

## **XVI Encuentro del Estado de la Investigación Educativa**

### **“FORMACIÓN DOCENTE A DEBATE”**

**Universidad Católica de Córdoba – CIFE /REDUC-Noviembre de 2005**

**Ponencia: “El Area de la Praxis como innovación en la formación docente. Significados y Prácticas”**

Autores:

Ana Lía Cometta

Ana Ramona Domeniconi

Zulma López

### **I.- Introducción**

Ante el fracaso de los programas de formación docente inspirados en el enfoque tecnocrático, basado en la concepción aplicacionista en la relación teoría-práctica, a partir de la década de los años 80 se inicia un profundo movimiento de reforma de la formación docente inspirado en los nuevos aportes de la investigación acerca de los docentes y la enseñanza. En el contexto universitario de nuestro país, los lemas “pensamiento del profesor” “docente reflexivo” y los aportes del paradigma socio-crítico, sumado a las nuevas políticas derivadas de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, sustentaron los procesos de cambio curricular de la formación docente inicial en la última década. Partícipe de este movimiento, la UNSL inicia un interesante movimiento de innovación curricular en la mayoría de las carreras de formación de profesores en los campos científicos, de las Humanidades y las Ciencias

Sociales<sup>1</sup>, que se concretó en la modificación de la casi totalidad de los planes de estudios de las carreras de Profesorado.

El presente trabajo se inscribe en una investigación mayor<sup>2</sup> de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) que aborda específicamente, a través de una de sus líneas, los procesos de innovación curricular en carreras de formación docente.

El objetivo central de esta ponencia es comunicar el avance de la línea de investigación en curso que se orienta a indagar el proceso de innovación curricular del “**Area de la Praxis**” como una instancia superadora de la dicotomía teoría-práctica, en el Profesorado de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas, desde los *aspectos estructurales formales* (plan de estudios, documentos curriculares) y los *procesuales prácticos* según los significados otorgados por los sujetos curriculares (comisión de carrera, docentes y alumnos). Este Area de la Praxis fue diseñada en el último plan de estudios como un eje vertebrador que recorre todo el plan, articulando saberes y prácticas de las distintas asignaturas, avanzando en profundidad y complejidad. Se busca comprender si este espacio de la Praxis se constituye en una instancia real de innovación, analizándola a partir de la tensión intenciones/realidad en el contexto institucional en la que emerge.

## II. Marco Teórico

La transformación curricular en la formación de profesores en Ciencias de la Educación, resulta del interjuego de varias fuerzas, algunas gestadas al interior de la propia institución, como el Programa de Transformación Curricular de las carreras de Formación Docente promovido por el Departamento de Educación y Formación Docente; otras externas, vinculadas a la política educativa materializadas en la Ley Federal de Educación en referencia a la transformación de la formación docente; otras enraizadas en una fuerza de carácter mundial impulsada por la investigación y la producción de conocimiento en el campo de la formación docente. En la convergencia de estas fuerzas, y en condiciones institucionales que lo hacen posible, se plasma el

---

<sup>1</sup> En un trabajo reciente de las autoras, se analizan las innovaciones curriculares desde los Planes de Estudio en carreras de profesionales y docentes de la UNSL. Cometta y otros (2004)

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación 4-1-8703 – “Innovaciones en el currículo de formación universitaria: sujetos, prácticas y discursos en la enseñanza y el aprendizaje”, 2004-2007. Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNSL y el Programa Nacional de Incentivos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, bajo la dirección de la Lic. Saada Bentolila.

nuevo plan de estudios que comienza a implementarse a partir del año 2000, aunque el proceso de cambio se había iniciado varios años atrás.

Desde el enfoque asumido, y para el caso del Profesorado en Ciencias de la Educación, se considera que el nuevo **Plan de Estudios** constituye una **innovación**, ya que una práctica innovadora “*no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en sí un germen de ruptura*” (Braga, Genro y Leite, 1996), aunque este germen de ruptura encierra en sí mismo su potencial progresivo y/o regresivo. En esta perspectiva, se recupera la **transformación curricular** como una innovación en el sentido de Angulo Rasco y Blanco (1994) porque la innovación “*supone una idea percibida como novedosa por alguien, y a su vez la intención de que dicha novedad sea aceptada*” y más que detenerse en la estructura del objeto innovado, interesa ahondar en el proceso por el que ese objeto afecta a los sujetos implicados, en este caso docentes y alumnos de la carrera.

