

## Referencias

- Biggs, J. (2006) *Calidad del Aprendizaje Universitario*, Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (1993) Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de L. Shulman. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, pág. 113-124.
- Bolívar, A. (2002) ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico – narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), pág 1-26. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Copello, M.I. (2009) *Práctica Docente. Investigando la dialogicidad del proceso reflexivo*. En Caamaño, C. (Org) ¿Se puede ayudar a enseñar? ¿Se puede ayudar a aprender? Miradas desde la Opción Docencia de FHCE, pág. 65-90, Montevideo: CSE.
- García-Valcárcel, A. (Coord.) (2001). *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla.
- Lucarelli, E. (2009) *Teoría y práctica en la Universidad. La innovación en las aulas*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Masetto, M. T. (2012) *Compêtenca pedagógica do professor universitário*, São Paulo: Summus.
- Mazza, D. (2013) *La Tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Nóvoa, A. (2009) *Professores. Imagens do Futuro Presente*, Lisboa: Educa.
- Paredes y De La Herrán (Coord.) (2010) *Como enseñar en el aula universitaria*, Madrid: Pirámide.
- Paredes, J. (2011). *Cambiar el panorama de las escuelas. Indagación narrativa, artes visuales y TIC en una escuela activa radical*. En VV.AA. *Antropología visual e investigación sobre tecnología educativa*, pág. 152-176, Madrid: Trotta.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Tardif, M. y Lessard, C.(2007) *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesor universitario*. Madrid: Narcea.

## Formación de profesores, currículum y docencia en la Educación Superior en Brasil y en Argentina

**Coordinadora**  
Suzana Dos Santos Gomes  
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil  
suzanasgomes@fae.ufmg.br

### **Participantes**

Suzana Dos Santos Gomes  
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil  
suzanasgomes@fae.ufmg.br

María Eugenia Vicente  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina  
\_eugevicente@yahoo.com.ar

Claudia Probe  
Universidad de Buenos Aires. Argentina  
cmprobe@fibertel.com.ar

Estela Soriano  
Universidad de Buenos Aires. Argentina  
estelasoriano@hotmail.com

María Florencia Di Matteo  
Universidad de Buenos Aires. Argentina  
florenciadm@hotmail.com.ar

La construcción y el desarrollo del currículum: un desafío para la Educación Superior  
Educación superior, currículum, formación docente, saberes, práctica

### **Introducción al simposio**

Las comunicaciones de este simposio discuten la necesaria articulación entre la formación de profesores y el currículum, en vista de la docencia en la Educación Superior en Brasil y en Argentina, puesto que reconocen que la problemática de la elaboración e implementación de los diseños curriculares para la formación de profesionales es prioritaria para las políticas educativas de los últimos años. En este sentido, se acuerda en la importancia de que los docentes desempeñen un rol activo, tanto en la discusión y elaboración de los currículos formativos como en su implementación. Desde este marco, las comunicaciones concentran la mirada analítica en la puesta en acción de las propuestas curriculares de diversos profesorado, y a partir de allí abonan a la discusión acerca de las posibles redefiniciones del currículum en la actualidad, sin perder de vista las prácticas profesionales y al docente en formación. Dos Santos Gomes investiga el papel de la Didáctica en la formación docente y en el desarrollo del currículum para la Educación Superior en Brasil, abordando especialmente la construcción de la identidad, los conocimientos de los docentes y la práctica de profesores principiantes en este nivel de enseñanza. Los resultados han destacado la inversión en la formación continuada de profesores como uno de los factores determinantes para la calidad universitaria y para la implantación de currículos formativos en Brasil. En los últimos años se ha producido una serie de cambios contextuales que impactaron en el sistema educativo argentino al generar nuevas definiciones curriculares y normativas. Probe, Soriano y Di Matteo, en

su ponencia, presentan el marco teórico conceptual sostenido desde la propuesta de formación docente en la cátedra de Didáctica General para los profesorados destinada a estudiantes de profesorados para la enseñanza secundaria y superior en Artes, Antropología, Filosofía, Historia y Letras en Argentina. En este desarrollo problematizan la noción de formación, la concepción acerca del alcance del “enseñar a enseñar”, las posiciones adoptadas sobre los aportes de la asignatura al trayecto formativo general. Las autoras describen y analizan las percepciones de estos estudiantes sobre la enseñanza, la didáctica y la práctica profesional futura. Vicente, por otra parte, tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre las características de la formación pedagógica en los profesorados; se analizan las propuestas de formación pedagógica de los profesorados de Sociología, Educación Física y Ciencias de la Educación en Argentina. También se analizan las propuestas de prácticas de enseñanza y profesionales contempladas en el currículum de la formación pedagógica de estos profesorados, se reconstruyen las características de los espacios de inserción profesional de los egresados. Esperamos, con este simposio, movilizar discusiones y reflexiones acerca de la complejidad de la enseñanza en la Educación Superior y presentar indicadores que puedan potenciar la práctica docente y las políticas de formación en la Educación Superior.

## **Didática, Currículo e Saberes Docentes: Um Estudo da Inserção Profissional na Educação Superior**

Suzana Dos Santos Gomes  
Informe de Investigación  
Educação superior, currículo, formação, didática, saberes

### **Resumo**

Na última década, o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), especialmente as digitais, tem exercido forte influência no campo da docência e do currículo. Neste contexto, muitas instituições têm promovido a inclusão digital e a democratização do acesso a Educação Superior. Por esse motivo, este trabalho tem por objetivo investigar o papel da Didática na formação docente e no desenvolvimento do currículo para a Educação Superior, abordando,

especialmente a construção da identidade, os saberes docentes e a prática de profissionais iniciantes nesse nível de ensino. Procurou-se também entender se os professores que se formam são capacitados de forma crítico-reflexiva para o uso das TIC's, efetivando, assim, o uso das tecnologias para o desenvolvimento do currículo. Os dados foram obtidos através da abordagem sócio-histórica, envolvendo estudo de caso de natureza qualitativa, observação participante, análise documental e entrevistas com alunos de mestrado e doutorado. O referencial teórico envolveu pesquisas sobre a formação de professores, sobretudo no campo da docência universitária e desenvolvimento curricular, entre eles: Veiga & Castanho (2001), Tardif (2002), Cunha (2007), Enricone (2007), Pimenta & Anastasiou (2010), Gomes (2012). Os resultados destacaram investimento na formação continuada de professores para a Educação Superior como um dos fatores determinantes para a qualidade universitária e a implementação de currículos formativos.

