

VIII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: “EDUCACIÓN: DERECHOS, POLÍTICAS Y SUBJETIVIDADES” – 2013-

TÍTULO: Saberes, conocimientos y perspectivas en el campo pedagógico. Definiciones e interlocuciones en la formación inicial de docentes. Avances de Investigación.

Autoras: Dra. Gloria Edelstein; Dra.Celia Salit;

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades.

Mesa de trabajo N ° 12 Formación y práctica docente

RESUMEN

Esta ponencia tiene como propósito dar cuenta de los avances de investigación de un proyecto¹ en el que participamos cuyo propósito central es indagar acerca de saberes, conocimientos y perspectivas que circulan, se transmiten y construyen en relación al campo pedagógico en la formación inicial de docentes. El universo de análisis en este caso remite a los institutos superiores que forman profesores para el nivel inicial y primario de la jurisdicción Córdoba, capital. Con el propósito de develar definiciones e interlocuciones respecto de la temática en cuestión, el estudio focaliza en el discurso oficial (diseños y documentos de orden nacional y jurisdiccional), el de los actores involucrados (programas y entrevistas) y el discurso académico. Se trata, entonces, de una puesta en diálogo en el sentido de marcar proximidades y distancias que luego en una operación analítica a otro nivel incorpore nuestras reflexiones como aportes a la producción de saber pedagógico.

Palabras claves: perspectivas, saberes, conocimientos, diseños curriculares, formación inicial, campo pedagógico

ABSTRAC

TÍTULO: Saberes, conocimientos y perspectivas en el campo pedagógico. Definiciones e interlocuciones en la formación inicial de docentes. Avances de Investigación.

Autoras: Dra. Gloria Edelstein; Dra.Celia Salit

Pertenencia institucional: Universidad Nacional de Córdoba – Facultad de Filosofía y Humanidades.

Mesa de trabajo N ° 12 Formación y práctica docente

PONENCIA

Acerca de la perspectiva de abordaje

Esta ponencia tiene como propósito dar cuenta de los avances de investigación de un proyecto² en el que participamos, cuyo propósito central es indagar acerca de saberes, conocimientos y perspectivas que circulan, se transmiten y construyen en relación al campo pedagógico, en la formación inicial de docentes.

El universo de análisis en este caso, remite a los Institutos Superiores que forman profesores para el nivel inicial y primario de la jurisdicción Córdoba, capital. Con el propósito de develar definiciones e interlocuciones respecto de la temática, el estudio focaliza en el discurso oficial (diseños y documentos de orden nacional y jurisdiccional) y el de los actores involucrados, en este caso, desde sus programas. Sobre esta base, se procura una puesta en diálogo en el sentido de marcar proximidades y distancias para luego, en una operación analítica a otro nivel, incorporar nuestras reflexiones como aportes a la producción de saber pedagógico.

En el marco de los cambios en las políticas para la formación docente particularmente en la definición de los contenidos básicos para las carreras de profesorado, no es posible soslayar el reconocimiento de una modificación a nuestro entender clave, la así llamada “vuelta a las disciplinas” como formato que se recupera y privilegia para la organización y selección de los contenidos. Modificación que conjeturalmente podríamos señalar deviene

² Se trata del Subproyecto “Saberes y perspectivas en el campo pedagógico. Definiciones e interlocuciones en la formación inicial de docentes” (2011-2013) Secyt. UNC.

en movimientos que se producen al interior de las disciplinas del campo pedagógico e inciden en la construcción conceptual de dicho campo.

Preguntarse acerca de qué saberes, conocimientos y perspectivas se sostienen/subyacen en diseños curriculares y programas de los docentes, produce como efecto la necesidad de revisar, rediscutir el debate en torno a las disciplinas del campo, su especificidad y las relaciones entre las mismas.