Al referir a una innovación curricular en la formación docente, es necesario precisar esta formación específica. Se coincide con Davini (1995) en que la **Formación Docente** “*es el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-profesional que se inicia formalmente en la enseñanza sistemática de grado y se desarrolla en el desempeño en el puesto de trabajo*”<sup>3</sup>. En esta perspectiva, la formación profesional para el ejercicio de la tarea docente, se organiza y regula en el trayecto inicial a través del currículo o Plan de Estudios que sustenta una imagen ideal y propositiva del docente a formar –plasmada en la justificación, perfil y objetivos de la carrera- y el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el futuro docente necesita aprender para su futuro desempeño profesional –plasmado en la estructura y organización curricular de los contenidos. Es así que en el Plan de Estudios para la formación de profesores en Ciencias de la Educación se recorta y reconoce como una innovación relevante el Área de la Praxis, como un germen de ruptura respecto a la formación anterior.

Para comprender el Área de la Praxis como un proceso de innovación curricular, se impone considerar al **currículum como puente entre las intenciones y prácticas que las concretan** o entre ideas y acciones (Stenhouse, 1987) o en palabras de Alicia de Alba (1995) atender a los **aspectos estructurales – formales y procesales prácticos**<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Davini, M. C.(1995), :34

<sup>4</sup> De Alba define los aspectos estructurales-formales del currículo como conjunto de “disposiciones oficiales, de los planes y programas de estudio, de la organización jerárquica de la escuela, de las

En este sentido, es posible capturar el proceso de innovación poniendo en tensión el plan de estudios, como norma que regula la práctica de formación docente otorgándole racionalidad y direccionalidad, con la práctica misma. desde los sentidos y significados que le otorgan los **sujetos de estructuración y desarrollo del curriculum** (miembros de la comisión de plan de estudios, docentes y alumnos).

Desde el aporte de la sociología crítica se concibe al curriculum de la formación docente como una **construcción histórico-social**, constituyendo un “**campo**” -en términos Bourderianos- como *“parte del campo académico que puede ser entendido como un sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos (...) hablar de luchas supone otras luchas anteriores que definieron las posiciones actuales y que marcan determinada autoridad(...) que responden a diversos intereses que muestran las relaciones de fuerza de los sujetos intervinientes o concurrentes al campo”*<sup>5</sup>

Una de las principales críticas que orientó, a partir de la década de 1980, los movimientos de transformación de la formación docente, fue el predominio de una **racionalidad técnica**<sup>6</sup> en la relación teoría-práctica de manera que la teoría precede e informa a la práctica. Esta concepción provoca una separación entre instituciones implicadas (Universidad como campo de la formación y la Escuela como campo laboral); entre las personas (formadores y docentes); en el conocimiento (teóricos, prácticos, académicos, cotidianos, disciplinares, pedagógicos). Desde esta lógica, se impone un discurso prescriptivo, asociado al “deber ser”, prevaleciendo una impronta formal en las prácticas de enseñanza por la ausencia del cotidiano escolar (Edelstein, 1996), que lleva al desarrollo de perspectivas utilitaristas.

En estas críticas se sustentó el andamiaje teórico de la “**Teoría Crítica del Currículo**” de formación docente. Esta teoría interviene en el campo del currículo desde cuatro categorías teóricas y pragmáticas en estrecha interrelación y que sólo pueden ser definidas una con relación a las otras: reflexión, crítica ideológica, dialéctica y praxis.(Macchiarola, 2000). A los fines del trabajo, se hará referencia especialmente a

---

reglamentaciones que norman la vida escolar” y a los aspectos procesales-prácticos a los referidos “al desarrollo del curriculum, a su devenir” (De Alba, 1995:66-67)

<sup>5</sup> Cometta, A.; Domeniconi, R.; López, Z. (2004): “La innovación curricular en carreras de formación docente en la UNSL: reconstrucción del proceso desde los sujetos”. Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La Universidad como Objeto de Investigación*. UN de Tucumán.

