

Encuentro Nacional de carreras de Educación y Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Eje 2: Formación de Licenciados y Profesores en Ciencias de la Educación: planes de estudio, perfil de egresados e inserción profesional: nuevas demandas, espacios laborales y emergentes socioeducativos.

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo

Silvina Curetti - silcuretti@yahoo.com

Laura Lepez- laura_lepez@hotmail.com

El egresado en Ciencias de la Educación, nuevas demandas, nuevos roles, nuevos ámbitos

En la Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, estamos transitando un proceso de actualización e innovación curricular de todas las carreras de Profesorado y Licenciatura, entre ellas, Ciencias de la Educación. En este marco, es importante admitir que se evidencian cambios en la esfera de la producción, circulación y apropiación de saberes culturales y del conocimiento científico y tecnológico, así como en el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En este contexto, el curriculum, como proyecto político educativo, también se ve sometido a nuevas exigencias, regulaciones y prescripciones que responden al proyecto político social legitimado para ser enseñado en las instituciones formadoras de docentes. Frente a un escenario tan multifacético y cambiante nos resulta imprescindible preguntarnos qué enseñamos hoy al profesor y licenciado en Ciencias de la Educación, qué modelo de formación asumimos, qué saberes serán construidos, distribuidos y legitimados desde las aulas, desde qué perspectiva epistemológica y desde qué enfoque curricular planteamos la propuesta de formación. Estos interrogantes y otros surgen también en las reuniones de trabajo de la Comisión Asesora del proceso de actualización e innovación curricular de la carrera.

Sostenemos, para profundizar este trabajo, la idea de curriculum como dispositivo de regulación de la actividad académica en las instituciones educativas que se materializa,

reinterpreta y resignifica en las prácticas docentes. Desde el planteo de Gimeno Sacristán, (resignificado de la idea foucoltiana) “un dispositivo es algo cuya intervención o aplicación “dispone” o bien genera o altera disposiciones” (Gimeno Sacristán 2010: 57) Referir a este concepto cuando hablamos de lo curricular nos parece primordial, porque queremos plantear que estamos entendiendo el plan de estudio, hoy en revisión, desde este lugar de posibilidad, de pensar y pensarnos desde el campo de conocimiento que nos atraviesa.

Estado de situación

Veamos entonces cuáles son algunos de los aspectos críticos que se están debatiendo y analizando en relación a las falencias o necesidades de formación en este campo de conocimientos. Los mismos han sido identificados durante el proceso de diagnóstico que estamos desarrollando en la Comisión Asesora del proceso de actualización e innovación curricular de la carrera de Ciencias de la Educación de la F.F. y L. de UNCuyo:

Por un lado, se reconoce la falta de posicionamiento epistemológico y curricular claramente explicitado dentro de los espacios curriculares que conforman el plan de estudio. Se advierten ideas, afirmaciones, intenciones contradictorias o planteadas desde visiones opuestas. Esto no colabora con la problematización de cada campo disciplinar, que si bien entendemos que son campos en construcción, implican una toma de posición respecto a sus propios objetos de estudio, y ayuda a problematizar el vínculo con el conocimiento desde un lugar no neutral.

Podemos afirmar también que prevalece un modelo tradicional de formación, centrado en una visión aplicacionista de la teoría en la práctica y como consecuencia de esto, se evidencia la ausencia de trayectos formativos donde la práctica se constituya en objeto de estudio, análisis, interpretación e interpelación. Los espacios curriculares vinculados con la práctica profesional están relegados al final del trayecto formativo, lo cual desvincula el análisis de la problemática educativa de la situacionalidad donde ella se inscribe.

La propuesta curricular actual está estructurada de manera rígida, en disciplinas estancas que tienen poca o nula relación entre ellas.

Por otra parte, también podemos señalar que el enfoque en proceso de revisión es exclusivamente disciplinar, donde no hay lugar para trayectos formativos distintos a los disciplinares, de espacios de formación y práctica transversales con formatos diferentes.

Difícilmente un egresado en Ciencias de la Educación, podrá generar respuestas de trabajo alternativas en la complejidad educativa que vivimos, si en toda su formación no tuvo posibilidades de tomar decisiones en torno a la propia manera de organizar el tránsito por una experiencia formativa.

Un aspecto que no podemos dejar de señalar en nuestro análisis es la inexistencia de núcleos de formación importantes, vinculados a demandas actuales de la práctica profesional y a espacios laborales fuera del sistema educativo formal. Toda la perspectiva vinculada con la educación está centrada en la escuela como medio privilegiado, lo cual es innegable, pero que de ninguna manera agota las variadas posibilidades de implicancia profesional que pueden tener nuestros egresados. Hoy la educación no formal reclama espacios que, al no poder ser cubiertos por profesionales de la educación, están a cargo de otras disciplinas (por ejemplo del campo psicológico, sociológico, de recursos humanos, etc.)