En efecto, el planteo de retorno a las disciplinas explicitado desde los lineamientos curriculares elaborados por el INFD y aprobados por el Consejo Federal de Educación, el Ministerio de Nación y los respectivos Ministerios Jurisdiccionales, reabre una discusión de algún modo secundarizada y quizás en muchos casos soslayada en los ámbitos académicos de las últimas décadas. Nos referimos a la discusión acerca del estatuto científico de las disciplinas que integran el campo pedagógico, principalmente el de la Pedagogía, que en su tiempo convocó a un significativo debate que quizás pueda tener un punto de objetivación importante cuando se dirime la nominación misma de este campo. Es decir, si se trata de adscribir a la adjetivación pedagógico en clara referencia al sentido nuclear de la Pedagogía respecto de la producción de conocimientos acerca de la educación –“campo pedagógico”- o si, dada la complejidad y multimensionalidad propia de su objeto de estudio y problematización lo pertinente es aludir al mismo enfatizando su configuración multi o interdisciplinar para designarlo como “campo de las Ciencias de la Educación”.

Por largo tiempo resultó evidente que todo abordaje de planes de estudio y programas comenzaba dirimiendo una posición ante el dilema Pedagogía versus Ciencias de la Educación. En relación con este debate, pueden recuperarse los aportes de autores diversos, entre otros, Furlán, A. (1989) Pasillas, M. A. (1989) Geneyro, J. C. (1990) Follari, R. (1990). Incluso, asociado directamente a esta cuestión se abre una interesante polémica respecto de si en la referencia a disciplinas asociadas a los estudios sobre educación como Filosofía, Política, Organización, Planeamiento, Psicología, Orientación, Sociología entre las principales, cabía su mención incorporando el “de la” y “para la”, decisión no menor pues se estaría determinando la constitución identitaria de cada una de estas disciplinas al momento de su inclusión en planes de formación. Ello debido a que en función de estas posiciones, las unidades curriculares relativas a este campo se

configuraban yuxtaponiendo abordajes de dos o más disciplinas según el caso o sobre la base de una nueva axiomática daban lugar a una construcción interdisciplinaria.

No se puede obviar en esta clave de análisis que en tiempos de reformas de los sistemas educativos en el mundo, -desde los 80 del siglo pasado, se produce el desplazamiento de conformaciones disciplinarias para dar lugar a mixturas que asocian objetos y con ellos conocimientos, saberes, perspectivas y por tanto teorías y teóricos en los que se referencian. Así, la Pedagogía deja paso a “espacios” curriculares tales como “Sociedad y Sistema Educativo”; Psicología de la Educación es reemplazada simplemente por Aprendizaje; Didáctica por “Curriculum y Enseñanza”, por señalar algunos.

De todas maneras, cabe señalar, que quizás la opción epistemológicamente más consistente, al menos en nuestra perspectiva, haya sido en su tiempo y continúe siendo hoy la de articular en cada caso ambas disciplinas con la conjunción “y” (Filosofía y Educación; Psicología y Educación, etc.) lo que implica respetar la entidad disciplinaria originaria en cada caso. De este modo, conservar estructuras sustantivas a la vez que la historia de construcción de conceptos nucleares, contextos de descubrimiento, justificación y validación así como debates actuales y en simultáneo ponerlos en diálogo con hechos y procesos en educación como así también con las pertinentes referencias a sujetos e instituciones del ámbito educativo.

Por lo expuesto, resulta pertinente retomar estas incursiones epistemológicas dado el propósito de asumir el desafío de generar saberes pedagógicos. En esta dirección, producir un giro respecto de la línea de indagación que caracterizó históricamente estos debates y en lugar de remitir en primera instancia a referentes que hegemonizan la producción intelectual en el campo en distintos momentos, la opción es partir del análisis de dos disciplinas centrales como la Pedagogía y la Didáctica según son caracterizadas en los Lineamientos nacionales y jurisdiccionales (en nuestro caso Córdoba) y en los programas que se elaboran para estas “unidades curriculares” (por tomar su designación actual). Considerar, asimismo, los contenidos incorporados en unidades del denominado “Campo de la Práctica Profesional”, “Campo de la Práctica”, “Campo de la Práctica Docente” en tanto incorporan saberes, conocimientos y perspectivas también del campo pedagógico.