### **Abstract**

On the past decade, the advance of Information and Communication Technology (ICT's), especially digital, have influenced strongly on the field of teaching and curriculum. In that context, many institutions have allowed for digital inclusion and access democratization to Higher Education. For that reason, the present work aims at investigating the role of Didactic on teacher training and on the development of Higher Education Curriculum, addressing especially the construction of identity, teacher knowledge and professional practice of novices in that teaching level. We sought also to understand whether the teachers who were trained capable in a critic-reflexive way for the way of ICT's, effectuating, thus, the use of technology for curricular development. The data was gathered through a socio-historical approach, involving case study of qualitative nature, participant observation, documental analysis and interviews with master and doctorate students. The theoretical referential involved researches on teacher training, especially on the field of university teacher and curricular development, among them: Veiga & Castanho (2001), Tardif (2002), Cunha (2007), Enricone (2007), Pimenta & Anastasiou (2010), Gomes (2012). The results highlighted investment on the continued training of teachers for Higher Education as one of the determinant factors for university quality and for the implementation of training curricula.

### **Introdução**

Este trabalho é parte de uma pesquisa que investigou o papel da Didática na formação do professor para a Educação Superior. A pesquisa baseou-se em estudo de caso de natureza

qualitativa, utilizando, como instrumentos para coleta de dados, a observação dos alunos em atividades da disciplina Didática; a análise de documentos e entrevista semi-estruturada com alunos do mestrado e doutorado, que foram estimulados a partilhar suas experiências, saberes e desafios enfrentados na prática docente, tendo em vista o que vivenciam e como se constroem como professores nesse nível de ensino.

A atuação nesse contexto tem incentivado vários debates e pesquisas sobre o professor que atua na Educação Superior no Brasil. Este trabalho é parte constitutiva de uma pesquisa em Instituições de Educação Superior (IES), uma pública e outra particular, investigando como o docente universitário se desenvolve profissionalmente, buscando conhecer que saberes e que práticas envolvem sua atuação, ou seja, buscou-se descobrir quem são, o que pensam e o que sabem fazer os professores que atuam na Educação Superior. Foram analisados os discursos desses profissionais para, inicialmente, desvelar pontos relacionados à sua visão de competência profissional frente às limitações e às condições de trabalho e, em seguida, focalizar sua prática docente.

Pesquisas de âmbito nacional revelam que o investimento do setor privado na Educação Superior trouxe um aumento do número de docentes (Fernandes, 2004; Zabalza, 2004; Enricone, 2007). Essa explosão de professores acarretou, dentre outros, a ausência de uma compreensão mais ampla sobre as origens desse professor universitário, o que pensa, como interage no seu espaço profissional, consigo e com os seus pares. Isso porque os professores, de modo geral, são oriundos dos mais variados cursos, distantes de uma preparação para a vida acadêmica que a Educação Superior exige.

Por tudo isso, nos limites deste artigo, procurou-se responder às questões: qual é o papel da Didática na formação do professor?; que saberes são necessários para a prática docente na Educação Superior?; como preparar profissionais iniciantes para o ingresso na Educação Superior, favorecendo a construção de saberes e práticas?

### **Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

A análise da identidade docente e dos saberes construídos na prática demanda conhecimentos sobre os professores. Nesse sentido, foi importante saber quem são os professores que atuam na Educação Superior, a partir de uma amostragem de trinta alunos dos cursos de mestrado e doutorado que cursavam a disciplina Didática do Ensino Superior, ingressantes na carreira docente. Do total, 57% participavam do projeto de iniciação à docência e 43% já eram professores da Educação Superior em instituições públicas ou privadas.

A amostra envolveu professores de ambos os sexos, jovens, com experiência inicial docente na área de formação específica do curso em que ministravam aulas. Para preservar a identidade dos participantes foram utilizados nomes fictícios. Dos trinta participantes da amostra constatou-se que 55% apresentavam formação acadêmica na área das Ciências Biológicas, da Saúde e Agrárias; 25% pertenciam à área de Ciências Sociais Aplicadas; 10% eram oriundos das Ciências Exatas e das Engenharias; 5% pertenciam à área da Linguística, Artes e Letras e, finalmente, 5% eram da área de Ciências Humanas.

Quanto à titulação dos docentes, 70% eram doutorandos com mestrado concluído e 30% eram mestrandos. Os dados da pesquisa foram obtidos por observação participante e questionário respondido pelos trinta participantes, visando a coleta de dados sobre identificação, formação acadêmica, experiência profissional. As informações obtidas por meio do questionário foram tabuladas e submetidas a tratamento estatístico. As entrevistas realizadas com 33% dos participantes foram transcritas e delas foram extraídas as categorias: identidade, saberes docentes, formação e prática docente.

Trata-se de uma investigação que tem a abordagem sócio-histórica como orientação teórico-metodológica. Essa abordagem enfatiza a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. A pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo.

As reflexões advindas da análise desses dados apontam elementos para a implementação de políticas institucionais voltadas para a formação do professor universitário, mediante a defesa de propostas que considerem as peculiaridades e as especificidades da formação para a Educação Superior.

### **A Identidade e os saberes docentes**

Pesquisas realizadas no campo da Didática têm revelado que os professores chegam à docência na Universidade com impressões variadas sobre o que é ser professor. A maioria entre eles espelha-se nos professores que foram significativos em suas vidas, isto é, que contribuíram para a sua formação pessoal e profissional. O desafio que se impõe, então, é o de construir sua identidade de professor universitário, para a qual os saberes da experiência são importantes, mas não bastam.

Tardif, Lessard e Lahage (1991) chamam a atenção para o fato de que o *saber docente* é plural, estratégico e desvalorizado; mais ou menos coerente; constituído de saberes oriundos da

formação profissional, saberes das disciplinas dos currículos e da experiência. Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e nos saberes pedagógicos. Já os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição de educação superior, correspondendo aos vários campos do conhecimento; os saberes curriculares, que a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, resultados de um processo de seleção cultural ou de transposição didática.

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. “São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991: 220).

Constata-se, que, na análise do saber docente, os autores ressaltam sua complexidade, demonstrando o seu caráter plural. Chamam a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são *para* e sim *da* prática, aqueles que têm origem *na* prática cotidiana do professor em confronto com as condições da profissão.

#### **4. Os Saberes Docentes Tecidos pelos Professores na Prática de Ensino**

A reflexão sobre a prática docente exige do professor um exercício contínuo de sua formação. A universidade, dentro desse contexto, proporciona espaço para essa reflexão, no qual, tornando-se lugar de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Os depoimentos dos professores carregam sentidos e significados que eles atribuem à experiência vivida na Educação Superior e nas aulas de Didática. Nas entrevistas, os professores compartilharam aspectos da formação, enfocando: a opção pela docência, as influências sofridas, a trajetória profissional, a formação inicial, que suscitou questões como a carência da formação pedagógica, e ainda a formação para a docência na pós-graduação. Alguns entrevistados destacaram a aprendizagem advinda da experiência, abordaram o que é ser professor e destacaram os conhecimentos necessários para exercer a docência.

No cotidiano acadêmico, o professor é desafiado a desenvolver, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho. E é exatamente o desenvolvimento desses saberes que exigem dele tempo, prática, experiência, entre outros. Em outras palavras, procurou-se averiguar se esses saberes, oriundos da própria prática do professor, eram utilizados no cotidiano da sala de aula para administrar os desafios presentes no exercício profissional, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias.