<sup>6</sup> Además de esta crítica, se reconoce que la formación docente de grado resulta una tarea de bajo impacto en la socialización laboral, de manera que el estudiante para profesor cuando ejerce la docencia termina adaptándose de manera conservadora a las escuelas en las que trabaja. (Cometta, A., Plan de Tesis de Maestría en Didáctica. UBA,2001

la categoría de **Praxis** desde dos vertientes: la aristotélica y la materialista dialéctica. Para Aristóteles la praxis es acción fundada en la comprensión e interpretación de la situación y genera interacción entre los sujetos; es la acción moralmente informada orientada a la consecución del bien. Para el materialismo dialéctico praxis significa acción política y unidad entre pensamiento y acción: el hombre reflexiona sobre la realidad para comprenderla y transformarla en una relación dialéctica conocimiento-práctica..

Para Freire la Praxis implica también unidad entre teoría y práctica, a través de la reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo “*Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica, es reflexión y acción. No puede reducirse al verbalismo ni al activismo*”<sup>7</sup>. En referencia a la formación docente, el autor resalta el contexto del **quehacer**, de la praxis, en contra de un contexto de la formación docente caracterizado por el puro hacer. Esto lo lleva a afirmar que “la dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de la formación”<sup>8</sup>.

Como puede observarse la categoría de praxis implica referencias a las otras categorías mencionadas en tanto supone una visión dialéctica de la realidad que integra teoría-práctica, objetividad-subjetividad en un movimiento continuo caracterizado por rupturas y luchas y una reconstrucción de la acción (de los sujetos y de las condiciones y supuestos que orientan las prácticas).<sup>9</sup>

Desde los aportes de la teoría crítica del currículo de la formación docente se redefine lo que se entiende por docente y las características que definen su actividad. Estas ideas inspiraron la noción de “**practicum**” en los currículos de formación docente de manera que “*los conocimientos que se les proporcionen a los estudiantes han de servirles para entender su realidad y para orientar su práctica, por lo que ha de hacer referencia a ella y permitirle el análisis y reflexión sobre la misma*” (Contreras, 1987:221). Así concebido, el practicum se orienta a diversificar el tipo de experiencias prácticas que los planes de formación ofrecen a los estudiantes, asegurando la conexión constante de las disciplinas teóricas con la realidad educativa y escolar. Esta idea de

---

<sup>7</sup> Freire, P. (1970): 157

<sup>8</sup> Freire, P. (1994): 118

<sup>9</sup> Para profundizar en las categorías de la Teoría Crítica del Currículum de la formación docente puede consultarse la obra de Macchiarola, V. (2000).

prácticum si bien se nutre inicialmente del aporte de Schön (1992) sobre la formación de profesionales reflexivos, cabe a Zeichner<sup>10</sup> la sistematización y desarrollo posterior.

### **III.- Enfoque Metodológico**

La investigación se inscribe en el enfoque cualitativo dado que se busca comprender el objeto de estudio – una innovación curricular particular- en su situacionalidad, desde las intenciones hasta su concreción en situaciones reales. Dentro de este enfoque, se trata de un estudio de caso dado que se aborda la innovación en una carrera de formación docente – el Profesorado en Ciencias de la Educación – de la UNSL.

Para la recolección de datos, se recurrió al análisis del plan de estudios en el que se inscribe la innovación –el Area de la Praxis- y a entrevistas semiestructuradas a docentes responsables de los distintos niveles del Area de la Praxis y a alumnos “egresables” de la Carrera. Se entiende por alumnos egresables a aquellos que han cursado y aprobado el 90% de las materias de la carrera.

Para el caso de los docentes, se trabajó con toda la población (los cuatro profesores responsables). Para el caso de los alumnos se trabajó con un muestreo intencional de seis (6) alumnos.

### **IV.- Análisis de la información**

#### **El Area de la Praxis en el texto curricular: anticipación e intención**

El nuevo plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación tiene varios aspectos innovadores respecto al plan anterior, entre los que se destacan: flexibilidad a partir de la incorporación de cursos optativos, equilibrio entre saberes básicos y específicos a lo largo de la carrera, incorporación de saberes considerados “de vacancia” en la formación (educación no formal, educación de adultos, marginalidad y exclusión, etc.), integración de teoría – práctica. Este último aspecto innovador es el que se materializa en el Plan de Estudios en la denominada Area de la Praxis con el propósito de *“resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares*

---

<sup>10</sup> Parte de la obra de este autor se encuentra en Pérez Gómez y otros (1999): “Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica”. Madrid, Akal:379-398