Estos aspectos críticos representan núcleos de análisis, debate y discusión que nos sirven de fundamento para proponer en este encuentro, la necesidad de problematizar la formación del egresado en Ciencias de la Educación con la intención de promover como uno de los ejes transversales de la formación, el rol de *asesor pedagógico* en instituciones diversas (educativas y no educativas).

Entendemos que hoy, las problemáticas educativas no se agotan sólo en el aula, y que allí donde haya que generar una propuesta pedagógica para enseñar o gestionar el conocimiento, un especialista en educación tiene algo para decir.

Desafíos para pensar la formación del egresado

Nuestra propuesta está dada por la idea de *construcción del rol docente* en su dimensión de "asesor" de propuestas pedagógicas -diseño, puesta en práctica y evaluación- en los diversos niveles, ámbitos y contextos en que pueden concretarse. Pensamos entonces que la construcción del rol de asesor pedagógico puede constituirse en un espacio transversal de formación dentro de la carrera, que permita articular y reconstruir saberes de las diferentes áreas de conocimiento por las cuales un egresado en Ciencias de la Educación transita.

Esta mirada está planteada desde la idea de que la formación docente debe desplegarse como una unidad donde se muestren todas las facetas de un especialista en educación y se

transite el camino y el proceso para su construcción tanto de manera individual como social.

Esto implica, descentrar la mirada de la escuela, potenciar la formación en la problemática de la educación como un campo que atraviesa muchos aspectos de la vida social y considerar la necesidad de una formación diversa y diversificada, que permita al alumno mirarse como profesional de la educación y para la educación.

Consideramos fundamental para la tarea de un egresado en CE trabajar en la superación de algunas escisiones que han atravesado históricamente a la formación docente. La que nos parece más importante rescatar para este trabajo es la que separa linealmente teoría y práctica y que, en esta tarea que nos ocupa, se pone en tensión. La tarea del asesor pedagógico es una tarea situada, que se concreta dentro de las instituciones que lo requieran, implica posicionarse frente a la problemática planteada, tomar distancia y actuar en función de las demandas. Implica reconstruir los sentidos sociales que los problemas demandan. Es una tarea eminentemente práctica. En este sentido, retomamos la idea de práctica planteada por Kemmis. Rescatamos este autor, porque entendemos que sus planteos sobre lo que implica “la práctica”, conllevan el vínculo con la teoría y contribuye para comprender cómo desde la reconsideración de este binomio, podemos pensar en otras miradas en torno a la tarea de un egresado en CE.

Kemmis, en el prólogo del citado texto de Carr (2002), plantea que hay que pensar la práctica como algo *construido*. Esto es, no mirar las acciones guiadas por ideas previamente concebidas, vinculadas sólo con aspectos subjetivos, sino más bien, analizar sus significados y sentidos anclados en el contexto histórico. Es de fundamental importancia que un egresado de CE pueda comprender que las respuestas posibles frente los problemas que se le plantean se inscriben dentro de significados más o menos compartidos por la comunidad en la que está inserto. Para poder llegar a ellos, no puede ser la práctica un aspecto que sólo se vea al final de un recorrido, sino por el contrario, deberá ser un aspecto que acompañe todo el proceso para ser siempre fuente de análisis e interpretación. En este sentido, entendemos que no es lo mismo vincularse con la práctica educativa desde el rol del docente (frente a un grupo de alumnos) que desde el rol de asesor pedagógico (lo cual exige analizar otras variables, que en una clase no se encuentran presentes o no se manifiestan de la misma manera).

Siguiendo al autor antes mencionado, el sentido y significación de la práctica se

construyen, al menos, en cuatro planos. En primer lugar, debemos considerar las *intenciones* del profesional. La tarea docente (entendida esta como profesor o como asesor) es básicamente teleológica, consciente. Es el resultado de la elección entre múltiples miradas del mundo. Estas creencias y miradas, están organizadas en esquemas conceptuales que guían las acciones y la toma de decisión necesaria para actuar. Toda acción pedagógica implica construcciones teóricas que conforman la práctica y a partir de las cuales puede explicarse toda intervención. Desde aquí la profundización en abordajes epistemológicos que no cierren los objetos de estudio como totalidades, sino que los abran a los debates propios de cada disciplina nos parece un elemento clave para la formación. Necesitamos profesionales que tomen decisiones haciéndose cargo de sus propias intenciones, develando el contenido ético que ellas implican y contienen. Por este motivo, generar planes de estudio que ayuden al alumno a elegir, ser proactivos de su propio proceso de formación, nos parece clave para la futura inserción laboral.

