VII JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EJE I: Las prácticas de formación: Las políticas de formación / Las Tecnologías / La Enseñanza / El Aprendizaje / La Evaluación / La Investigación.
e-mail: jprof13@gmail.com

PONENCIA:

LAS PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA JURISDICCIÓN CÓRDOBA. DE HUELLAS, NOVEDADES Y DESAFÍOS.

AUTORAS: Dra. Gloria Edelstein e-mail: gloriae@arnet.com.ar

Dra. Celia Salit e-mail: celiasalit@yahoo.com.ar

Unidad académica: Centro de Investigaciones FFyH**.** Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba

La presente ponencia procura dar cuenta de los cambios operados en los diseños curriculares para la formación inicial de docentes en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) en la Jurisdicción Córdoba a partir de las nuevas regulaciones en el orden nacional y las resoluciones específicas en la escala provincial.
Las ideas expuestas toman como base las acciones desarrolladas y las experiencias suscitadas en el marco de la Propuesta de la Cátedra Prácticas Docentes y Residencia de la FFyH de la UNC, los vínculos construidos en el tiempo en el marco de dicha propuesta con los ISFD de la ciudad de Córdoba y los abordajes investigativos sobre la temática en cuestión por parte del equipo docente.

Acerca de la perspectiva de abordaje

"La construcción de un currículo se puede ver como
un proceso de invención de una tradición".
Goodson, I. (2000)

En coincidencia con estudiosos del curriculum reconocemos que los procesos curriculares, en términos generales, dan cuenta de una historia propia de su desenvolvimiento por lo que cada nueva prescripción inscribe en prácticas curriculares que la anteceden y contribuyen a determinarla. En esta perspectiva, cada propuesta da curso a procesos que no pueden significarse como enteramente nuevos por lo que toda

configuración curricular incorpora fragmentos de textos normativos acumulados que no se pueden ignorar.

La opción por estudios históricos acerca del currículo es planteada entre otros por Goodson (1991) quien sostiene desde una perspectiva constructivista que su elaboración es resultado de la invención de una tradición. Consecuentemente, no es sorprendente que lo original devenga de la propia estructura de dicha tradición y que por lo mismo una tradición totalmente nueva sea uno de los acontecimientos más improbables. Por ello, todo cambio, en perspectiva del autor, puede ser seguido por una regresión y ésta por nuevos intentos de cambio.

En este contexto de ideas, Goodson (1995) concibe que si bien no se puede ignorar la fuerza que las definiciones del currículo prescripto imponen a las prácticas educativas, se hace necesario comprender su construcción social sin desconocer que el curriculum es *definido, redefinido y negociado en su puesta en práctica, lo que se prescribe no es necesariamente lo que se emprende y lo que se planifica no es necesariamente lo que sucede.* (Goodson, I., 1991)

En sintonía con estas ideas, analizar las propuestas de formación docente que se elaboran desde el nuevo marco jurídico legal demanda una mirada retrospectiva que permita reconocer continuidades y rupturas con proyectos y experiencias previas. En esta clave, nos planteamos la lectura y análisis de lineamientos y diseños curriculares para la formación inicial de docentes, particularizando en la jurisdicción Córdoba. De este modo, sobre la base de una reconstrucción histórica, procuramos inferir huellas, aquello que interpretamos como novedad así como lo que entendemos queda pendiente en términos de desafíos a futuro.

La contextualización en el tiempo y en el espacio que intentamos delinear en esta presentación, no pretende convertirse en una descripción pormenorizada de hechos y datos, implica asumir el carácter histórico y por lo tanto dinámico de los procesos a los que refiere; responde a la preocupación por *elucidar, allí donde sea posible, los precedentes, antecedentes y limitaciones* (Goodson, I. 1995) de las propuestas de cambio y por situarlas en los espacios concretos de implementación.

