

### **Resumen**

Las políticas de formación docente de la década del noventa han estado fuertemente concentradas en las decisiones de expertos y a espaldas de la investigación educativa. He organizado mi exposición alrededor del rol del estado y el rol de los intelectuales para proponer un **giro político** que permita superar las «políticas de prescripción» de los expertos estatales reemplazándolas por la «indagación» y el «comportamientos por reacción» de los especialistas universitarios, por la «anticipación fundada». En ambos casos, la **investigación** retoma un rol decisivo para que las transformaciones impliquen acciones de responsabilidad moral con las nuevas generaciones y eviten transformar el país en un centro arbitrario de experimentación educativa. En este sentido, entendemos la formación docente (FD) como una acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto al aprendizaje de la participación para que los «nuevos» puedan ejercer su responsabilidad social en la pre-

### **Summary**

Teacher education policies in the 1990s have strongly focused centered on the decisions of experts, disregarding educational research. The current work discusses the roles of the state and experts and proposes a political turn to replace state experts' «prescriptive policies» with research and scholars' reactionary behavior with «justified anticipation». In both cases, research acquires a decisive role, so that changes involve actions of moral responsibility with the new generations and avoid transforming the country in an arbitrary centre of educational experimentation. In this regard, we understand teacher education as a political action that furthers the development of favorable conditions for the learning of participation, so that the «the young» can exercise their social responsibility in the preservation of life and simultaneously, renew it, to make it fairer and equalitarian. It refers to a form of political education in Arendt's (1997) conception of the term, as it means being

servación del mundo de la vida y, a la vez, renovarlo para hacerlo más justo e igualitario. Es una formación política en el sentido que le da Arendt (1997) a esta palabra, en cuanto significa estar juntos, y los unos con los otros de lo diverso; así, surge en el *entre*, estableciéndose como relación. Eso implica una nueva FD, instalada y seguida desde la investigación para que habilite instancias plurales de colaboración, creando una cultura de la comunalidad e incorporando lo político a la vida cotidiana de las aulas.

**Palabras clave:** formación docente - acción política - investigación - responsabilidad social - cambio.

together, one and the other in diversity, and originates in the *in-between* space, establishing itself as a relationship. This implies a new teacher education, established and followed from educational research, so that plural instances of collaboration are facilitated, creating a culture of communality and incorporating the political dimension to life in the classroom.

**Key Words:** teacher education - political action - research - social responsibility - change.

Fecha de recepción: 05/10/09  
Fecha de aceptación: 27/11/09

## La formación docente como acción política

Hoy quisiera que cerráramos este encuentro con el íntimo compromiso de continuar con el reto que ha significado reunimos para ocuparnos y preocuparnos por la formación del profesorado, que es nada más y nada menos que enfocar la educación en su más amplio espectro. Si nos preguntáramos *para qué formamos docentes* podríamos responder con palabras de Arendt (1996): para introducir a los «nuevos» en este mundo viejo, preexistente, construido por los vivos y por los muertos, pero que se renueva sin cesar a través de los nacimientos:

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo (...), como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996: 208).

Un mundo común... más humano, más justo, más digno. Y nos incluimos de este modo en el ámbito de la responsabilidad moral en un contexto político que

le acerca a los «nuevos» el mundo de bienes lingüísticos y simbólicos, las herramientas de la cultura con las que pueden incidir en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. En este sentido, entendemos la formación docente (FD) como una acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto al aprendizaje de la participación, la cooperación, la discusión pública. Si los *profesores* se piensan como intelectuales transformativos, según la visión de Giroux (1990), deben ser formados en instancias plurales donde las personas se asocien libremente motivadas por su cuidado de lo común: el mundo de la vida. Así, se le da a «la noción de lo político un giro más igualitario y democrático (es decir menos elitista) al insistir en la urgencia de crear una cultura de la comunalidad e incorporando lo político en la vida cotidiana de las personas.» (Marchart, 2009: 62).