Dentro de una cultura particular las actividades intelectuales no forman una gama continua; se nuclea en disciplinas más o menos definidas caracterizada cada una de ellas por principios, enfoques y perspectivas, conceptos, métodos y propósitos al interior de un campo de conocimientos. Todo ello puede variar drásticamente o lentamente, pero aunque mutable exhibe una continuidad reconocible particularmente en los factores que direccionan los cambios según los debates que tienen lugar en su desarrollo. Por lo tanto, la comprensión de la construcción histórico-social de saberes y conocimientos debiera indagar acerca de continuidades y rupturas; proceso dual que da cuenta de persistencias y de la emergencia de innovaciones como resultado de un proceso de selección crítica. En efecto, según Goodson (1995) las disciplinas no son entidades monolíticas sino amalgamas mutables de diferentes y discordantes subgrupos y tradiciones. Así, en el proceso de autonomización disciplinar se marcan fronteras, se legitiman unas y se desautorizan otras. Al mismo tiempo se van generando –hasta que finalmente se normativizan– prácticas rutinarias de asunción de comportamientos específicos lo cual permite construir cierta identidad en los sujetos que conlleva la imposición y aceptación de percepciones, valoraciones y asunciones.

Lo “disciplinar” entonces, no constituye un espacio vacío de sujetos. Son los agentes sociales, organizados en comunidades académicas quienes construyen y deconstruyen los discursos disciplinares y al hacerlo incluyen sus perspectivas, comparten y disputan concepciones no sólo teórico-epistemológicas sino además éticas e ideológicas. Posturas no exentas de intereses relativos a las relaciones de poder que tienen lugar en los procesos de producción, recontextualización y reproducción del discurso científico.

Circunscripta la problemática y la perspectiva de abordaje, nos importa explicitar que al construirse un plan de formación se realizan elecciones susceptibles de preparar no sólo para el futuro más probable sino también para el más deseable. Estas elecciones no son exclusivamente conceptuales sino también ideológicas y estratégicas. Fijar los propósitos de formación para una profesión y resolver diseños curriculares en consonancia con los mismos, conduce como consecuencia a enfrentar un campo de fuerzas y contradicciones. Interpelar los enfoques de formación en relación a nuevas construcciones identitarias para la docencia, conmueve desde los cimientos la estructura de conocimientos y saberes necesarios.

Avances en el trabajo empírico

En este apartado, ponemos en juego procesos de análisis en la intersección/cruce entre un abordaje desde el campo pedagógico –dimensión epistemológica- y una lectura de los modos de concreción –diseño y desarrollo- de las propuestas de formación docente inicial – dimensión didáctico-curricular.

-Acerca de la Pedagogía

¿Cómo es caracterizada esta disciplina en los documentos oficiales? El documento del INFD, considera que *es de importancia estratégica incluir en la Formación General del profesorado la perspectiva del discurso pedagógico moderno, sus debates, desarrollos y evolución en diferentes contextos históricos*. Señala al respecto:

[...] La pedagogía es un saber que supone tanto una descripción, como un análisis del proceso de producción, distribución y apropiación de saberes, lo que implica brindar herramientas para explicar cómo la escuela, sus métodos, los alumnos, los maestros, las relaciones con el conocimiento llegaron a ser lo que son. (pág: 23)

Y agrega que:

[...] recuperar estas producciones facilitará la construcción de marcos referenciales para la acción docente, a partir del análisis de las corrientes de reflexión pedagógica, de sus tradiciones y de sus problemas históricos, alimentando la comprensión de las problemáticas contemporáneas. El estudio de su constitución histórica, el abordaje de los desarrollos clásicos desde la modernidad y el análisis de los términos actuales de la discusión pedagógica posibilitan interrogar aspectos de la práctica educativa (pág: 23)

Desprendemos de estas afirmaciones que en consonancia con la posición asumida respecto de la recuperación del abordaje disciplinar se toma distancia de lecturas clásicas propias de esta disciplina que enfatizaban perspectivas teleológicas, escindidas de los procesos concretos en que la educación se referencia. Posturas que en tanto presumen la posibilidad de pensar en singular lo educativo (desde un supuesto de unicidad) asociaban la pedagogía a visiones esencialistas. Como contrapartida reconocemos en este documento, que se subraya la necesidad de contextualización histórica de los procesos educativos, y vinculado a ello, la comprensión de los problemas de la contemporaneidad.