De huellas…

En la perspectiva adoptada, partimos de reconocer aquello que significamos como huellas de programas y proyectos precedentes. Para ello, incorporamos referencias acerca de iniciativas que sobre la base de una indagación previa (Edelstein, G. Aguiar, L.2004) entendemos constituyen experiencias anticipatorias en relación a cuestiones centrales planteadas en las nuevas regulaciones en materia curricular.

La primera es el "Curriculum para Maestros de Enseñanza Básica" (en adelante MEB), elaborado entre 1987-1989, durante el breve período en que funcionó la Dirección de Enseñanza Superior en el gobierno del Presidente Raúl Alfonsín. Esta experiencia, que preveía su implementación en tres etapas, hasta llegar a abarcar la totalidad de las instituciones del nivel, queda trunca en su primera fase, con el final anticipado del gobierno mencionado.

El segundo intento remite al Programa de Transformación de la Formación Docente (en adelante PTFD), organizado durante los años 1990-1992, en la primera etapa del gobierno del Presidente Carlos Menem. Programa, que si bien se extiende en algunas jurisdicciones en su aplicación, se interrumpe con la aprobación de la Ley de Transferencia de los servicios educativos de la Nación a las jurisdicciones provinciales y la sanción de la Ley Federal de Educación.

Si bien el MEB concentra su ámbito de aplicación en la preparación de maestros para la escuela primaria y el PTFD se elabora con la intención de abarcar la formación docente para los distintos niveles del sistema educativo, ambas propuestas coinciden en su intencionalidad transformadora y marcan una importante ruptura con relación a planes anteriores, posibilitando la comprensión de tendencias actuales para la formación inicial y continua de docentes.

Cabe destacar al respecto, la inclusión de nuevos contenidos, el énfasis en la integración de la teoría y la práctica y la transformación del significado de la práctica, fortaleciendo los esquemas de decisión, frente a la complejidad que plantea el quehacer docente en el mundo contemporáneo. También resulta importante señalar el valor asignado a la modificación de las estrategias de transmisión y la propuesta de un

curriculum integrado, dos aspectos nucleares a la hora de replantear una propuesta de formación docente.

En el caso del MEB, interesa relevar como innovaciones propias: la inclusión de talleres como espacios curriculares; la incorporación de otros de carácter opcional; la previsión de márgenes para un "tiempo libre" institucionalizado; la extensión de prácticas y residencias a ámbitos no formales; la integración de contenidos disciplinares en áreas.

El PTFD, por su parte, avanza en la idea de diseño integrado desde áreas que articulan campos de conocimientos conformados por módulos, entendidos como espacios curriculares que constituyen unidades formativas, intensivas y complejas con relativa autonomía; también lo hace, cuando asigna a la práctica el carácter de eje que atraviesa el plan de estudios en su conjunto y al ampliar sustantivamente los contenidos que se significan como básicos en la denominada "formación general"; discrimina así formación general de orientada y plantea una nueva organización de los institutos, a partir de departamentos de grado, capacitación e investigación.

En síntesis, en los dos casos mencionados, se advierte una ruptura con la tradición de plan como listado de materias al adoptar diferentes formatos, con una perspectiva de distribución y secuenciación de contenidos y tiempos que avanza en la flexibilización del curriculum a partir de la formulación de propuestas integradoras y en el papel central que se asigna a las prácticas en el proceso formativo.

En la reforma del sistema formador a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, la formación docente de grado se organiza en tres campos: uno general destinado a conocer, investigar, analizar y comprender la realidad educativa en sus múltiples dimensiones; uno especializado para niveles y regímenes especiales y otro de orientación que comprende la formación y/o profundización centrada en ciclos, áreas y/o disciplinas curriculares y/o sus posibles combinaciones. Esta estructura de organización académica prescribe la obligatoriedad del campo de la formación general para todos los casos. El término "general", desde la nominación de este campo, apunta a definir aquello del orden de lo común respecto de los contenidos que deben ser incluidos en los diseños para la formación en todos los niveles y orientaciones, sin embargo al asociar lo general exclusivamente a lo