En este marco, se hace necesario desocultar, asimismo, las limitaciones políticas a nuestro accionar pedagógico. Por eso, mi exposición abordará la problemática de la formación del profesorado como acción política, alrededor de dos ejes: el rol del Estado y el rol de los intelectuales, para argumentar la necesidad de un **giro político** que no cercene el compromiso moral con las nuevas generaciones a fin de contrarrestar los procesos de exclusión social que comienzan generándose en las instituciones educativas.

## El giro político: el Estado ante la formación docente (FD)

La política educativa del estado argentino ha puesto marcado énfasis, desde la gestión menemista de los noventa y hasta el presente, en procesos de transformación educativa en los que la FD ha ocupado un lugar de privilegio. Con marcadas diferencias entre las distintas gestiones de gobierno han mantenido en común el enfoque tecnoburocrático propio de los especialistas técnicos que desde puestos públicos burocráticos o desde el lugar que ellos delegan a otros expertos, sin investigación previa, proponen, diseñan y ejecutan las transformaciones educativas. Las condiciones de estas transformaciones las he traducido en un binomio que refiere a dos posturas antitéticas: *Prescripción- Indagación*.

Ubico la política neoliberal de los últimos años en el polo de la *prescripción* por el carácter de las líneas de acción sobre la Formación Docente que analizaré en dos ámbitos específicos: los diseños curriculares y el desarrollo profesional.

En la década del noventa asistimos a la primera etapa de cambios en los diseños curriculares de la Formación Docente promovida por el Estado Nacional, y, a menos de ocho años desde su concreción, vuelve a insistirse en un nuevo cambio y se da por tierra con las teorías de los expertos de los '90 (la tecnoburocra-cia de entonces) que presentaron esa reforma como garantía de calidad en la formación del profesorado. Sus teorías han sido desmentidas por el hecho contundente de la cancelación del proyecto cu-

rrricular. Ambos procesos —el de la década del 90 y el actual—, a pesar de sus diferencias tienen en común haber sido elaborados minuciosamente desde el nivel central y los incluyo en el polo de la *prescripción* porque son líneas políticas que han prescindido de la investigación, reemplazándola por teorías de expertos de las que se derivan las prescripciones. Esta tendencia implica que se continúa sin establecer un sistema nacional de investigación educativa que recoja datos empíricos en los que se funden las políticas educativas y que sirvan, a la vez, como parámetros para la evaluación longitudinal de las propuestas curriculares. Además, la tendencia a la prescripción prioriza ideas de especialistas que no mantienen ningún tipo de estabilidad política y varían según los gobiernos de turno, por lo que no asumen ninguna responsabilidad sobre las prescripciones recomendadas. Las *políticas de la prescripción* han instituido un sistema de acciones irresponsables ante la sociedad ya que ningún «especialista de la reforma» asume responsabilidad alguna sobre dichas prescripciones. De esta manera, se transforma todo el sistema educativo nacional en un campo experimental de teorías casuales. Por otra parte, demuestra la vigencia de las perspectivas curriculares técnicas criticadas ya hace medio siglo por Schwab (1974) cuando afirmaba que las teorías curriculares estaban moribundas por su inveterada confianza en las teorías y en los teóricos que, de espaldas a la realidad del aula, no indagan pero recomiendan e imponen cambios.

