plantean posibles estrategias para su solución, que ponen en juego saberes y competencias significadas y resignificadas en el contexto social en el que ellas se realizan. Las prácticas docentes son el espacio epistemológico, metodológico y curricular en el que se actualiza y recrea el debate acerca de la relación teoría-práctica, asumiéndose distintas posiciones que remiten a modelos de formación en los que esta relación se refleja y entiende de manera diferente.

Cuando se analiza la actuación de los docentes se acuerda que la misma está fundada en conocimientos teóricos regidos por esquemas prácticos que van más allá de ese conocimiento. Diker y Teriggi (1997) sostienen que

“...la transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación, sino de reconstrucción situacional.”⁽⁴⁾

En nuestra propuesta desde una teoría crítica entendemos “la realidad como una continua construcción social” (Torres Santomé, 1991)⁽⁵⁾, sobre la que el alumno en formación construirá y deconstruirá su saber, cuestionará sus verdades implícitas promoviendo la reflexión y autorreflexión sobre sus acciones. Los contextos, los sujetos y los grupos de aprendizaje se-

rán los genuinos generadores de “conflicto” y “contradicciones” sobre los que pondrá en duda las certezas pedagógicas. Desde ahí desarrollará y potenciará el pensamiento práctico en el que cobra especial relevancia la dimensión reflexiva.

Nuestro artículo hace referencia a la práctica docente con la finalidad de enfatizar los saberes socioinstitucionales que configuran los saberes pedagógicos y disciplinares de la currícula de formación docente. Uno de los objetivos centrales de las prácticas de la enseñanza es la integración y socialización del alumno en la institución educativa.

La práctica docente, en tanto práctica social, está atravesada por múltiples determinaciones macro y micro contextuales de orden sociohistórico, político e institucional, puestas en juego de manera simultánea, por lo que adquieren el carácter de prácticas de alta complejidad y expectativas poco previsibles. Hablamos de prácticas docentes en el entendimiento de que si bien el aula es el microcosmos donde el alumno realiza primordialmente su labor, hay un cúmulo de tareas constitutivas de la función docente que tienen lugar en la institución educativa y de cuyo desenvolvimiento depende el resultado y la valoración de la tarea docente. A través de las prácticas institucionales la propuesta es trabajar con el alumno practicante en los ámbitos escolar y áulico tomando como herramienta el análisis institucional de la enseñanza.

Uno de los puntos cruciales a resolver en el espacio de la práctica es alcanzar un nivel de integración de los saberes en relación con el objeto de enseñanza. Es que la posibilidad de un encuadre comprensivo y totalizador encuentra las primeras dificultades en el propio proceso formativo en el que el alumno fue accediendo a ese objeto de estudio —la enseñanza— desde marcos teóricos y metodológicos diferentes, así como a través de abordajes parciales que, en algunos casos, conllevan fragmentaciones.

“Es entonces cuando los límites en la formación para la comprensión, se convierten en límites hacia la proyección intervención...” (Edelstein, 1995) ⁽⁶⁾

La información aportada por estudiosos del tema consolida y reafirma lo que nosotros hemos ido observando a lo largo de la actuación docente: el impacto de la cultura institucional so-



xilografía - Julia Onorio

bre la formación —encarnada en la rutina de los docentes, la organización jerárquica del sistema educativo, la relación de dependencia tácita con el docente del curso—, promoviendo muchas veces “acciones reactivas” que debilitan el pensamiento práctico y van conformando matrices de aprendizaje de carácter generalista, aplicacionista y acrítico.

En este contexto el docente asume una función relevante en el proceso formativo con instancias: de acompañamiento en la entrada a la institución educativa, en el conocimiento y exploración de las variables institucionales, sociales, políticas e históricas que determinan, en sus múltiples relaciones, las situaciones de enseñanza; de interlocutor en la escucha; de orientador en el análisis y en la reflexión crítica; de observador en la intervención didáctica con capacidad de respuesta en la demanda y receptor de nuevas aperturas en el abordaje de los contenidos de enseñanza; de apoyo y contención en el momento de asumir el grupo de aprendizaje; de supervisión y evaluación del proceso de práctica.

El recorrido por la institución, el encuentro con los actores, el análisis institucional a través de la observación, la entrevista y otros procedimientos acordes con la metodología cualitativa, permitirá encontrar el sentido y explicar las acciones e interacciones que se dan en el contexto escolar y que vinculan a los actores con una historia común compartida.