En segundo lugar, el sentido y la significación de una práctica se construyen en el plano *social*. Esto es, su significado no le pertenece sólo al sujeto que la lleva a cabo sino dentro de los contextos donde se desarrollan. Esto nos parece clave para nuestra propuesta cuando pensamos en un egresado que pueda insertarse en otros ámbitos, formales o no, donde se planteen propuestas pedagógicas. Porque entendemos que la significación que hemos hecho de un especialista en educación ha sido relegada al plano de lo escolar.

La sociedad toda, sostiene y significa a lo largo de la historia el sentido que le damos a lo que un docente “hace”. En este caso, lo que pretendemos es construir otros significados sociales en torno a lo que un docente egresado en CE, puede “hacer”. Es generar otros ámbitos laborales porque entendemos que lo educativo no se da sólo en la escuela y que apreciar esas otras posibilidades de inserción a partir de la formación no sólo de docentes sino de asesores pedagógicos, puede promover nuevos significados a nuestra tarea y nuevos desafíos como profesionales.

Por otro lado, es el plano *histórico* quien colabora en la asignación de sentido y significación de la práctica. Los procesos educativos se van concretando a lo largo de la historia y van generando modos de acción que les da coherencia. Aquí la tradición escolar, educativa y de formación marca un rumbo dentro del cual cobra sentido la acción pedagógica. Es desde este lugar que entendemos que la historia nos está mostrando nuevas demandas,

otras coyunturas, nuevos desafíos a los cuales no podemos darles la espalda como especialistas en un campo tan complejo como lo educativo. Los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la educación no formal, las empresas, la formación de recursos humanos, son algunos de los espacios que esperan la mirada de nuestros profesionales.

Por último y siguiendo con el análisis sobre la práctica que venimos trabajando del mencionado autor, el sentido y significación de una práctica se construye en el plano *político*. En toda situación educativa se plasman situaciones de poder, procesos de negociación o imposición, democráticos o antidemocráticos que reflejan los factores sociales, políticos, económicos y culturales que se manifiestan en la sociedad. Este factor nos parece imprescindible que sea considerado a la hora de tomar decisiones en torno a un plan de estudio, que puedan explicitarse los procesos desde los cuales se lleva a cabo. Es el desafío y la oportunidad de escuchar las demandas que señaláramos al comienzo de nuestro trabajo.

Trabajamos con fuerza el "eidos" de un egresado en CE capaz de tomar decisiones fundamentadas y comprometidas. El proceso de formación de este formador se asienta en la construcción de un rol sustentado en la capacidad del sujeto-alumno para asumir un esquema de decisión propio. A este esquema de decisión se llega cuando este sujeto puede articular significativamente tres elementos. Los esquemas prácticos de acción, las matrices de aprendizaje institucional y los propios procesos de apropiación crítica del saber. Para esto, un plan de estudio que pueda proponer otras dinámicas de aproximación al conocimiento se constituirá en un factor clave para la construcción de ese "eidos".

Este planteo formativo que hoy traemos para reflexionar, se propone transversalizar procesos para la construcción de esquemas de decisión vinculados con el diseño, la puesta en práctica y la evaluación de propuestas educativas, la generación de proyectos pedagógicos, la orientación en la gestión curricular, entre otros aspectos.

Es importante aclarar, que en esta propuesta nuestro marco referencial es el enfoque de formación reflexiva, inscripto en una racionalidad práctico-crítica de abordaje de la realidad. Desde aquí, entendemos que el plan de estudio debe enmarcarse en una visión de lo curricular como una propuesta epistemológica, política, ideológica que exige de los actores implicados un proceso de conocimiento y comprensión que va más allá de la teoría. Por esto, sostenemos que formar docentes de CE que puedan tener experiencias de aprendizaje basadas

en la acción, en la vivencia y construcción del propio rol, en el sentido de "aprendizajes prácticos" en el terreno curricular y de la gestión de procesos educativos diversos, no sólo referidos al aula, donde el vínculo con las instituciones formadoras de diversa índole cobra principal relevancia.

Tomamos el sentido de *practicum* de Contreras (1990) y Schön (1992) cuando plantean que volver a pensar en los problemas que la práctica demanda, implica analizarla desde dentro.

Proponemos una modalidad de trabajo donde se resuelva dialécticamente la tensión teoría/práctica a partir del "conocimiento del oficio", insertando a los alumnos de nuestra carrera en otros ámbitos laborales. Así, cada situación de inserción e integración en la realidad que requiere de procesos educativos representa un momento significativo de construcción del rol.

Bibliografía

- **CARR, W.** (2002). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata.
- **Gimeno Sacristán (2010)** Saberes e incertidumbres sobre el curriculum. Morata. España.
- **CONTRERAS, J.** (1990). Enseñanza, curriculum y profesorado. Madrid, Akal.
- **SCHÖN, D.** (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós MEC.

|

—

|