Sobre os saberes resultantes da prática, assim se posicionaram os professores:

Com a prática docente, descobri muitas coisas. A experiência de fazer os alunos avaliarem a aula tem me dado elementos muitos ricos. A formação pedagógica que eu obtive nas aulas de Didática do Ensino Superior me ensinou a refletir, a examinar as causas, a não ser precipitado. Com ela, me tornei um bom ouvinte, aprendi a planejar e aceitar outros posicionamentos. (Prof. Antonio)

A experiência que agora desenvolvo adveio da necessidade de mudança que sentia e fui, assim, reorganizando minhas concepções de ensino. Mas creio que, como antecedente deste processo, está a insatisfação com a forma de ensinar dos meus professores na Universidade. Inovar, pelo que estou entendendo, não é só ser diferente [...]. Mas trazer alternativas didáticas para os impasses do Curso que envolve o enfrentamento da realidade educacional. Implica também romper com visões tradicionais e a-históricas, incorporando ainda a interação entre teoria e prática. (Profª. Edna)

Nessa perspectiva, reflexão e processo passaram a constituir, nos últimos anos, o eixo de uma tendência na formação, considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. A prática docente estimula a visão crítico-reflexiva, fornece ao professor os meios para desenvolver o pensamento autônomo e facilitar a dinâmica de autoformação participante. Estar em formação implica investimento pessoal, trabalho criativo e autônomo com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Ainda acerca da construção de saberes, deve-se assinalar que o professor, como mobilizador de saberes profissionais em sua trajetória, constrói e reconhece suas concepções e conhecimentos em diferentes contextos e tempos, conforme os desafios da prática docente. Essas ideias estão presentes nos depoimentos de professores:

Descobri que existem muitas maneiras para dinamizar o trabalho no ensino superior. Tem sido desafiante esse trabalho porque você tem que recriar formas para atingir o aluno, desenvolver habilidades de leitura, escrita e raciocínio. (Prof. Mateus)

Outro professor também destacou os saberes tecidos na prática:

Ser um pouco didático é também conseguir ensinar o que você preparou, porque não adianta saber tudo e não conseguir dar conta do que tem que ser ensinado. É muito prazeroso quando a gente consegue envolver os alunos na aula. Eles olham, acompanham o raciocínio, pensam sobre o que a gente está falando e participam também, às vezes concordando ou discordando. (Profª. Débora)

Os entrevistados falam das influências positivas em sua carreira e destacam a importância da Didática na prática de alguns dos professores. Conforme suas avaliações:

Eu lembro muito bem de um professor que eu tive. O Professor Pedro tinha didática. Ele passava pra gente o gosto que ele tinha pela Bioquímica. Ele nos mostrou o prazer de aprender. O que me agradava é que ele estava sempre pronto a responder as nossas dúvidas, ele até estimulava a gente a ter dúvidas. (Profª. Teresa)



Eu tive bons professores e hoje oriento-me na didática dos professores que me mantinham atenta, penso nos recursos que utilizavam. O que deu certo eu procuro fazer com meus alunos.  
(Profª. Amanda)

Finalmente, a abordagem dos saberes mencionados pelos professores, torna evidente que os não-saberes são tão importantes quanto os saberes. O sentimento de incompletude e os seus sucessos constituem, em igual medida, o professor. Não existem garantias sobre o que vai dar certo ou não. As mesmas características que qualificam o bom professor, para uma turma, podem ser, para outra, as que o desqualificam. Essas são, muitas vezes, as contradições da prática docente. Assim, os saberes mais importantes são aqueles que ajudam o professor a compreender-se melhor no espaço pedagógico.

### **Considerações Finais**

Pretendeu-se, com este artigo, analisar o universo formativo do professor da Educação Superior, levantando alguns pressupostos sobre o papel da Didática na formação docente, abordando, especialmente, a construção da identidade profissional, os saberes docentes e a prática de profissionais iniciantes nesse nível de ensino.

Os resultados da pesquisa permitiram, ainda, evidenciar a influência da tendência pedagógica progressista no imaginário e na prática docente dos jovens professores, constituindo significativamente a construção de suas percepções sobre a docência na Educação Superior. O diálogo com as entrevistas e com o referencial teórico possibilitou algumas considerações sobre como os docentes das diferentes áreas do conhecimento preparam-se para o exercício da docência. Finalmente, cabe assinalar que os resultados obtidos neste estudo podem contribuir para a compreensão da relação pedagógica que ocorre na Educação Superior, além de apontar a importância da Didática na formação docente.

Espera-se, ainda, que este estudo aponte elementos que ajudem a repensar a formação continuada dos professores, sinalize, para os elaboradores e proponentes de políticas públicas, a urgência na formulação de políticas de formação permanente, capazes de promover a contínua capacitação teórico-metodológica, lembrando que os professores encontram-se numa situação de aprendizes desses novos pressupostos pedagógicos.

### **Referências**

- Borba, M. de C.; Moraes, M. C.; Silveira, M. S. (2005). Recursos tecnológicos na ação docente. In: Enricone, D.; Grillo, M. (Orgs.) Educação Superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, pp. 141-152.
- Enricone, D. (2007). A universidade e a aprendizagem da docência. In: Cunha, M. I. da. *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, pp.145-159.
- Fernandes, M. C. da S. G. (2004). Escolha Profissional e Prática Docente: o Discurso de Professores do Ensino Superior. In: 27ª Reunião Anual Anped. Caxambu, M.G. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t046.pdf>. Aces.10 out. 2012.
- Gomes, S. S. (2012). Práticas Docentes e Processos de Formação. Revista Educação (PUCRS. Online), v.35, pp.414 - 423.
- Pimenta, S. G. (Org.). (2002). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M. ; Lessard, C. ; Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, Vol XXIII, n. L, Printemps, pp.55-69.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis. Ed. Vozes.
- Veiga, I. P., A.; Castanho, M. E. L. M. (orgs.). (2001). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. 2ª ed. Campinas, S.P: Papirus.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

## **El currículum de la formación pedagógica en los profesorados: las propuestas de los planes de estudio y los desafíos de las prácticas profesionales**

María Eugenia Vicente  
Análisis crítico de documentación y/o materiales de archivo  
Currículum, formación pedagógica, prácticas profesionales

### **Resumen**

La comunicación tiene el objetivo de aportar al conocimiento sobre las características de la formación pedagógica en los profesorados y reconoce que la formación pedagógica se compone de saberes provenientes de las disciplinas que emergen de los grupos sociales productores de saberes y a su vez se nutre de aportes y experiencias provenientes de la práctica profesional o de los espacios

de inserción laboral de los egresados formados en los profesorados. En este marco, se analizan las propuestas de formación pedagógica de los profesorados de Sociología, Educación Física y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina. La comunicación se desarrolla a partir de analizar, en primera instancia, las propuestas de las prácticas de enseñanza y profesionales contempladas en el curriculum de la formación pedagógica de estos profesorados. En segundo lugar, se reconstruyen las características de los espacios de inserción profesional de los egresados de las tres carreras. Finalmente, las conclusiones se orientan a pensar nuevas formas de reunir los saberes disciplinares y profesionales en torno a la formación pedagógica de los profesorados.