En lo que hace a esta disciplina y su inclusión en los diseños advertimos una particular referencia al espacio escolar. Mas allá del posicionamiento político-ideológico que se podría inferir esta en la base de esta decisión, en todo caso compartido, no podemos

eludir preguntarnos si la Pedagogía no constituiría el espacio disciplinar genuino para problematizar y teorizar acerca de las prácticas educativas más allá de la escuela.

En los diseños curriculares de la Jurisdicción se define la pedagogía como *reflexión crítica del campo educativo cuyo aporte consiste en saberes que permitan al futuro docente interpretar, comprender e intervenir en diversos espacios educativos*. Se la reconoce como “campo teórico” y como “práctica social” que asume la “no neutralidad” tanto de prácticas educativas como de discursos sobre “lo educativo”. Se hace referencia seguidamente, a “la educación” y se afirma *que reflexionar sobre ella lleva a indagar acerca de diversas conceptualizaciones, acerca de la humanidad, la cultura, la sociedad y el cambio social que están implícitas en las diferentes teorías y prácticas educativas*. Asimismo se señala el reemplazo del término “teorías” por “discursos pedagógicos” y el análisis de las matrices históricas en las que estos se gestan a la vez que a las diferentes respuestas que se configuran desde los mismos designadas como tradiciones pedagógicas. (Pedagogía tradicional, Escuela Nueva, pedagogías liberadoras y aportes críticos). Al respecto, nos preguntamos si no se podría correr el riesgo de traducir en una línea de tiempo las sucesivas tradiciones -en muchos casos en una lectura binaria y dicotómica-. Perder así su potencialidad como herramientas de análisis para comprender peculiaridades de nuestro Sistema Educativo, cuestión que entendemos central en la formación de docentes.

¿Qué modos de entender la Pedagogía se proponen/sostienen en los programas de los docentes a cargo de esta unidad curricular en los institutos que configuran el caso objeto de estudio? En la mayoría de los programas analizados se transcribe textualmente la definición asumida en el documento curricular de la jurisdicción. Otros la conciben como teoría y práctica educativa; como campo teórico multidimensional; como campo reflexivo cuya finalidad es la revisión crítica de las prácticas tendiendo a su transformación y mejora. En uno de los programas se parte de reconocer como componente central la reflexión propositiva y textualmente se sostiene que se trata de “una índole de saber teórico-práctico que interviene en forma deliberada para mejorar las prácticas formativas; un conjunto de saberes de diversas disciplinas que abordan la educación”; se alude también a la Pedagogía como “instrumento de reflexión crítica del hecho educativo”.

Sobre la base de la lectura realizada interpretamos que ya no se coloca como un eje de análisis la cuestión de la cientificidad de la pedagogía sino que se prioriza la inclusión de contenidos que retoman saberes abordados históricamente desde estas disciplinas tales como el surgimiento de los sistemas educativos, referencias al debate sobre el papel del Estado, el lugar de la Escuela y de otras organizaciones sociales. En función de problemáticas de la contemporaneidad, la cuestión de la diversidad en sujetos e instituciones, la perspectiva de la educación popular, las nuevas alfabetizaciones y el tratamiento de categorías tales como prácticas educativas, transmisión, formación e intervención orientados a atender particularidades de los sujetos ya que se trata de la formación de maestros y profesores. Lo señalado, estaría dando cuenta, en nuestra perspectiva del giro respecto de abordajes clásicos de la Pedagogía.

- Acerca de la Didáctica.

Los planes de estudio y programas relativos a esta disciplina en décadas anteriores revelaron en el tiempo versiones asociadas al pasaje de la discusión Didáctica General versus Didácticas Específicas; la inclusión de las Didácticas asociadas a diferentes niveles del sistema educativo hasta llegar a la dilución de la Didáctica en Teorías del Aprendizaje o en su relación de dependencia con el Curriculum y la teoría curricular.