pedagógico, se provoca una reducción de aquello que se considera básico y común para todos los docentes. En consecuencia, quedarían fuera de este marco un conjunto de saberes que podrían concebirse en la misma condición de “general”, que no es dable subsumir a una mirada exclusivamente pedagógica. La hipótesis de secundarización de un planteo más consistente desde el desarrollo de los campos científicos respecto de lo general, se puede sostener al advertir que los contenidos referidos a la problemática del mundo contemporáneo, que ocupan un espacio delineado claramente en los primeros borradores (constituían un bloque), quedan planteados como transversales en la versión definitiva. Esto puede interpretarse como la asignación de una particular relevancia, conducente a que los mismos tengan una presencia articulada con los contenidos de cada uno de los bloques, pero paradojalmente se puede traducir en efecto de dilución. Cuestión que aún sin resolver deja abierto un debate que consideramos los nuevos diseños procuran atender.

Respecto a la incorporación de la palabra *bloque* para definir la organización de los contenidos - expresión que hasta el momento no formaba parte de la estructura conceptual de la Didáctica y que por tanto podría caracterizarse como protodisciplinar-, mas allá de nuestras disidencias con la condensación de sentido de esta designación, sería posible hipotetizar que constituye un intento de tomar distancia de los términos habitualmente utilizados para designar formatos curriculares: la clásica organización en asignaturas y otros de origen más reciente tales como módulo, taller. Ello estaría reforzando la idea expresamente planteada en el documento oficial que los CBC no constituyen un diseño curricular sino una base para su elaboración. Aquí nuevamente advertimos una señal de ruptura que será retomada al pensar la estructura de los nuevos diseños.

Otra cuestión que no puede ser obviada como una huella claramente recuperada, se vincula a la idea de práctica postulada como un eje que atraviesa todo el trayecto de la formación. No obstante, no queda claro cuál sería la justificación por la que, a partir de la pretensión de superar la clásica dicotomía teoría-práctica, se incluye en cada área del campo de la formación orientada un bloque relativo a las prácticas de la enseñanza en su especificidad y no ocurre lo mismo con el campo de la formación general pedagógica. Asumir esta alternativa para la inserción de la práctica, se podría suponer, en consecuencia, como un intento de superar la dicotomía entre contenidos

disciplinarios y las prácticas relativas a su enseñanza. Cabe aquí la pregunta: ¿esta decisión no ocasiona, paradojalmente, otra disociación, en este caso, entre campos disciplinarios y espacios pedagógicos? Quizás en simultáneo huella y dilema a resolver.

Respecto de la reforma a la que estamos aludiendo, es posible asimismo inferir que mas allá del avance claramente objetivable, el concepto de práctica queda acotado exclusivamente a las prácticas de la enseñanza y por ende a la esfera del aula, lo que implicaría un reduccionismo respecto de los diversos ámbitos e instancias de intervención en los que participan los docentes y para los que necesariamente deben ser formados. Inferencia que se verá reforzada por cuanto en cada bloque de la formación orientada al referir a las prácticas, se las circunscribe al aula y a las tareas específicas de observar y analizar situaciones de enseñanza; planificar y conducir estrategias didácticas; evaluar procesos y productos de aprendizaje de los alumnos. Esto que se constituye en criterio de presentación de los contenidos vinculados a la práctica para cada uno de los bloques, nuevamente aparece asociado a la clásica división propia de la racionalidad tecnocrática: planificar, conducir y evaluar. Nuevamente se hace visible una cuestión sustantiva a resolver en procesos de formación en los nuevos lineamientos nacionales redefinidos en la Jurisdicción (2006-2008).