El aula como escenario privilegiado donde se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje adquiere para el docente en formación un valor fundamental y así lo registran en la recons-

trucción de su proceso de práctica, significándose en el "a posteriori" de su vida profesional.⁽⁷⁾

IV. Otros referentes metodológicos: interdisciplinariedad y talleres integrados

En esta problemática se presentan dos alternativas diferentes. Por una parte, puede tratarse de la elección -por parte del alumno- de materias de su formación disciplinar afines a la formación de profesores de la carrera del profesorado. Desde un segundo enfoque, se presenta la inclusión de Talleres integrados como apertura de un nuevo espacio interdisciplinar, configurado a través de problemáticas a las que convergen la perspectiva disciplinar y la pedagógica.

Estas nuevas instancias curriculares permiten profundizar la relación pedagógico-disciplinar en los ámbitos institucional, curricular y áulico a través de actividades de enseñanza organizadas con el carácter de Talleres de iniciación en la investigación.

El taller tratará temáticas de las respectivas disciplinas, con participación activa de los alumnos integrantes y la presentación de trabajos de investigación, supervisados por miembros de la cátedra. En cada taller se llevarán a cabo actividades cuya evaluación será resultado directo de una reflexión y autorreflexión sobre la práctica por parte de los participantes, con la orientación del o de los docentes a cargo del taller. Se conformarán grupos de trabajo con alumnos de los diferentes profesorados a efectos de enriquecer los contenidos, propiciar trabajos interdisciplinarios y favorecer la creatividad individual y/ o grupal. La propuesta es que los trabajos prácticos puedan transformarse en talleres cuando el número de alumnos lo permita y siempre que la cátedra cuente con una infraestructura importante de docentes auxiliares.

Los anteriores enunciados tienden a propiciar diseños curriculares que se fundamenten en la construcción de un nuevo paradigma sustentado en una concepción de "práctica educativa" entendida como práctica multirreferenciada, es decir, que atraviesa la totalidad del campo disciplinar de los saberes pedagógicos y que, además, se expresa desde lo sociopolítico, lo cultural y lo epistemológico, en cada caso. Su abordaje demanda una recurrencia a la teoría enriquecida por la diversidad de la práctica.

Tales encuadres metodológicos basados en la relación teoría-práctica incluyen la elaboración de proyectos, experiencias y trabajos de campo en las instituciones educativas. El contexto metodológico busca dinamizar y otorgar flexibilidad a la estructura curricular quebrantando una estructura curricular rígida y tendiente al enciclopedismo pedagógico. Por consiguiente, la anterior perspectiva es superadora de la concepción de bloque pedagógico a la que suele hacer

referencia algunos planes de estudio de los profesorados. Se tiende a propiciar formas organizacionales (institucional, curricular y áulica) que faciliten el trabajo en equipos docentes cooperativos e integrados, intentando trascender el aislamiento de lo pedagógico frente a lo disciplinar. En coherencia con esta lógica, la práctica - como antes se indicó- es el eje vertebrador de las distintas asignaturas pedagógicas convocando, en su transversalidad, a otras disciplinas específicas de las diversas carreras a efectos de tender hacia un trabajo de apertura curricular.

Las relaciones interdisciplinarias son muy frecuentes en problemáticas pedagógicas y propician tematizaciones a ser trabajadas en talleres integrados. Cullen (1997) sostiene que alcanzar una adecuada interdisciplinariedad es un tarea compleja que requiere el cumplimiento de exigencias. Ellas son las siguientes:

"... cuando hablamos de interdisciplina en la escuela tenemos que atender a (...) tres lógicas diferentes: la de la ciencia, la del currículo y la de la institución escolar, y entender que articular sus relativas autonomías no es una tarea fácil".⁽⁸⁾

Según Cullen, desde un enfoque epistemológico la interdisciplinariedad es el abordaje del problema en cuestión desde la relación misma. Las disciplinas interactúan sus mismos enfoques y conforman una visión distinta del problema.

Desde la organización del currículo, en cambio, este autor establece algunas distinciones en cuanto a que se puede hacer referencia a distintos enfoques que se plasman a través de áreas de disciplinas integradas, ejes temáticos y temas transversales; es decir que lo interdisciplinar, en este caso, no necesariamente destaca temas estrictamente científicos. Sin embargo, se debe concretar una idea clara del o los contenidos a integrar y de las competencias que se quieren desarrollar a través de esa propuesta.

Por último, institucionalmente la interdisciplinariedad remite a la relación entre información y toma de decisión, entre procesos de comunicación y participación. Se tiende a que el entramado interdisciplinar refleje el proyecto que otorga identidad a la institución escolar, coherencia a la propuesta y autonomía al campo epistémico.