El desarrollo de didácticas específicas marca una distancia en los abordajes con la Didáctica General aun cuando las tensiones no se resuelven en particular en lo que hace a generar construcciones interdisciplinarias para las prácticas. En cuanto a las referencias a niveles y modalidades, con el tiempo pareciera extenderse la comprensión de que no se trata solo de abordajes didácticos cuando se procura dar cuenta de la diversidad en ellos implicada. La dilución con teorías del aprendizaje deviene de entender a esta disciplina como productora de derivaciones isomórficas para el trabajo en el aula sobre la base de los desarrollos de diferentes teorías y teóricos que refieren al aprendizaje; versiones ligadas a una visión instrumental acorde a la racionalidad tecnocrática. Respecto de la imbricación de la Didáctica con la cuestión curricular, se produce como desprendimiento de enfoques de la Sociología del curriculum vinculados a una Sociología funcionalista que también colonizaron los desarrollos atinentes a esta disciplina del campo pedagógico cuyos saberes y conocimientos son prioritarios en la generación de propuestas pedagógicas para el trabajo cotidiano.

Sobre la base de estas orientaciones cabe respecto de esta disciplina visibilizar el pasaje de las categorías de la llamada por Edith Litwin (1997) “agenda clásica” de la Didáctica, a un *aggiornamento* de las mismas principalmente a la luz de categorías teóricas asociadas a desarrollos de la Pedagogía crítica y de la Pedagogía Social más recientemente. Según nuestro posicionamiento, para avanzar en perspectiva multirreferencial hacia una significativa ampliación del sistema categorial de esta disciplina, incorporando saberes y conocimientos relativos a: espacio, tiempo, aula, clase, estructura de actividad, escenarios, escenas, agrupamientos, interacciones, relaciones saber-poder, transmisión, discurso académico, construcción metodológica, configuración didáctica, estrategias, acreditación, entre otros. Asimismo y junto al necesario debate respecto del lugar de la transmisión, la consideración de procesos de la cotidianidad tales como los de reproducción, recontextualización, apropiación, negociación, resistencia. Además, el cruce de todas estas categorías con otras derivadas del hecho de concebir la enseñanza, objeto de estudio de la Didáctica como práctica social, lo que convoca a establecer relaciones conceptuales con categorías de otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales, tales como campo, posiciones, historias, trayectorias, habitus, creencias, valores, representaciones, identidades, tanto en referencia a sujetos como a instituciones, contextos de realización de estas prácticas.

En el Documento INFD, se caracteriza la Didáctica General, como disciplina teórica, que constituye *un espacio de formación fundamental para el desempeño de la tarea docente dado que aporta marcos conceptuales, criterios generales y principios de acción para la enseñanza*. Seguidamente se la concibe como *un campo específico que se configura en la complejidad de las relaciones entre la teoría y la práctica*, práctica que, según se señala, *adquiere la forma de una intervención situada social e históricamente*. Se afirma que aborda categorías de análisis para el estudio de las prácticas de la enseñanza y

[...] se ocupa de formular criterios para la mejor resolución de los problemas que la enseñanza plantea a los docentes, desde una visión general, independientemente del nivel de la educación y campos del conocimiento. Esto supone construir herramientas que permitan contar con un marco general para la interpretación y la dirección de las actividades escolares; ubicar la enseñanza en el marco de políticas curriculares; e incorporar diferentes enfoques que permitan realizar opciones metodológicas para la definición y resolución de problemas. (Pág: 23)

Es decir, se visibiliza en este documento una clara recuperación de la Didáctica General no solo como soporte teórico si no asociada a las prácticas cotidianas en la enseñanza.

En algunos de los programas analizados hasta el momento advertimos todavía la dificultad por incorporar las nuevas categorías y procesos que en perspectiva multirreferencial señalaríamos y por ende la persistencia de categorías de la agenda clásica o el aggiornamiento mas extendido y difundido de las mismas.

En suma, como suele ocurrir al interior de todo campo de conocimiento, en estas disciplinas identificamos algunos temas que recurrentemente se plantean. En ocasiones se dilematizan las posiciones frente a ellos en un movimiento pendular en el cual en ciertos momentos prevalecen unos términos por sobre otros. Esto nos informa de la dinámica inherente a la construcción disciplinar y las luchas que se entablan por imponer determinadas visiones, al decir de Bourdieu, luchas por capital simbólico.

-Acerca del campo de la práctica docente

Si bien no se trata de una disciplina nos interesa referir a este campo por cuanto las unidades curriculares que lo integran debieran referenciarse, junto a otras, particularmente en las dos disciplinas analizadas.