Expresiones de lo nuevo

Interesa en este caso analizar las definiciones para el sistema formador a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) (Ley de Educación Nacional Nº 26.206) como organismo que centraliza las políticas para el sector y produce los lineamientos comunes para todas las jurisdicciones. Creación que marca un hito clave en el desarrollo y jerarquización del subsistema, -denominado hasta entonces superior no universitario- de formación docente, dado su carácter articulador a nivel nacional y la impronta en definiciones y decisiones regionales y locales.

En los nuevos lineamientos curriculares (LEN artículo 76, inciso d) -uno de los emprendimientos nucleares del INFD- reconocemos la incorporación en términos de novedad de cuestiones tales como: los conocimientos y criterios desde los cuales se redefinen los campos de la formación; se recupera el retorno a la disciplina como

criterio organizador de contenidos; se incluyen diferentes formatos en términos metodológicos y se proponen modificaciones sustantivas respecto del campo de la práctica profesional.

Según los documentos oficiales elaborados en el orden nacional, los distintos planes de estudio, cualquiera sea la especialidad o modalidad en que forman, deberán organizarse en torno a tres campos básicos de conocimiento: Formación General, Formación Específica y Formación en la Práctica Profesional. Campos de conocimientos que deberán estar presentes *en cada uno de los años que conformen los planes de estudios de las carreras docentes e integrarán cada uno de los dos ciclos a los que se refiere la Ley Nacional de Educación en su artículo 75 con diferente peso relativo según se establezca en cada jurisdicción.* Se incluyen indicaciones de los alcances en términos teórico-metodológicos y los propósitos de cada una de ellos.

En la fundamentación de cada campo en estos lineamientos se exponen señalamientos críticos de los diseños previos en los que se advierte un débil enmarcamiento epistemológico a la vez que versiones sintéticas de los conocimientos que omiten las estructuras propias de las disciplinas de referencia. En esa perspectiva s*e recomienda la recuperación de propuestas basadas en enfoques disciplinarios, otorgando marcos interpretativos fuertes y de pensamiento sistemático a la formación profesional.* Las disciplinas, se entienden como organizadores potentes del contenido académico, introducen al alumno en una determinada forma de organizar la experiencia y entender el medio físico y social, a la vez que provocan el desarrollo de modos de pensamiento, búsqueda e indagación como de procedimientos comunicables para establecer la validez de los hallazgos en la producción de conocimiento.

El sentido que se asigna a la inclusión del estudio de las disciplinas no refiere al formato disciplinar clásico sino que apunta a una estructuración de los contenidos *que fortalezca las vinculaciones entre las disciplinas, la vida cotidiana y las prácticas sociales para favorecer mejores y más comprensivas formas de apropiación de los saberes.* Esto implica la reflexión acerca del carácter histórico de los conocimientos disciplinares y *su contextualización en el espacio de los debates de las comunidades científicas* como vías *para evitar la naturalización y ritualización del conocimiento, así como para comprender su carácter provisorio.*

En la construcción de los diseños curriculares, deberá contemplarse la recuperación de la enseñanza de diversas disciplinas del campo de las ciencias humanas y sociales tales como: Historia social y política latinoamericana, Sociología de la educación, Filosofía Historia de la Educación Argentina, Psicología, Pedagogía. Asimismo, Didáctica General, Nuevas Tecnologías Educativas, y las Tecnologías de la Comunicación y la Información incorporada en este campo como parte sustantiva de la formación general para la docencia independientemente del nivel u objeto de estudio para el cual se forme. Cabe señalar que junto a la organización disciplinar, la apertura a formas de conocimientos en áreas o regiones amplias que trascienden las especificidades disciplinares conforman las nuevas regiones del conocimiento integrado.

Una nota distintiva destacable -que marca una clara distancia respecto de intentos de nominación de las estructuras de organización de los contenidos al interior de los diseños- constituye en nuestra perspectiva la incorporación del concepto de unidad curricular para caracterizar *aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes.* Nominación de mayor rigurosidad en clave didáctica desde la concepción de diseño como una articulación de unidades de sentido (en términos teóricos y metodológicos) a diferentes escalas. Cabe mencionar asimismo, que la inclusión de unidades curriculares opcionales constituye una novedad que recupera huellas del MEB, que como en el contexto de producción de este proyecto, mantienen claramente un sentido innovador.