En la actualidad, se han presentado los *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (CFCyE. Res.24/07. Anexo I), un nuevo proyecto curricular para la FD con una estructura ya *prescripta* presentada como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales que alcanzan a los ISFD y a las Universidades (MECyT, 2007: ítem 14). Las políticas actuales sobre la FD han **prescripto** con carácter de obligatoriedad: a.- tres campos básicos de conocimiento para todos los planes del estudio de los profesorado (Campo de la Formación General, de la Formación Específica, y de la en la Práctica Profesional); b.- el retorno a la organización por materias, que reemplazará las anteriores áreas de conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, etc.), para las que no teníamos profesores formados; c.- las materias que se deberán enseñar a los futuros docentes (con un aumento desmedido y enciclopedista de materias de la Formación General); d.- las horas que obligatoriamente se destinarán a las Prácticas; e.- la carga horaria total de la FD, etc. A las comunidades educativas de Nivel Superior no les ha quedado nada para discutir, pero las apariencias de participación democrática quedaron pretendidamente salvadas en reuniones masivas organizadas por el Estado en una encubierta participación simbólica. Estas reuniones multitudinarias insumieron cuantiosos fondos que el Estado luego niega para salarios docentes o para la tarea educativa de nuestras aulas desnudas o vestidas de fotocopias. Pero es un buen sistema para acallar voces disidentes.

Entiéndase que no estamos valorando si están bien o mal las prescripciones. Estamos denunciando una *política de prescripción* basada en teorías de los técnicos de la burocracia estatal y universitaria. Y esta situación es la que condenamos: porque la prescripción da por sentido que se ha construido un saber previo. Por ejemplo, «saber» lo que funcionó mal del anterior sistema, saber de sentido común que aparece como verdad incuestionable y *no necesita abreviar en la investigación científica*. Un grupo de técnicos se arroga la verdad de su conocimiento y la verdad de ese grupo se *prescribe para todo el país*: campo experimental de la tecnoburocracia. Hasta que un nuevo grupo político, decida tener otra verdad y prescriba nuevos diseños curriculares, a los que luego todos convalidaremos para conservarnos en el circuito de los grupos privilegiados que poseen la verdad.

Vuelvo a insistir, no se critica la prescripción porque otras ciencias del hombre también las necesitan. Se prescriben medicamentos, por ejemplo, porque previamente se han investigado rigurosamente las causas de una enfermedad. Pareciera que sólo en educación, donde el futuro de generaciones enteras está en peligro, el Estado no necesita basarse en investigación científica. Por eso la prescripción, en este caso, se basa en una verdad construida por la tecnoburocracia (expertos que producen teoría o copian teorías externas para elaborar propuestas que los docentes debemos aplicar en el aula). Pero no se investiga en el aula, en la realidad concreta donde no se aprende, se sufre violencia de todo tipo, se

discrimina, en fin, el aula donde se excluye a niños y jóvenes del sistema y de la vida digna. La prescripción de la tecnoburocracia cierra las puertas a la problematización y al conocimiento científico. Por eso es endeble y cae con cada político que termina una gestión habilitando a otro político que se rodea nuevamente por el saber blindado de otros expertos. Y aquí habría que formular la diferencia que realizara Arendt (2003) entre la política políticamente auténtica y la política políticamente pervertida (Marchart, 2009). Es la paradoja política también planteada por Ricoeur (2003); por un lado, la política actualiza relaciones humanas propias del vivir juntos, de la concordia racional basada en la discusión y, por otro, desarrolla males específicos que podemos llamar males políticos, males del poder político.

Mientras la prescripción parte de un saber construido por expertos, que no es problemático ni problematiza, la investigación interroga la realidad, la plantea problemática y la indaga con rigurosidad científica para comprenderla y transformarla. *Necesitamos la investigación educativa situada y especialmente responsable para guiar las transformaciones. Y responsable, adquiere todo el peso moral que implica no experimentar con todo el país, y hacerse cargo no sólo del proceso sino de los resultados.* Porque toda transformación puede alterar el aprendizaje de nuestros niños y jóvenes al punto de dejarlos desprotegidos ante la manipulación del mundo adulto que no se responsabiliza de los resultados.