*con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla*<sup>11</sup>. Para entender el sentido que adquiere este espacio curricular en el Plan, un miembro de la comisión responsable de su elaboración expresa *“uno de los principales problemas detectados fue la desarticulación entre la teoría y la práctica, entonces nosotros consideramos que desde el primer año los alumnos debían insertarse en el medio en el que después van a desarrollar sus actividades profesionales. Pensamos en un diseño curricular bastante original, que tiene un eje vertical que recorre toda la trayectoria académica, desde primero a quinto año, que es un eje que hemos llamado de la praxis. Este eje tiene un núcleo temático de trabajo en cada año, pero a su vez se conecta porque pretende vincularse horizontalmente con las materias que se dictan en el mismo año. La ubicación de las materias tiene que ver con el hecho de que den sustento teórico al trabajo que los estudiantes hacen en el área de la praxis como trabajos en la comunidad, trabajos de campo, de indagación, ...”*. De esta manera, el Area de la Praxis se organiza de la siguiente manera:

- Aborda un núcleo temático en cada año, priorizando una dimensión de análisis: “Problemática de la realidad educativa” (1º año); “El sujeto que aprende en diferentes contextos” (2º año); “La problemática institucional” (3º año) y “La Práctica Docente” (4º año). Cada nivel se organiza bajo la modalidad de Taller que favorece la integración de la teoría y la práctica. El Plan de Estudios incluye “orientaciones generales para el Area de la Praxis”, especificándose para cada nivel los propósitos generales y sugerencias para la enseñanza (discusión y producción grupal, observaciones, narrativas, historias de vida, herramientas de investigación, reflexión y análisis de prácticas, etc.).
- Pretende una articulación horizontal entre las materias del año que guardan relación a la manera de “insumos teóricos” con el núcleo temático que se trabaja en el Area de la Praxis. (Por ej. en 2º año corresponde el núcleo temático “el sujeto que aprende en diferentes contextos” y las materias de ese año son “Sociología de la Educación”, “Educación de Adultos”, “Exclusión y marginalidad urbana y rural”, “Psicología del Aprendizaje”, “Psicología Social”, entre otras.

---

<sup>11</sup> Plan de Estudios, Ord. 020/99, FCH – UNSL, Anexo III Pág. 7.

El Area de la Praxis se sustenta, desde sus fundamentos, en una nueva concepción de la formación docente dado que se pretende *“formar profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación capaces de comprender la realidad educativa, en su naturaleza dialéctica, compleja y situada históricamente, para explicarla y transformarla (...) a partir de un compromiso ético-político, una actitud crítica y reflexiva frente a la revisión y construcción del conocimiento pedagógico y una sólida formación teórico-práctica”*<sup>12</sup>.

Desde el diseño mismo, el Area de la Praxis supone una organización diferente del trabajo docente, busca avanzar en la cooperación académica y la articulación de contenidos sobre la tradicional estructura de cátedra. Estas implicancias institucionales son advertidas como uno de los mayores riesgos en la implementación por los miembros de la comisión *“El área de la praxis es la mayor fortaleza del plan y a la vez, su mayor debilidad. Fortaleza, porque recupera la articulación teoría-práctica indispensable en la formación docente y debilidad porque advertimos que puede ser difícil su implementación que depende de decisiones institucionales y personales porque supone un trabajo interdisciplinario al cual no estamos acostumbrados. Requiere de decisiones políticas institucionales muy fuertes y de compromisos por parte de los docentes”*.

En líneas generales, puede observarse que el nuevo plan de estudios responde a los lineamientos de la Teoría Crítica del curriculum para la formación docente en tanto refiere explícitamente a las categorías básicas de Praxis, Dialéctica, Reflexión y Crítica Ideológica que se expresan, a la manera de intenciones, tanto en los fundamentos del plan y la organización curricular en lo referido al Area de la Praxis. El Plan es concebido, en este caso, por una comisión de plan de estudios o los **sujetos de estructuración formal del curriculum** –en términos de Alicia De Alba- que son grupos significativos de poder que tienen distintos intereses según la posición que ocupan en el campo académico e institucional<sup>13</sup> que enfrentados a luchas y conflictos pueden consensuar el proyecto de formación.

---

<sup>12</sup> Plan de Estudios , ob. Citada, pág.5

<sup>13</sup> El proceso de innovación curricular desde los sujetos de estructuración curricular (comisiones de planes de estudio) ha sido profundizado en otro trabajo de las autoras. Cometta, A. y otros (2003) :”La innovación curricular en carreras de formación docente en la UNSL: reconstrucción del proceso desde los sujetos”. Ponencia presentada al IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano *La Universidad como objeto de Investigación*. UN de Tucumán.