En el Documento jurisdiccional, bajo el título “Claves de lectura del diseño curricular” y en lo relativo a las consideraciones acerca de la práctica docente se sostiene, en primer término, que se trata *de una aproximación al campo de la formación profesional y al conjunto de las tareas que en él se desarrollan* (pág. 17). En consonancia con ello se alude a la comprensión de los contextos en que dichas prácticas se inscriben, es decir, a las condiciones objetivas de producción y en simultáneo al docente como sujeto de estas prácticas, a su subjetividad asociada a una historia y trayectoria singular. Comprensiones que demandan procesos de objetivación desde una perspectiva de reflexividad crítica.

Se incorporan caracterizaciones acerca de la enseñanza destacando que la misma remite tanto al microespacio del aula como atravesamientos institucionales y contextuales mas amplios. Por otra parte se alude a las prácticas de la enseñanza y prácticas docentes, a partir de caracterizarlas como prácticas sociales y educativas históricamente contextuadas.

Desde el punto de partida se plantea la necesidad de apelar a desarrollos teóricos para el abordaje de cuestiones específicas del campo de la práctica lo que marca claramente una distancia respecto de versiones instrumentales o aplicacionistas respecto de la misma. Sobre la base de la lectura realizada, se podría inferir que un supuesto es la relación indisoluble entre teoría y práctica, que la noción misma de práctica imbrica con la teoría más allá de que el énfasis en una relación dialéctica entre las mismas implique un reconocimiento de lógicas diferentes.

Las definiciones iniciales parecieran, a su vez, anticipar la necesidad de contar con aportes desde distintas disciplinas y perspectivas al interior de las mismas. Ello nos conduce a interrogarnos acerca de qué disciplinas tanto del campo pedagógico como otras de las ciencias humanas y sociales del campo de la formación general, son necesarias como soporte de los desarrollos previstos para el campo de la práctica y, en tal sentido, considerar cuáles fueron incorporadas en el diseño y cuáles desde nuestro punto de vista constituirían una vacancia.

Al enunciar las particularidades de este campo de la formación, el diseño plantea tres cuestiones centrales:

La revisión de representaciones, sentidos y significados construidos en el recorrido por la escolarización; el reconocimiento del funcionamiento de las instituciones escolares, destacando su singularidad y su naturaleza social e histórica; la aproximación al contexto social y cultural más amplio, en procura de indagar las diversas formas de expresión-manifestación de lo educativo en diferentes contextos más allá de la escuela; el reconocimiento de distintas agencias y agentes y las opciones de intervención pedagógica. (Diseño Curricular de la Jurisdicción, Pp:16-19)

Consideraciones para el abordaje del campo que se fundamentan en la necesidad de reconocer aspectos que inhiben u obstaculizan registros ampliados de las prácticas docentes contrarrestando los efectos de las marcas de la escolarización a los fines de posibilitar la generación de propuestas alternativas. Se reconoce, por tanto la importancia de develar las marcas de la escolarización y la herencia normativa que deviene de las mismas; el valor de las representaciones sobre la escuela y la impronta que las instituciones ejercen sobre los sujetos. Al plantear estas problemáticas como vías para despejar aspectos que inhiben u obstaculizan la ampliación de registros sobre las diferentes realidades, entendemos que se procura enfatizar el valor de volver sobre registros y representaciones incorporados para actualizarlos como memoria de

experiencias. Opción formativa que el documento recupera como una vía potente para capitalizar saberes y conocimientos relativos a las prácticas docentes.

Retomando lineamientos del Documento INFD se considera necesario apelar en las unidades curriculares de este campo a registros sobre las prácticas a distintas escalas o niveles (micro meso, macro). Si bien no se explicita en este sentido, en nuestra interpretación, se procura evitar la reducción de la práctica docente y las representaciones asociadas a la misma al microespacio del aula.