Cuestiones todas que con sus particularidades, en especial en lo relativo a las nominaciones, han sido incorporadas en los nuevos diseños jurisdiccionales.

En efecto, una lectura del Diseño Curricular Jurisdiccional muestra su adecuación a los lineamientos curriculares nacionales y su referencia en los criterios comunes definidos para todo el Subsistema Formador. Dan cuenta de ello aspectos tales como la duración de la carrera, la organización de los campos formativos, el fortalecimiento del orden disciplinar la organización de la Práctica Profesional Docente como eje que atraviesa el trayecto formativo

entre las principales orientaciones para el Sistema formador (Diseños curriculares Jurisdicción Córdoba 2008)

Además, lo relativo a la selección, organización y desarrollo de los contenidos deberá orientarse de modo tal que se asegure en simultáneo *el respeto por la estructura sustantiva de las disciplinas de referencia, su potencialidad para la comunicación didáctica y su capacidad para proyectarse en diferentes situaciones de prácticas*. Para ello se proponen diversos formatos curriculares tales como asignaturas, seminarios, talleres, ateneos, tutorías y trabajos de campo; variabilidad que admite modos de organización, de cursado, de evaluación y de acreditación diferenciales.

En consonancia con los lineamientos de Nación relativas a los dispositivos pedagógicos que brinden la posibilidad de desarrollar la autonomía de pensamiento y estrategias de trabajo intelectual propiciatorias del desarrollo profesional, se incorporan un apartado específico titulado "Orientaciones para la Enseñanza" que desde nuestra lectura, enfatiza la necesidad de atender a la relación forma-contenido como cuestión nuclear al pensar la enseñanza de la enseñanza.

En materia de novedades, subrayando especificidades de los diseños elaborados desde la Jurisdicción Córdoba, se podría señalar, por cuanto constituyen también significativos avances en términos teórico-metodológicos:

- La nominación de las disciplinas" procura preservar la identidad epistemólogica en cada una, al tiempo que atiende a la necesaria articulación con la problemática educativa al vincular las disciplinas incluidas en cada caso a partir de la conjunción "y" (Filosofía y Educación; Psicología y Educación, etc.) conservando de este modo sendas estructuras sustantivas a la vez que asumiendo la historia de construcción de conceptos nucleares, contextos de descubrimiento, justificación, validación así como debates actuales, poniéndolos en diálogo con los principales hechos y procesos en educación como así también con las pertinentes referencias a sujetos e instituciones del ámbito educativo.
- La recuperación de disciplinas sustantivas del campo pedagógico, particularmente Pedagogía y Didáctica General, de ineludible inclusión en propuestas de formación de docentes ausentes desde la Reforma de los 90.

- En términos teóricos la incorporación de conceptos como: unidades curriculares; formatos y dispositivos pedagógicos, de mayor precisión conceptual en consonancia con los enfoques de formación propuestos

- El reemplazo de la naturalizada expresión “Escuela de destino” por “Escuelas Asociadas”, lo que marca un giro en los modos de entender los vínculos interinstitucionales, reafirma el sentido del trabajo colaborativo y por tanto el lugar social que se asigna a sujetos e instituciones implicados en diferentes instancias del trayecto formativo.

-La inclusión en el diseño del designado “taller integrador” como parte del campo de la práctica, espacio institucional posibilitador de las relaciones teoría-práctica; las experiencias en terreno y las diferentes unidades curriculares; saberes y prácticas de sujetos e instituciones diferentes. Taller integrador que se incorpora a lo largo de los cuatro años de la formación, desde el que se plantea una temática/problemática como núcleo de articulación para cada año y de conexión con el subsiguiente. De esta manera, el diseño curricular pretendería materializar la idea de que el campo de la práctica se constituya en eje que atraviesa la formación. Asimismo, la inclusión de este espacio en un curriculum conformado por unidades de clasificación fuerte, en términos de Bernstein, podría estar significando un intento de romper con la estructura de colección y operar como bisagra hacia una propuesta integrada.