### **Abstract**

The aim of the communication is to contribute to the knowledge about the characteristics of pedagogical formation in the teacher careers. The pedagogical formation is constituted by the knowledge emerging from disciplines of social groups of knowledge producers and from the contributions and experiences from professional practice or employment spaces of graduates from teacher careers. In this framework, the communication analyzes the proposals of pedagogical training during teacher careers of Sociology, Physical Education and Education Sciences from the Universidad Nacional de la Plata in Argentina. The communication develops from describing, in the first instance, the proposals of the curriculum of the careers and the programs of pedagogical signatures for the three careers. Secondly, it's analyzed the teaching and professionals that are listed in the curriculum of these careers. Third, the communication reconstructed the spaces employability of the graduates. Finally, the conclusions are directed to think of new ways of gathering disciplinary and professional knowledge about the pedagogical training of teacher careers.

### **Introducción: características de los campos profesionales en la actualidad**

Desde el enfoque de la sociología de las profesiones, Tenti Fanfani y Campo (1990) y Dubet (2006, 2007) señalan un conjunto de transformaciones ocurridas en los campos profesionales durante los últimos tiempos. En primera instancia, la aparición de nuevos destinatarios o clientes en el contexto ocupacional ha modificado el ejercicio profesional. La docencia, las carreras científicas, las humanidades tienen como clientes potenciales exclusivos a las organizaciones o a las comunidades, o grupos sociales, en todo caso a entidades colectivas. El rol del profesional se hace

cada vez más complejo, en la medida en que se inscribe dentro de espacios sociales complejos, lo cual obliga a interactuar con colegas, con otros especialistas, con administradores, y con clientes colectivos cuyos problemas no aparecen delimitados en forma clara e inmediata. Así, han cambiado profundamente las condiciones objetivas del diagnóstico como de la solución de los problemas básicos.

Asimismo, durante mucho tiempo el trabajo sobre los otros (como la docencia) fue concebido, tanto por quienes lo llevaban a cabo como por quienes lo observaban, interpretaban y lo dirigían, como un proceso institucional; procedía de un programa institucional. No obstante, Dubet (2006, 2007) reconoce que en la actualidad existe una descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido de manera coherente. En la actualidad, las organizaciones son más lábiles y más complejas, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta evidente. Cuanto más se alejan los actores de este programa institucional, el trabajo sobre los otros se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia compuesta. En la actualidad, el campo profesional se constituye de múltiples referencias socio-profesionales por fuera del sistema educativo y de la profesión docente, desarmando los límites institucionales que organizaron y estructuraron la profesión.

En este marco, la presente comunicación analiza la relación entre educación y trabajo en interlocución con la formación pedagógica entendiendo que cobra un lugar fundamental en las carreras de formación de profesores. De esta manera, teniendo en cuenta las limitaciones en la extensión de la presente comunicación, la pregunta que guía este trabajo es: ¿qué diálogo entabla la formación pedagógica con la formación y el trabajo en el caso de los profesorado? Para ello, se toma como análisis los profesorado de Ciencias de la Educación, de Sociología y de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para cada carrera, los criterios de análisis son: a) la situación de la formación de cada carrera; b) las prácticas educativas sostenidas en la formación pedagógica (a través de las asignaturas pedagógicas); y c) los espacios de inserción profesional de los egresados.

### **Formación pedagógica y prácticas profesionales en la carrera de Educación Física**

En términos generales, en la formación en Educación Física prevalece el modelo de gestión pedagógica tecnológico- comportamental, debido a que los contenidos motrices se relacionan con formas estandarizadas de movimiento, o con conocimientos relacionados a las ciencias básicas (filosofía, biología, inclusive pedagogía). En las asignaturas más ligadas a las intervenciones

prácticas (tales como observación y prácticas, análisis institucional) o en aquellas que los contenidos motrices tienen un grado de codificación cultural bajo (danzas, expresión corporal, juegos motores, actividades introyectivas) el modelo personalista y de investigación-acción gana espacio. Así, este modelo supondría un modelo acrítico de construcción del conocimiento disciplinar y define toda una forma (yuxtapuesta a la realidad) de vinculación del conocimiento con las realidades sociales en las que el conocimiento se construye (Gómez, 2008).

Para el caso particular de la formación pedagógica en la carrera de Educación Física, la propuesta de formación se constituye de la historia y las teorías de la pedagogía y sus implicancias en el campo de la Educación Física, los debates conceptuales entre modernidad y posmodernidad, y los debates actuales. Para ello, las unidades concentran su atención en el análisis de la pedagogía respecto de las prácticas escolares y, desde un enclave histórico, avanzan en el conocimiento de las características del escenario actual. Tanto en el ámbito formal, a través de contenidos como “Transformaciones en el contexto actual y su incidencia en la redefinición de los fines, funciones y sentidos de la institución escolar”; como también en espacios sociales más amplio que el escolar, a partir de contenidos como “Situaciones educativas, sujetos y discursos sobre la educabilidad. Problematicación de las apuestas emergentes: asistencia, prevención, control de riesgos, afiliación cultural”. En este sentido, la formación pedagógica para Educación Física concentra la propuesta en espacios tradicionales educativos al mismo tiempo que rescata el análisis de la práctica pedagógica en espacios de la sociedad civil.

Por su parte, en relación a las características del campo profesional de la Educación Física<sup>13</sup>, el 81% se encuentra trabajando al momento del egreso, de los que trabajaban en el momento del egreso, el 87% lo hace en el “ámbito No Formal”. Situación que se corresponde con la situación laboral actual, puesto que el 88% trabaja en el ámbito no formal y el 12% lo hace en el ámbito del sistema educativo. Entre los trabajos profesionales en el Ámbito No Formal cuentan los de natación (37,9), Colonia (10,13), Gimnasia artística (6,9), Fútbol (6,9), Recreación (6,9), Trabajo con grupos (6,9), Gimnasia (3,4), Básquet, Danza, Educación Física, Musculación, Planillaje, Voley (3,4) (Menéndez, 2006). De esta manera, el campo profesional en Educación Física se constituye de prácticas no formales y en espacios por fuera de la escuela.

## **Formación pedagógica y prácticas profesionales en la carrera de Sociología**

---

<sup>13</sup> Por una cuestión de disponibilidad de datos, para el caso de los espacios de inserción profesional en la Educación Física se toman datos que no corresponden a los egresados de la UNLP, sino del Instituto “Federico Dickens” (Menéndez, 2006).

En términos generales, en la formación de la carrera de Sociología predomina el modelo del sociólogo como docente universitario o investigador académico. En ese marco, aún cuando buena parte de sus docentes sólo tengan dedicaciones simples en la universidad y combinen esta actividad con otras por fuera de la academia, la formación no rescata contenidos vinculados a experiencias profesionales y ámbitos de inserción que excede al de la investigación académica y la docencia. Con lo cual, la formación tiende a desconocer la posibilidad de desarrollar una práctica “sociológica” en un ámbito no académico (Blois, 2013).