Al considerar la inscripción contextual e institucional de las “actividades de la práctica docente” se postula la interacción entre la institución formadora y otras instituciones educativas y organizaciones sociales con propuestas educativas. En estas postulaciones podría reconocerse como novedad la de señalar la importancia de vincular en los procesos formativos a organizaciones mas allá de la escuela. A su vez, el concebir a la escuela no como una suerte de un departamento de aplicación sino como institución co-formadora al utilizar la expresión “escuelas asociadas” para designarlas. Más allá de la fundamentación del tipo de relación que se pretende construir, entendemos que dada la fuerza de las prácticas instituidas se constituye en desafío que el giro no quede reducido a un mero cambio en la nominación.

El documento incorpora orientaciones teórico-metodológicas respecto de la visibilización de la propia experiencia, el lugar del relato, los procesos metacognitivos, las narrativas meta analíticas y soportes diversos de las TICS, tanto para la deconstrucción de modelos internalizados como para la construcción de propuestas alternativas. De ello se desprende que se requiere en el campo de la práctica una construcción multi disciplinaria que integre aportes del campo de la Formación General y Específica con formatos curriculares diversos. Postulaciones con las que coincidimos, pero que, en función de nuestro objeto de indagación, nos lleva a interrogarnos acerca de qué unidades curriculares de estos campos contribuirían a una formación en la dirección planteada, cuáles serían sus aportes específicos y cuáles constituirían una vacancia según su inclusión en el diseño.

A modo de Cierre

En tanto el propósito de esta indagación es develar definiciones e interlocuciones respecto de saberes, conocimientos y perspectivas en el campo pedagógico en los nuevos diseños curriculares para la formación inicial de docentes, somos conscientes del carácter parcial de los resultados que estamos comunicando. Dado que el propósito central es generar una puesta en diálogo entre el discurso oficial, el discurso académico y el de los actores involucrados, no podemos eludir al cerrar esta comunicación, que no sólo queda pendiente profundizar el análisis de documentos (particularmente programas) sino también concretar su necesaria triangulación con la palabra de los docentes (profesores de los Institutos) desde las entrevistas ya realizadas. No obstante, entendemos que las acciones realizadas y los avances investigativos expuestos, nos permitieron identificar enfoques residuales, perspectivas dominantes, así como debates emergentes en el campo pedagógico y su expresión en los diseños curriculares y programas que conformaron nuestro corpus documental.

Nos importa, asimismo destacar que el proceso investigativo, nos impulsó a retomar planos de debate de orden teórico-epistemológico relativos a la construcción histórico social de disciplinas y conceptos nucleares en nuestro campo, de algún modo desplazada como problematización ineludible desde nuestro lugar de pedagogas. A la vez, que esta incursión de mayor profundidad sobre las propuestas curriculares y las prácticas que devienen de su implementación, nos volvió a interpelar como académicas respecto de la formación de docentes en las universidades.-

BIBLIOGRAFÍA

Bernstein, B. (1993) *La estructura del discurso pedagógico. Clases código y Control* Vol. IV Editorial Morata Madrid.

Bourdieu, P. L.J.D. Waquant (1992) *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. París. Seul.

Edelstein, G., A. Coria (1995) *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires. Kapelusz.

Edelstein, G. y Aguiar, L., (Comp.) (2004) *Formación Docente y reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Editorial Brujas. Córdoba

- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As
- Follari, R. (1990) "Filosofía y educación: Nuevas modalidades de una vieja relación", En: De Alba, A. *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación* UNAM/CESU México.
- Geneyro, J. C. (1990) "Pedagogía y-o Ciencias de la Educación una polémica abierta y necesaria". En: De Alba, A. *Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación* UNAM/CESU México.
- Goodson, I. (1995) *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Ed. Pomares-corredor Barcelona
- (2000) *El cambio del currículo*. Octaedro. Barcelona.
- Furlán, A. (1989) "El campo de la intervención pedagógica". En: Díaz Barriga, A y Furlán, A. *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. CIEES, UNAM, México.
- Furlán, A. y Pasillas, M. A. (1989) "La institución de la Pedagogía como racionalización de la educación". En: Díaz Barriga, A y Furlán, A. *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*. CIEES, UNAM, México.
- Litwin, E. (1997) *Configuraciones didácticas*, Paidós, Bs. As.

Corpus Documental

- "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Primaria" (2008) Instituto nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Bs. As.
- Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba (2008) Dirección General de Educación Superior Ministerio de Educación. Córdoba.