- El constituir como uno de los campos de la formación el relativo a las prácticas pre-profesionales y su caracterización como un eje que debiera recorrer y atravesar transversalmente todas las propuestas de formación, desde acercamientos a distintos niveles y escalas, como en atención a componentes objetivos y subjetivos. En tal sentido, la inclusión de una labor asociada a la elección de carrera y su relación con recorridos biográficos y trayectorias formativas a la vez que el acercamiento y abordaje en estas unidades curriculares de experiencias en otras organizaciones que educan más allá de la Escuela y sus relaciones con la Escuela. De cualquier manera la priorización, de experiencias en el ámbito de lo escolar en estas unidades curriculares como definición política y apuesta a la Escuela como institución nuclear en la formación para una ciudadanía democrática y el acceso cada vez más igualitario al conocimiento.

-El valor asignado a experiencias en terreno en distintos aspectos del quehacer profesional a modo de prácticas pre-profesionales no limitados al micro espacio del aula y a la planificación y desarrollo de clases, dando lugar a experiencias anticipatorias previas a las Residencias a partir de micro-experiencias diversas en las aulas y fuera de

ellas, la concreción de ayudantías, la producción de materiales e instrumentos de distinto tipo, entre otras.

- La consideración de aspectos socio-culturales, y no solo pedagógico-didácticos, de incidencia en las prácticas docentes y de la enseñanza. En relación con ello el reconocimiento de ámbitos y contextos sociales y culturales diferentes de posible actuación para el futuro profesional y la valoración de la necesaria comprensión de las diferencias (reconocimiento no meramente retórico) en sujetos e instituciones según los contextos de actuación, la diversidad socio-cultural, de género, la relativa a necesidades y capacidades diferentes y, consecuentemente, las implicancias en propuestas de intervención que se construyan a los fines de la enseñanza en cada situación.

- La aproximación desde los trabajos de campo a la especificidad de diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo;

-La incorporación relevante y con sentido en referencia a diferentes contextos de las NTICS y de otros lenguajes como los expresivos, los asociados al cuerpo y el movimiento.

Principales Desafíos

Cabe también mencionar, lo que advertimos como desafíos prioritarios principalmente para quienes enseñamos y producimos conocimientos acerca de la formación inicial de docentes. Entre otras cuestiones acerca de:

- La efectiva concreción desde el campo de la práctica de una permanente relación teoría-práctica, trabajo en terreno-procesos de análisis y reflexión, lo que implica garantizar correlaciones entre las diferentes unidades curriculares de este campo como con otras unidades curriculares que anteceden o se dan en simultaneidad (correlaciones verticales y horizontales) y que desarrollan conceptualizaciones afines tanto a nivel teórico como metodológico. El consecuente trabajo colaborativo entre formadores como condición de posibilidad.

- Asumir la necesidad de construcciones interdisciplinarias para la configuración de unidades curriculares del campo de la práctica como para la organización de las instancias de articulación que demande el desarrollo del diseño, en particular en lo relativo al taller integrador. La necesaria previsión de tiempos que permitan la presencia del conjunto de docentes involucrados.