Ubicados en la formación pedagógica de la Sociología, la propuesta formativa privilegia el estudio de las prácticas educativas que se desarrollan en el marco de la institución escolar. En función de ello, la propuesta se orienta a que los estudiantes comprendan la complejidad de los fenómenos educativos; analicen los múltiples condicionantes que atraviesan las prácticas educativas y los fines a que diversas prácticas sirven; y analicen la identidad docente. Para ello, las unidades programáticas focalizan en la historia del pensamiento pedagógico a través de unidades como “la escuela y pedagogía modernas” y “escuela, estado y sociedad civil en Argentina a fines del XX y principios del XXI”, en el rol del profesor en las teorías pedagógicas y el oficio de enseñar, a través de unidades como “Los profesores: discusiones acerca del oficio de enseñar y la relación educativa”; y sobre las características de los escenarios escolares actuales tratados a través de contenidos como “Las transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas de la posmodernidad y su traducción en el terreno educativo”. De esta manera, la formación pedagógica está definida a partir de la práctica docente en el espacio escolar.

Por su parte, el campo profesional de la Sociología se constituye de la investigación académica (32,4%), la docencia (17,1%), la investigación no académica (24,3%) y “otra ocupación” (26,1%). Esto es, el 50 % trabaja en escenarios por fuera de la docencia y de la investigación en la universidad. Respecto al ejercicio de las prácticas de investigación, el 64,2% lo hace bajo la figura de “becario de investigación”. En el caso de la docencia, la mayor parte (85%) ejerce la docencia en el ámbito universitario. De ellos, el 70,4% son ayudantes diplomados y el 79,6% posee una dedicación simple. Respecto del origen principal de ingreso monetario, cerca de un tercio de los graduados obtienen su principal ingreso de la investigación académica. Complementariamente, cerca de una cuarta parte de ellos la reciben de la investigación no académica. La mayoría de quienes realizan investigación académica como actividad principal han continuado los estudios de posgrado. En tanto, la segunda actividad en importancia respecto a la obtención de ingresos son las categorizadas como “otras actividades” (Di Bello, Fernández Berdaguer y Santos, 2011). En síntesis, las prácticas profesionales hegemónicas en la Sociología se constituyen de la investigación y prácticas en ámbitos por fuera de la academia y la docencia universitaria.

## **Formación pedagógica y prácticas profesionales en la carrera de Ciencias de la Educación**

En términos generales, la formación en Ciencias de la Educación es tema de debate y diversas miradas. Por un lado, Díaz Barriga (1990) señala que las Ciencias de la Educación demuestran una dificultad de integración del campo porque al conformarse a partir de secciones de otros saberes, resulta difícil estructurar una selección de aquellos que fuesen más significativos en la formación de este profesional. En este sentido, en los planes de estudios hay una tendencia a la dispersión en la formación del profesional y al tratamiento superficial de contenidos de múltiples disciplinas: sociología, filosofía, economía, antropología, etc. Al contrario, Novoa (1997) señala que la perspectiva multidisciplinaria de las Ciencias de la Educación es un logro que facilita la dirección de las Ciencias Sociales hacia el estudio de asuntos educativos. Asimismo, Cappellacci y Wischnevsky (2011) señalan que más allá del plan de estudios que se haya cursado durante la carrera de Ciencias de la Educación, la formación general que otorga las ventajas de la adaptabilidad y las desventajas de la descualificación, junto con la existencia de un campo ocupacional múltiple provocan y permiten a los egresados construir la profesión en los espacios de trabajo, en la práctica profesional misma.

En relación a la formación pedagógica en particular, las propuestas de Pedagogía en la carrera de Ciencias de la Educación recorren la historia de la pedagogía y las teorías pedagógicas: desde la modernidad a la actualidad, desde las teorías tradicionales a las críticas. Analizan los debates y relaciones conceptuales entre la pedagogía y la política, como así también los saberes y configuraciones de la pedagogía, desde sus orígenes ligada a la escolarización y a las prácticas de transmisión cultural y socialización, hasta la pedagogía social ligada a la educación no formal y permanente, situada en debates socio- políticos y críticos.

Por su parte, el campo profesional de las Ciencias de la Educación se constituye de cuatro grandes espacios principales de ejercicio: la docencia en la universidad y en los institutos de formación docente; la gestión educativa, el asesoramiento pedagógico tanto en el sistema educativo como en ámbitos de la sociedad civil en general; y educadores en barrios, museos, organizaciones no gubernamentales, hospitales, cárceles. Las prácticas profesionales presentes en el campo durante la década del 2000 al 2012 ampliaron los perfiles de los destinatarios y los contextos por fuera de las instituciones educativas. El 38% se dedica a la docencia en el sistema educativo, el 33% es asesor, consultor, capacitador y gestor dentro del sistema educativo, el 29 % es asesor, consultor,

capacitador y gestor en espacios socio- educativos (cárceles, hospitales, museos, cámaras parlamentarias y barrios (Vicente, 2013).

### **Reflexiones finales**

Incorporar las características de los espacios de inserción socio- profesional de los egresados de los profesorado universitarios al análisis de la formación pedagógica tiene un sentido mayor al de conocer la adecuación entre saberes disciplinares- pedagógicos y el mundo del trabajo. En la actualidad, la educación tiene una mayor presencia en la arena social, lo que se manifiesta en la ampliación de los alcances de las profesiones docentes que incluye una diversidad de destinatarios, instituciones y territorios. La acción pedagógica no sólo se constituye de las prácticas de enseñanza o formación docente y de la investigación, sino también se orienta al acompañamiento, mejora y emancipación de diversos actores o grupos sociales en variados contextos e insertos en múltiples problemáticas o situaciones sociales, culturales y territoriales.

Entonces, si el campo profesional nos enseña que la educación, a través de sus profesionales, tiene mucho para hacer por fuera de los procesos de escolarización y del ámbito de la escuela, ¿qué tiene la formación pedagógica para decir? Según se puede observar a lo largo de la comunicación, en general las propuestas de formación pedagógica integran los espacios de educación social, permanente como fuente de saber y análisis para los futuros profesores. Pero también, es necesario apuntar que también concentran la mayoría de las unidades en estrecho vínculo con la escuela y su historia, en su versión más moderna y tradicional, y que el reconocimiento de la escuela en los nuevos escenarios reconstruidos a partir de la diversidad y multiculturalidad, no salda el análisis de la acción pedagógica en contextos que no son únicamente los escolares, en prácticas que no son las de enseñanza y junto a actores que no necesariamente son alumnos. Estas características se constituyen en una oportunidad para que la formación pedagógica amplíe sus alcances, sus objetivos y sus líneas de acción para aquellos futuros profesores a quienes les espera una realidad educativa diversa, plural y ambiciosa.