## Los significados de la innovación desde los sujetos de desarrollo curricular

Del análisis de las entrevistas de los docentes responsables del Área de la Praxis tomando como ejes de análisis la tensión intenciones/realidad, podemos expresar que:

El propósito explicitado en el Plan de Estudios, que da fundamento a la creación de este espacio dice que pretende “resolver la escisión entre la teoría y la práctica, articulando e integrando de manera significativa los saberes necesarios desde los propios campos disciplinares con una comprensión crítica de la realidad para intervenir y transformarla”<sup>14</sup>. Dicho propósito, desde la percepción los propios actores docentes no se cumple tal como está concebido en el plan, por una parte porque no todos los docentes comprendieron esta concepción y por otra por la falta de articulación entre asignaturas “creo que pasa por un aislamiento en el que trabajamos”, “por la falta de diálogo (...) la articulación del eje está medio perdida, los alumnos dicen no hemos hecho ninguna actividad práctica concreta”, en este sentido es posible decir que estos espacios se han ido corriendo del lugar inicial para constituirse en una asignatura más.

De la lectura en profundidad del total de las entrevistas, advertimos que tanto estudiantes como profesores comprenden de manera similar la situación que se vive en las áreas de la praxis y del plan de estudio en su totalidad. Razón esta que nos ha obligado a tomar de manera conjunta el análisis e interpretación de lo expresado por ambos. Para esto se tomaron en cuenta algunos aspectos que se vinculan con las distintas significaciones dadas los por los sujetos del desarrollo curricular, en este caso los docentes responsables de las cuatro áreas de la praxis correspondientes al profesorado en Ciencias de la Educación y seis estudiantes egresables que han cursado los cuatro ejes.

Las percepciones consideradas se relacionan con aspectos que tienen que ver con las concepciones en cuanto significado y sentido otorgados a: la formación docente como experiencia, la innovación curricular, los saberes valiosos para la formación, los fundamentos epistemológicos y filosóficos, obstáculos y posibilidades etc.

En el discurso de algunos docentes está presente la idea original, expresada en el Plan de Estudios en relación con el Eje de la Praxis como un espacio que articula la teoría y la práctica, atravesando longitudinal y transversalmente la formación “*los contenidos mínimos de este taller se orientan básicamente a un contacto con las*

---

<sup>14</sup> Plan de Estudios 020/99, FCH – UNSL, Anexo III Pág. 7.

*realidades de la investigación, el Plan lo explicita en su filosofía, este eje constituye lo innovador*". Sin embargo, también reconocen que esta integración no ha sido lograda, que la articulación no se realiza por diversos motivos, a pesar de ser reconocida como valiosa, necesaria y establecida desde lo estructural formal. Esto también es percibido del mismo modo por los alumnos que consideran que se asemejan a una asignatura más, con trabajos netamente teóricos y con prácticas aisladas que tienen la intencionalidad explícita de la concepción praxística, pero que en la concreción "no se visualiza el juego teoría-práctica", que posibilitaría ofrecer la superación de la escisión entre ambas.

Si bien los docentes reconocen que estas áreas son espacios para hacer, espacios creativos, constituyendo una verdadera innovación, por otra parte expresan que la situación tal como está planteada en el Plan de Estudios es un caos, que los alumnos no le dan la importancia que debería tener este espacio y que hay una desvalorización del Área de la Praxis. Un claro ejemplo es que a Praxis IV se la sigue denominando Residencia, que era el nombre tradicional del espacio en el antiguo plan, "*en el imaginario todavía se la concibe de esa manera*" y dicha concepción percibida de ese modo por los estudiantes se correlaciona con el relato que ellos realizan de la misma.

Analizando lo anterior es posible reconocer que desde la historia institucional, la creación de este nuevo plan ha significado "poder romper" en papeles con lo que estaba instalado desde la época de la última dictadura militar. Sin embargo, es preciso reconocer que hay cierta confusión entre lo que establece el nuevo texto curricular y el proceso de implementación que corresponde a una dimensión académica y a una dimensión administrativa. La denominada desvalorización por parte de los alumnos podría ser interpretada como la ausencia de un proceso de otorgamiento de sentido, desarrollado al interior de toda el Área y de cada una de ellas en particular. Cabe preguntarse entonces ¿de qué manera los docentes involucrados construyen su visión de praxis? ¿Desde qué marcos teóricos abordan su tarea? ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos en los que asientan su propuesta? ¿De qué manera posibilitan la construcción de sentido de este espacio por parte de los alumnos?