- Si bien, respecto del taller integrador, la definición de cantidad de horas, unidades curriculares que lo deben integrar en cada año, criterios e instrumentos de evaluación podría leerse como un intento de otorgarle entidad y legitimidad dentro de la estructura curricular, cabe preguntarse, si mas allá de este propósito, estas definiciones no se traducen en prescripciones limitantes que podrían haber quedado como parte del margen previsto para las decisiones de cada instituto.
- Cabe señalar asimismo que respecto de las unidades curriculares que lo integran no se explicita criterio alguno que fundamente la inclusión de determinadas unidades y la exclusión de otras. Si bien entendemos que no es posible la integración del conjunto de las unidades, desde nuestra mirada, cabe alertar sobre dos riesgos que pueden derivar de esta decisión. Por una parte el sobre dimensionamiento de los aportes del campo pedagógico por incluir las unidades curriculares de un nexo mas visible y directo con dicho campo y, por otra parte, por soslayar aportes de unidades curriculares vinculadas a la problematización del nivel, a las didácticas específicas que se incorporan al taller a partir de tercer año, tramo del cursado en el cual los alumnos inician sus prácticas en aulas y a unidades curriculares del campo de la formación general que al enfatizar en desarrollos teóricos aportarían a un análisis en mayor profundidad de las problemáticas identificadas.
- Comprender que la inclusión de diferentes formatos no debe circunscribirse solo a nivel del diseño curricular en su conjunto, sino que también deben ser parte de los abordajes metodológicos al generar propuestas de enseñanza al interior de diferentes unidades curriculares.
- Reconocer en su más amplio alcance el trabajo con escuelas asociadas y docentes orientadores de procesos de prácticas intensivas y residencias y el sentido colaborativo que debe primar en el conjunto de acciones planteadas en las diferentes instancias de previsión-anticipación, de actuación y de valoración crítica de las experiencias a concretar y efectivamente desarrolladas.
- Dimensionar el alcance de nuevas figuras que participan de los procesos formativos sin encasillarlas a perfiles o prefiguraciones ideales y dar lugar a procesos de formación acordes a los mismos.
-Interpretar en su sentido más profundo, en particular en función de las actuaciones profesionales a futuro, la incorporación de experiencias de aproximación a diferentes realidades sociales y culturales.

-Avanzar en la incorporación de otros lenguajes y las TIC en el marco de estas unidades curriculares. Trabajar sobre lenguajes de la corporeidad, la reflexión sobre el propio cuerpo, sobre registros sensibles, sensitivos y las posibilidades de expresión-comunicación.
-Asumir la complejidad de los procesos asociados a las prácticas respecto de los cuales hay que generar propuestas de intervención a los fines de la enseñanza; la complejidad, a su vez, del papel del campo de las prácticas en los nuevos diseños curriculares como inobjetable articulador en diferentes sentidos y direcciones.

En suma, habilitar una formación general de sentido amplio; una comprensión de la diversidad de contextos y realidades de posible actuación profesional para los futuros egresados; una particular sensibilidad teórico-metodológica que permita la necesaria flexibilidad de pensamiento para interpretar y operar en los vínculos con diversidad de sujetos y situaciones; poner bajo sospecha, interpelar los propios parámetros de referencia.

Desde esta reconstrucción histórica sobre la base de rastrear huellas, procuramos dar cuenta de cómo se fueron institucionalizando criterios de validez , someter a crítica las autorizaciones, re-visar lo sabido, abrir un camino que no sólo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros sino que identifique ejes de problematización abriendo un espacio para arriesgar otras líneas de tratamiento posible acerca de las propuestas vigentes para la formación docente. De este modo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad, abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles.

Bibliografía

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

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 formar**se** en la enseñanza.* Paidós. Bs. As

Goodson, I "La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del Currículo". En: *Revista de Educación,* N º 295, MEC, Madrid pp: 7-36.

---------- (1995) *Historia del Curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. Ed.Pomares-corredor Barcelona*

---------- (2000) *El cambio del currículo.* Octaedro. Barcelona.

Salit, C. (2011) *Procesos curriculares en la Universidad. El caso de la Escuela de Artes de la UNC.* Córdoba. Ed. FFyH. UNC.

Terigi, F. (1999) *Curriculum, itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana Bs. As.

Corpus Documental

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Borrador para la discusión Versión 4 (2007) 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.