### **Referencias**

- Blois, Juan Pedro (2013). *La trayectoria de la sociología en Brasil y Argentina y las prácticas profesionales de los sociólogos. Un estudio comparado*. Informes, CLACSO.
- Cappellacci, Inés y Wischnevsky, Judith (2011). Las Ciencias de la Educación en la UBA. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ta. Época, No. 5, pp. 49-56.



Di Bello, M. E.; Fernández Berdaguer, M. L.; Santos, J. (2011). Trayectorias educativas y laborales de los graduados de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata. *Cuestiones de Sociología* No. 7, pp. 329-360.

Díaz Barriga, Ángel (1990). “Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de Pedagogía” En Watty, Patricia y Ousset, Azucena (Comp.) *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM – ONU – ANUIES.

Dubet, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa.

Dubet, François (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, Vol. 16, pp. 39-66.

Gómez, Raúl (2008). ¿Diste la última boluda? ¿Sos consciente de que no tenés que estudiar más? Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en Educación Física. *EFDeportes*. Año 13 - N° 121 [On line].

Menéndez, María Ángela (2006). *La inserción laboral de los graduados recientes del Profesorado de Educación Física en la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de maestría en Psicología Educacional, Universidad de Buenos Aires.

Nóvoa, António (1998). “Professionnalisation des enseignants et Sciences de l’éducation”. En Nóvoa, Antonio *Histoire & comparaison. Essais sur l’éducation*. Lisboa: Educa.

Tenti Fanfani, Emilio y Gómez, Manuel (1990). *Universidad y Profesiones*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Vicente, M. E. (2013). *Trayectorias profesionales en Ciencias de la Educación: estrategias y prácticas de los egresados en la reconstrucción del campo profesional en Argentina (1970-2012)*. Tesis de Calificación. Doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina.

### **Documentos**

Programa de Fundamentos de la Educación (2011). Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Programa de Pedagogía I (2008) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Programa de Pedagogía II (2013) Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Programa de Pedagogía para Educación Física (2013). Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

## **¿Es posible proponer modos alternativos de formación para docentes? Una reflexión sobre paradigmas y dispositivos de formación**

Claudia Probe  
Estela Soriano  
María Florencia Di Matteo

Informe de experiencia  
Propuesta curricular, formación docente, didáctica, saberes de los estudiantes

### **Resumen**

En los últimos años se han producido una serie de cambios contextuales que impactaron en el sistema educativo argentino al generar nuevas definiciones curriculares y normativas. El campo de la formación docente no ha quedado exento de estas transformaciones ya sea por los cambios experimentados por el propio nivel, tanto como, por las modificaciones producidas en los niveles en que los docentes intervendrán. En este marco, consideramos la necesidad de reflexionar la formación docente desde un nuevo paradigma que permita pensar en prácticas profesionales donde los docentes sean capaces de analizar las situaciones de enseñanza en contextos institucionales, concebir la tarea en un entorno grupal de diálogo con otras disciplinas y profesionales, así como, de investigación de la propia. Una propuesta de enseñanza de significatividad requiere el reconocimiento de los saberes de los estudiantes. Nos interesa conocer sus puntos de vista acerca del desempeño de la profesión docente que desarrollarán, así como, los conocimientos didácticos favorecedores para la construcción del rol. La perspectiva de formación docente sostenida por el equipo docente de la Didáctica General para los Profesorados destinada a estudiantes de profesorados para la enseñanza secundaria y superior en Artes, Antropología, Filosofía, Historia y Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina asume la responsabilidad social implicada. En este desarrollo problematizamos especialmente la noción de formación, la concepción sobre el alcance del “enseñar a enseñar”, las posiciones adoptadas sobre los aportes de la asignatura al trayecto formativo general, los aprendizajes que interpelan al propio equipo docente. Junto a ello, describimos y analizamos las percepciones de estos estudiantes sobre la enseñanza, la didáctica y la práctica profesional futura.

### **Abstract**

A group of contextual changes have impacted in the Argentine System Education. This changes have generated new syllabus and normative in recent years. The field of teacher's training has not been exempt from these transformations. It happened by changes that occurred in the own level and by the changes produced in the levels in which professor will teach as graduated. In this context, we consider the need to rethink teacher's training from a new paradigm. This paradigm should allow us thinking about professional practices to teachers able to analyze situations of teaching in institutional contexts, think about the task in groups and dialogue with other disciplines. This paradigm should allow the students investigate their own practices. A proposal of teaching requires recognition of the knowledge of the students. We need to know their points of view on the knowledge considered necessary for the performance of the teaching profession, as well the didactic knowledge to construct their role. In this paper we present the theoretical framework since the proposal of teacher training at the Chair of General Didactics to students of teachers for secondary and higher education in arts, anthropology, philosophy, history and letters of the Faculty of Philosophy and Letters of the University of Buenos Aires, Argentina. We ask for the concept of training, the conception of the scope of the "teach to teach", the positions taken on the contributions of the subject to the general training course, etc. We also describe and analyze the perceptions of these students on teaching, didactics and the future professional practice.

### **Algunas notas para la reflexión sobre los modelos de formación docente**

La pregunta acerca de la posibilidad de proponer modos alternativos de formación docente nos lleva a considerar nuevos enfoques. Este interrogante se vincula y articula con otros que orientan este escrito: ¿Qué concepciones sobre la escuela, la formación y el estudiante conllevan las propuestas de mayor tradición en nuestra región?, ¿Cuáles son los aspectos estructurales que las propuestas actuales no toman en cuenta y creemos necesario incluir? y ¿por qué, a nuestro criterio, es necesario pensar en modos alternativos de formación?

Luego de la presentación de estos interrogantes, exponemos algunos de los principales supuestos subyacentes a un modelo clásico de formación docente para problematizarlo y proyectar otro que tome en cuenta las necesidades actuales. Posteriormente, describimos algunas de las principales demandas de estudiantes de profesorado universitarios de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, ámbito institucional en el que nos desempeñamos como docentes. Luego, nos referimos específicamente a la propuesta de enseñanza adoptada por uno de los equipos docentes a cargo de la asignatura Didáctica General para los Profesorados de la

mencionada universidad. Allí, señalamos algunas principales problemáticas que se convierten en desafíos para seguir reflexionando sobre modos alternativos de formación docente.

### **Debates sobre paradigmas de formación docente**

Para construir respuestas a las preguntas señaladas en el apartado anterior explicitamos, inicialmente, nuestra forma de entender a la problemática de la formación docente en términos de debates sobre modelos de formación (en vez de aspectos o rasgos particulares). Desde nuestra perspectiva no pensamos en alternativas referidas al agregar o quitar algún aspecto parcial a las propuestas (por ejemplo, modificando contenidos o estrategias de enseñanza); abordamos la formación desde un paradigma que trasciende los modos habituales de comprensión y análisis.