Estos interrogantes surgen por una parte de un análisis en torno a la dificultad que expresan algunos docentes para construir un puente entre el campo de la formación y el campo profesional o de la práctica, mencionada como debilidad que debe ser superada, pero que aún no ha podido ser trabajada como colectivo docente, perviviendo el espacio de la cátedra, marcando el límite de lo permitido territorialmente tanto al interior de las cuatro Áreas de la Praxis como entre las asignaturas. Por otra parte por el

escaso reconocimiento, por parte de los estudiantes, como espacio formativo integrado “*este espacio me causó siempre mucha incertidumbre... todos los años cada profesor explicaba el significado de la praxis para después hacer las cosas totalmente distintas*”, en este sentido la incertidumbre se marca por la carencia frente al sentido formativo que debería tener este espacio, muchos estudiantes marcan “*la ausencia de pautas claras de trabajo*”, la falta de claridad sobre el para qué se hace lo que se hace.

Algunos docentes significan este espacio como una propuesta innovadora, pero que no está bien articulada, que su concepción en el Plan está pensada perfectamente, pero su aplicación está empobrecida y esto se plasma en expresiones como “*...es muy valioso, pero por ejemplo yo no se lo que hacen los docentes que están en 1º, 2º, 3º o 4º año, creo que deberíamos dialogar entre nosotros, creo que pasa por un aislamiento en el que trabajamos, es un problema que tiene que ver con el cuerpo docente, de mirarnos a nosotros mismo, la articulación del eje está media perdida, los alumnos expresan que no ha hecho ninguna actividad práctica concreta, los profesores nos dan para hacer una monografía, y no lo ven mas, como que el Eje de la Praxis tiene poca praxis*” .

Del análisis de algunas entrevistas se advierte que esta innovación ha sido percibida como una obligación más a las tareas ya asignadas, motivo por el cual los estudiantes dicen “zafar” como pueden y los profesores expresan haber tenido que bajar el nivel de exigencia, en tanto que consideran que a los alumnos les cuesta reflexionar y apropiarse de los conocimientos, entender e interpretar algunos autores.

Como obstáculos que se presentan en el desarrollo de las áreas se han podido identificar una serie de aspectos, tales como:

- √ **la dificultad de generar cambios de concepciones en los docentes** - uno de los profesores entrevistados es integrante de la Comisión de Carrera y expresa que se está trabajando para generar cambios, pero que la gente no está dispuesta a hacerlos suyos – que permitan un quehacer sobre la formación;
- √ **las condiciones institucionales** que promueven la continuidad del sistema de cátedras, agregándosele el sistema de incentivos que ha deteriorado la docencia, promoviendo la fragmentación, ya que se ha perdido la identidad y la dedicación que se le imprimía antes de la Ley de Educación Superior y sobre el particular se debería hacer una reflexión a nivel institucional, consensuando por ejemplo el tema de la calidad “*largar a la calle un producto de calidad, ajustar la formación, me da la impresión que somos muy light*”;

- √ **la elevada flexibilidad de las correlatividades** que le permiten cursar a un estudiante un Área que requiere de la apropiación sólida de determinados saberes para poder trabajar con la profundidad necesaria;
- √ **la falta de articulación de contenidos, problemáticas, bibliografía y tareas** entre asignaturas y el eje vertebrador, impidiendo concretar una organización curricular con una fuerte articulación e integración horizontal de los distintos espacios pedagógicos, “me sentí abrumada de tantos Trabajos Prácticos... reiterados, similares”;
- √ **la excesiva carga horaria del plan de estudios** que no permite la profundización, si bien en el discurso se promueve e incita al análisis y la reflexión, en la práctica concreta las exigencias se superponen. El apretado crédito horario también está signado por el mosaico de asignaturas un docente entrevistado considera que *“hay dos planes en uno, uno que forma para la educación formal, y otro para la educación de adultos y marginalidad, aquí está la gran cantidad de micro materias que se le ha juntado a los chicos”* lo que conlleva a dos situaciones subsidiarias y que se repiten: 1) se dictan un gran número de contenidos en un escaso tiempo y/o el abordaje se vuelve superficial y sin impacto para la formación, 2) se descuidan aquellos espacios menos formalizados como las áreas de la praxis.