La interdisciplinariedad, en general, responde a una situación de tipo mental de reflexión e integración a nivel del pensamiento. Se propone como expresión del trabajo escolar a efectos de alcanzar conceptualizaciones más coherentes e integradas. Dentro de la interdisciplinariedad queda abierto un espacio de flexibilización entre las disciplinas, situación que puede dar lugar al tratamiento de temas transversales.

V. A modo de conclusión

Las presentes reflexiones sólo tienden a subrayar la necesidad de propiciar una nueva

currícula que afirme desde lo pedagógico y lo disciplinar la profesionalidad de los profesores. Revertir el largo camino de una tradición profesoral social y profesionalmente devaluada y, además, sesgada por esquemas de políticas educativas de cuño conservador o por concepciones pedagógicas de carácter acrítico e instrumental es una tarea ardua, lenta y compleja. Sin embargo, la trayectoria profesoral recorrida guarda algunos idearios pedagógicos de fecundia en la historia de la enseñanza media argentina, inspirados en la fuerte tradición de la escuela pública.

Nuevos imaginarios a nivel docente están gestándose. En los últimos años se observa un reposicionamiento del rol social y epistemológico de los profesores, explicitado en aperturas de actualización y perfeccionamiento en el plano de los saberes sustantivos; en la democratización de la enseñanza; en la participación activa en movimientos a favor de mayores salarios docentes y mejores presupuestos para la educación pública; en críticas a aspectos de la política educacional; en reclamos por la deserción y marginación escolar; en defensa de sus derechos; en la construcción de un compromiso con las problemáticas sociales, políticas y culturales de la comunidad.

Los imaginarios docentes que, de alguna ma-

nera, se irradian a las representaciones sociales de la comunidad, unidos a la actual movilización intelectual de pedagogos en las diferentes áreas históricas, sociológicas, psicológicas, filosóficas y políticas de la educación tienden a esclarecer problemáticas significativas de la formación de profesores. Con ello se intenta desechar la influencia tecnicista y eficientista que ha caracterizado amplios períodos de la formación docente. Poder conciliar saberes epistemológicos con acciones racionales comunicativas y actitudinales en la relación intersubjetiva docente-alumnos es una tarea pedagógica central en la transmisión y producción de conocimientos.

Los espacios áulicos e institucionales de las carreras del Profesorado, cimentados sobre la realidad argentina de fines del milenio, pueden y deben reconstruir el renovado y permanente diálogo generacional desde una doble pero integrada mayéutica disciplinar y pedagógica.

BIBLIOGRAFIA

BEILLEROT, J. (1996), La formación de formadores. Bs.As., Ediciones Novedades Educativas, Serie Los documentos, I.

BRASLAVSKY, C. (1985), La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires, Flacso - Grupo Editor Latinoamericano.

CAMILLONI, A. y otros (1996), Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.

COLL, C. (1993), "Psicología y Didáctica: una relación a debate, en Revista Infancia y aprendizaje, Madrid, N° 62-63.

CONTRERAS, J. (1997), La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.

CULLEN, C. (1997), Críticas de las razones de educar. Buenos Aires, Paidós.

CHEVALLARD, Y. (1997), La transposición didáctica, Buenos Aires, Aique.

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

GIMENO SACRISTAN, J. (1998), "Profesionalización docente y cambio educativo", Documento del Seminario Formación docente y calidad de la educación, Universidad de Valencia.

GRUNDY, S. (1991), Curriculum: producto o praxis, Madrid, Morata.

NOTAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alliaud, A. (1995), "Pasado, presente y futuro del magisterio argentino". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Bs.As., Año IV, N° 7, ps. 6 y 7.

2. Barco, S. (1966), «Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores», en Barco, S. y otros, Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal del Educación, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas, p. 123.

3. Barco, S. Ob.cit. p.124.

4. Diker, G., Terigi, F. (1997), La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs.As., Paidós, p.118.

5. Torres Santomé, J. (1995), "La práctica reflexiva y la comprensión de lo que acontece en las aulas", en Jackson, P. H. La vida en las aulas, Madrid, Morata, Prólogo a la edición española, p. 18.

6. Edelstein, G., Coria, A. (1995), Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia, Bs.As., Kapelusz, p.17.

7. Compagnucci, E. (1997) Informe de autoevaluación y reconstrucción de las prácticas de la enseñanza, Cátedra "Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en psicología", Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación, UNLP.

8. Cullen, Carlos. Crítica de las razones de educar.