Existen diferentes posturas en cuanto a concebir y caracterizar la tarea docente. Para algunos es un trabajo, para otros una profesión; también se encuentran aquellos que la entienden como una técnica. Según se considere, el docente podrá ser visto como un trabajador, un profesional, un intelectual reflexivo, un semiprofesional, un técnico. Esta misma complejidad observamos al intentar definir qué tipo de saberes nos proponemos promover para la formación docente (Perrenoud, 1994; Darling-Hammond, 2006; Terigi, 2009, Tardif, 2004).

En relación con los planteos de mayor peso en la región, subyace una concepción del trabajo definido en términos individuales, sostenido por una mirada tradicional del dispositivo del aula y del uso de los espacios, los tiempos y los agrupamientos de estudiantes (Madonni, 2014; Tedesco, 2012; Romero, 2009; Carli, 2012). Esta estructura, que remite a los rasgos fundantes del sistema educativo, ha incorporado aspectos de las pedagogías activas pero sin modificar aquella. Estas tradiciones y matrices se constituyen en objeto de análisis para configurar otros modelos de formación, incluyendo nuevas definiciones del sujeto pedagógico y la práctica de la enseñanza.

En el marco de esta perspectiva, la formación docente ha reproducido, implícitamente, esos supuestos al ofrecer herramientas conceptuales y metodológicas para el desempeño del docente en un aula estándar, con grupos de estudiantes con perfiles más o menos homogéneos. Este enfoque se expresó en planes de estudio que privilegiaron la selección de contenidos disciplinares y técnico instrumentales ligados estrictamente al espacio del aula y una forma lineal y aplicacionista de concebir la relación teoría – práctica de la enseñanza (Carr, 2002).

En lo que respecta a las prácticas docentes, desde este enfoque predominaron aquellas centradas en la transmisión de disciplinas con límites fuertemente marcados, con énfasis en cronologías y en un tratamiento banalizado de algunas problemáticas teóricas.

Actualmente se evidencia la necesidad de avanzar hacia cambios profundos en los modos de pensar la escolarización y, junto a ello, de establecer modificaciones en la formación y en el trabajo

docente. Consideramos de gran relevancia la producción de nuevos saberes pedagógicos y el desarrollo de otras formas de trabajo en el aula en las que pueda diseñarse un modelo que dialogue con el anterior, no para presentarse como su par antitético, sino para problematizar su sentido en el contexto actual.

Planteos muy extendidos en la región entienden la complejidad del trabajo docente, al reconocer su carácter político y su naturaleza institucional (REDESTRADO<sup>14</sup>). Esta conceptualización concibe a la educación como un derecho, a la escuela como el lugar en el que se produce la transmisión sistemática a las generaciones jóvenes y al trabajo docente como una actividad colectiva y transformadora (Terigi, 2011).

Estos planteos posibilitan la revisión de los supuestos de formación y el modo de entender la práctica. En el curriculum y organización de la enseñanza para la docencia se incorporan otras dimensiones de la actividad docente que no se circunscriben solamente a los saberes instrumentales para la transmisión de contenidos. Entre ellas reconocemos el conocimiento de la institución para una mejor intervención docente, la producción colectiva entre colegas, la diversidad en los modos de aprender (incluida la de los propios docentes), el reconocimiento y habilitación de la voz del estudiante en el proceso de enseñar y aprender, entre otros. Entendemos a la enseñanza como práctica social articulada con un proyecto político; este modelo se propone incluir la adquisición de saberes que remiten a la dimensión ética y política acerca del qué, cómo y para qué de la formación y del cómo aprenden nuestros alumnos. Es decir, se constituye un enfoque de formación de profesores que requiere adoptar una posición que asume un carácter político, abandonando la pretensión de generar estrategias de enseñanza que se constituyan en asépticas, aplicables a cualquier contexto y tiempo y que restringen los problemas de la enseñanza a resoluciones de carácter meramente técnico.

### **Expectativas y demandas de los estudiantes sobre la formación docente**

Uno de los aspectos que consideramos a destacar es aquel referido a la tensión dada entre los rasgos de propuesta de formación docente ofrecida por el equipo docente y las demandas de formación esperadas por los estudiantes.

Desde uno de los equipos docentes de la asignatura Didáctica General para los Profesorados nos proponemos transmitir una perspectiva de la práctica docente situada en un contexto histórico – material, social e institucional que toma aportes de distintas disciplinas y prácticas para la formación. Entre estas fuentes ubicamos a la sociología y a la política educacional, a la psicología,

---

<sup>14</sup> Red latinoamericana de Estudios del Trabajo Docente.

al abordaje institucional, a la pedagogía y a la didáctica. Pero la producción disciplinar no es la única fuente del contenido curricular ya que también tomamos otras prácticas sociales de referencia<sup>15</sup> (Martinand, 1986) tales como la propia tarea docente, los saberes experienciales de profesores y las biografías escolares de los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes ingresan a la materia demandando una formación que requiere la adquisición de saberes metodológicos para la enseñanza. Entre los conocimientos necesarios para ejercer la docencia señalan: *“los contenidos de su disciplina: haber estudiado más de lo que enseña”*, *“Más allá de saber los contenidos de la materia, necesita saber transmitir eso que va a enseñar”*, *“Lo fundamental es que sepa el cómo.”*

Las citas expresadas ponen de manifiesto una demanda centrada en la transmisión de contenidos de las propias disciplinas (las letras, la historia, la antropología). Sobre este punto señalamos como hipótesis una tensión entre una lógica docente que privilegia el saber disciplinar y la propia, referida a una lógica de escuela inclusiva que busca el dialogo entre los sujetos, y a su vez, de los sujetos con esos conocimientos.

Al considerar el contexto, la revisión en torno de la formación y la necesidad de construir aproximaciones a la resolución de los problemas planteados, desde el equipo docente de Didáctica General para los Profesorados diseñamos y desarrollamos una renovada propuesta de enseñanza para el curso del 2013. Los principales propósitos fueron: 1) contribuir a la formación de profesores de enseñanza secundaria y superior (universitaria y no universitaria) pertenecientes a los distintos campos de conocimiento en los que se forman los estudiantes de Artes, Ciencias Antropológicas, Edición, Filosofía, Historia, Letras y Bibliotecología; 2) brindar herramientas para favorecer la construcción de una mirada compleja acerca de la formación que toma aportes de la Pedagogía, la Sociología y Política Educativa y la Didáctica principalmente y 3) posibilitar el desarrollo de una mirada contextualizada, global y analítica de los diversos escenarios en que se enmarca la formación de los profesores a partir de los distintos dispositivos referidos a los aprendizajes previstos y los no previstos.