## **V.- Conclusiones**

Respecto a la concepción de praxis, es preciso destacar que es percibida como “una práctica concreta”, “libre de cualquier tipo de dogmatismos”, y expresan en algunos casos que de nada vale lo que les enseña la teoría si no la ven en la práctica, que las cosas se reflexionan en el mismo momento de la realidad. La relación dialéctica es concebida de manera dispar y en ese sentido se hace imperioso crear instancias de trabajo colectivo en las que sea posible consensuar qué se entiende por praxis porque desde la opinión de los alumnos cada docente concreta una propuesta diferente que en muchas situaciones no tienen relación con lo trabajado el año anterior. Esto daría cuenta de una dificultad para erradicar concepciones conservadoras que no dan lugar a la innovación curricular, aún cuando potencialmente se encuentre presente tanto en el orden estructural formal como en las intenciones expresadas por los actores del desarrollo curricular.

En otro sentido en los estudiantes se advierte un obstáculo fuerte para la construcción de la noción de praxis dada por dos posiciones configuradas en una

ideología pragmática del saber hacer. La primera se encuentra teñida por la representación de que la realidad se encuentra fuera de la Universidad, lo que marca la imposibilidad de comprenderla de manera dialéctica, porque sólo saliendo a puertas afuera se puede acceder a la comprensión de la realidad. La segunda es la idea de la práctica centrada en un hacer, este activismo invalida tareas académicas de análisis y reflexión o de la construcción de categorías teóricas que posibilitarían una praxis concreta entendida desde el sentido freiriano como un quehacer y no sólo un hacer.

Los estudiantes no pueden rescatar saberes valiosos para su formación como profesores en Ciencias de la Educación, desde el área de la praxis, sino que toman ejemplos dados en relación a lo ideológico, lo pedagógico y lo personal. La Praxis IV es mencionada como un lugar valioso, pero al que confunden desde la denominación de Residencia y desde la práctica concreta dado que centran el valor en el hecho de asistir a las escuelas, “tomar contacto con la realidad” e “intervenir en la realidad”.

La comunicación entre docentes es reclamada por los estudiantes, así como también la posibilidad de dar las condiciones para pensar autónomamente, priorizando la construcción de conocimientos por sobre la repetición de los mismos, tarea que es considerada para realizar en estas áreas que aún se encuentran en construcción.-

## **VI.- Bibliografía**

- Angulo Rasco y Blanco, N. (1994):”Teoría y desarrollo del curriculum”. Granada, Aljibe.
- Bambozzi, Enrique (2000): Pedagogía Latinoamericana. Teoría y Praxis en Paulo Freire. Editorial Universitaria. Córdoba.
- Braga, A. – Genro, M – Leite, D. (1996): “Universidad Futurante”. Didáctica del nivel superior. Ficha de cátedra. UBA.
- Cometta, A y otros (2004): “Innovaciones curriculares en la universidad argentina. El caso de las transformaciones de los Planes de Estudio en carreras de la UNSL”. En *Revista Alternativas*, Año IX, N° 37. LAE. UNSL
- Contreras, D. (1987): “De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza”. En *Revista de Educación*, 282. España.
- Davini, M. (1995): “La formación docente. Un programa de investigaciones. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año IV, N° 7. Bs. As. Miño y Dávila

- De Alba, A. (1995): "Curriculum: crisis, mito y perspectivas". Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- Edelstein, G. Y otros (1996):" La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes. El caso de los residentes de Ciencias de la Educación de la UN de Córdoba". Informe de investigación. UN de Córdoba.
- Freire, P. (1970): "Pedagogía del Oprimido". México. Siglo XXI
- Freire, P. (1994): "Cartas a quien pretende enseñar. España, Siglo XXI.
- Macchiarola, V. (2000):"El curriculum de la formación docente". Córdoba, Educando ediciones.
- Schön, D. (1992):"La formación de profesionales reflexivos". Barcelona, Piados/MEC
- Stenhouse, L. (1987):" La investigación como base de la enseñanza". Madrid, Morata.
- Plan de Estudios de Profesorado en Ciencias de la Educación. Ordenanza N° 020/99 – Facultad de Ciencias Humanas. UNSL.