Algunos de los dispositivos para la formación puestos en valor están constituidos por: clases teórico-prácticas en donde se exponen temas y problemas de la formación docente y de la enseñanza y clases de trabajos prácticos como espacios para analizar teóricamente y reflexionar sobre distintas situaciones de la práctica. Entre las metodologías de enseñanza proponemos foros

---

<sup>15</sup> Martinand (1986) acuñó el concepto de prácticas sociales de referencia para manifestar que *“(…) la construcción de los contenidos de enseñanza no puede limitarse a una simple reducción descendente de un saber universitario sobrealorado y que existe una gran cantidad de prácticas sociales que presentan de distintas maneras una misma idea científica. Desde este punto de vista, el saber erudito sólo es una práctica de referencia entre otras (la práctica de investigación) y conviene explorar también las otras, para llegar a una formulación diversificada de los conceptos científicos.”* (Astolfi, 2001: 138).

virtuales para debatir sobre experiencias docentes reales, congresos internos sobre temáticas trabajadas y análisis grupal de entrevistas a docentes y observaciones de clases reales que ellos mismos realizan.

Mencionamos en particular el dispositivo congreso porque allí los estudiantes externalizaron, en primera instancia, las ideas sostenidas basadas en sus creencias y saberes vinculados a sus disciplinas de origen. Así también, las perspectivas reales desde las cuales cada uno estaba mirando aquello que se convertiría en objeto de análisis del curso en su conjunto. Desde allí, reconocemos como "novedoso" o "alternativo" el carácter interdisciplinario de los grupos o la inclusión en un programa de Didáctica General donde un dispositivo de aproximación a la práctica se presenta como contenido para pensar la enseñanza con estudiantes que no dan clases y que en su mayoría sólo cuentan con su experiencia de estudiantes. En este sentido, permitió identificar los encuentros y desencuentros con las visiones con sus compañeros, lo compartido, las controversias, las tensiones. Por otra parte, para la mayoría era la primera experiencia referida a un evento valorado en la comunidad académica de pertenencia. Los estudiantes produjeron dos trabajos académicos: un ensayo producto de una escritura colectiva a partir de la identificación de un tema de interés y un escrito individual de análisis. Para presentar este último, cada uno debió seleccionar la ponencia de un grupo y eje temático diferente al que habían producido conjuntamente y escribir un ensayo crítico, problematizador y/o ampliatorio del señalado inicialmente.

Uno de los principales rasgos de este dispositivo es su carácter grupal, entendiendo que el grupo permite el diálogo e intercambio de ideas dadas entre estudiantes de distintas disciplinas. Así, se propone partir del reconocimiento de los saberes del otro y la habilitación de sus palabras. Otro aspecto a destacar es la demanda de trabajo con la bibliografía sugerida por el equipo docente y aquella que seleccionan los propios estudiantes. Por todo ello, consideramos que se constituye en un espacio que favorece el intercambio de puntos de vista desde las propias trayectorias de los estudiantes, las que incluyen sus biografías escolares, saberes construidos y conocimientos aprendidos en la formación universitaria.

Otro de los dispositivos privilegiados se enmarca en la realización de una entrevista a un docente y una observación y análisis de una clase dada en contexto real, realizado de manera grupal. Algunas de las principales dificultades que encontramos en el desarrollo de esta propuesta formativa fueron: en el uso de la teoría para contextualizar problemáticas de enseñanza y una persistencia de la identidad como estudiantes antes que docentes para analizar las prácticas docentes reales. En las diferentes lecturas analíticas de las clases reales predomina una mirada clasificatoria dicotómica (por ejemplo clase buena - clase mala) que obstaculiza percibir la complejidad del contexto y no permite relativizar las decisiones tomadas por los docentes implicados.

Desde un punto de vista más profundo, consideramos, a modo de hipótesis, que en estas dificultades operan matrices construidas en un marco de conocimientos transmitidos de manera compartimentalizada, fragmentada, a través de propuestas de enseñanza desarticuladas; ello sería parte de marcas que tiene a los estudiantes como portadores de conocimientos aprendidos, en muchos casos, sin sentido ni apreciación de su valor.

En cuanto al congreso, notamos la predominancia del sentido común pedagógico en la forma de leer y establecer alternativas; especialmente cuando la tarea consiste en comenzar a desnaturalizar ciertas miradas y a desarmar aquello que se establece como certeza no siempre expresadas, pero que actúan como obstáculos epistemológicos (Camilloni, 2002) para comenzar a concebir un nuevo campo de intervención.

Por todo lo expuesto, creemos que es posible diseñar, proponer y desarrollar modos alternativos para pensar la formación docente a través de dispositivos en los que el trabajo grupal, la circulación de la palabra y el poner en tensión lo dicho para problematizar se constituyen en núcleos relevantes. Se trata de focalizar una lógica de trabajo no lineal teoría - práctica y en eludir un trabajo aplicacionista. Sostenemos que estas propuestas permiten vivenciar desde la propia formación, la nuestra, la del propio equipo, otras maneras de entender la profesión al interpelar lo aprendido, al incluir lo experiencial, lo colectivo e institucional.

## **Referencias**

- Camilloni, Alicia (2002). Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza. Madrid, Gedisa.
- Carli, Sandra (2012). El estudiante universitario: hacia una historia del presente de la educación pública. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Carr, Wilfred (2002). *Una teoría para la educación*. Madrid, Morata.
- Darling-Hammond, Linda (2006). "Constructing 21 st- Century Teacher Education" En Journal of Teacher Education Vol.57, Nº 3, May-june 2006 [www.redestrado.org](http://www.redestrado.org)
- Maddonni, Patricia (2014). *El estigma del fracaso escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, Philippe (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes. En AA.VV Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de Grenoble, IUFM.
- Probe, Claudia; Eder, María Laura; Güell, Amalia; Lavalletto, Mercedes; Soriano, Estela (2013). La formación de profesores: una perspectiva desde la Didáctica General para los Profesorados. Abordajes posibles en clave de encuentro entre distintos campos de conocimiento. Ponencia presentada en el Congreso Docencia Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Argentina.



Romero, Claudia (2009): Escuela melancolía y transición. En: Claves para mejorar la escuela secundaria. Romero, C (compiladora). (33-39 pp). Noveduc. Buenos Aires.

Tardif, Maurice (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid. Narcea.

Tedesco, Juan Carlos (2012) Educación y justicia social en América Latina. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica. Universidad Nacional de San Martín.

Terigi, Flavia (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En Velaz de Medrano, C y Vaillant, D (comp) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid OEI y Fundación Santillana.

Terigi, Flavia (2011). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.

### **Documentos**

Encuestas a estudiantes de Didáctica General para los Profesorados, año 2013.

## **Ensinar e aprender no Ensino Superior: desafios da construção pedagógica do conhecimento**

### **Coordenação**

Cleoni Maria Barboza Fernandes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil  
cleoni.fernandes@pucrs.br

### **Participantes**

Rui Trindade  
Universidade do Porto. Portugal  
trindade@fpce.up.pt  
Cleoni Maria Barboza Fernandes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil  
cleoni.fernandes@pucrs.br  
Denise Nascimento Silveira  
Universidade Federal de Pelotas. Brasil  
silveiradenise13@gmail.com  
Miriam Pires Corrêa de Lacerda  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil  
miriam.lacerda@pucrs.br  
Débora Ortiz de Leão  
Universidade Federal de Santa Maria. Brasil  
dboleao@gmail.com