Otro de los ámbitos en que se pone de manifiesto la supremacía de la pres-

cripción teórica es el del desarrollo profesional continuo, en manos de la tecnoburocracia. Sobre la base de que toda transformación requiere la capacitación de los docentes ante los nuevos roles pensados por los expertos, se deciden capacitaciones en las que se invierten fuertes aportes presupuestarios para el pago de servicios a los expertos encargados de la capacitación. Si bien algunos de ellos han construido sus propuestas a partir de la investigación, no es el caso de la mayoría de los capacitadores que se multiplican a lo largo y lo ancho de nuestro país. Y vuelven los expertos con sus teorías, sin respaldo investigativo a prescribir principios de acción y de prohibición para las aulas: lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer. Imponen métodos rígidos aunque los llamen estrategias, modelos o técnicas, con lo que creen escapar del mecanicismo de lo metodológico, que critican. Nadie investiga si esas prescripciones están permitiendo que nuestros niños y jóvenes aprendan; los expertos del desarrollo profesional continuo sólo controlan que los docentes estén haciendo lo que los especialistas prescriben. No hay responsabilidad alguna sobre el aprendizaje. Y en medio de esta confusión que imponen las políticas neoliberales del cambio, nuestros futuros profesores se «forman» en los esquemas más rígidos del empirismo: mucha teoría de «verdades» hechas y veinticinco días de práctica en la dura realidad que conocen sólo por los discursos docentes. Retórica, en lugar de intercambios con la realidad del aula, la única forma de habilitar para la FD una perspectiva hermenéutica

abierta a la comprensión de la práctica cotidiana de enseñar.

Esta opción política del Estado en materia de FD resta protagonismo a los sujetos pedagógicos, enajenados en la vorágine de inestabilidad generada por cambios que impactan hasta en sus opciones laborales. No se ha entendido, después de tanto fracaso, que no se cambia la educación desde normas legales o prescripciones que pretenden dirigir las acciones de los docentes. Ya decía Stenhouse (1990) que serán los profesores los que transformen sus prácticas, comprendiéndolas. Y se las comprende desde la investigación compartida en comunidades críticas.

Necesitamos el **giro político** que priorice la investigación a la prescripción técnica y garantice las posibilidades de la investigación longitudinal y continua para que comencemos a generar la información y los datos que hagan más racional las transformaciones educativas.

### **El rol de los intelectuales en épocas neoliberales**

Mientras el Estado genera prescripciones que impone indiscriminadamente sobre Institutos de Formación Docente de su dependencia y sobre la Universidad autónoma, los intelectuales aparecen expectantes ante el avance de las políticas de la prescripción, en un comportamiento que refiere a posturas antitéticas y que he traducido en el binomio **Reacción - Anticipación**.

La Universidad argentina parece no poder cohesionarse en una respuesta crí-

tica al modelo impuesto y actúa por **reacción** una vez que ya se han aprobado las medidas tomadas desde nivel central en el ámbito legal habilitado por la Ley de Educación Nacional, es decir, el Consejo Federal de Cultura y Educación en el que tiene su propia representación. Los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial han sido aprobados por Resolución N°24-07 del CFE cumpliéndose los requisitos legales existentes y los universitarios respondieron por reacción, después de consumado el acto legal. Sin embargo, su rol los habilita para que, por sus conocimientos sobre el pasado y el presente, logren articular propuestas anticipatorias. El ámbito de su saber especializado -que les permite la anticipación proyectual- se amalgama con el compromiso social y ético de hacerse responsable de la educación de los nuevos. La anticipación requiere conocimientos contruidos desde la investigación situada, conocimiento, por ejemplo sobre las limitaciones de la actual Formación Docente con lo que se puede generar anticipaciones fundadas. Y en este sentido, se espera de la universidad el giro político para activar la investigación educativa situada, que hoy ni siquiera figura entre las líneas prioritarias de investigación. Si queremos comenzar a construir la anticipación es necesario esclarecer nuestro rol docente en la formación del profesorado dentro de los esquemas neoliberales.

Nuestra tarea de formadores se orientará, más que a la inclusión de los estudiantes en el utópico mercado de un futuro desconocido, a su desempeño cívico en una sociedad en la que tendrán que

ejercer y defender sus derechos, en marcos plurales. Y por eso la principal tarea que le corresponde a la educación es *política*: la tarea de brindar una formación que les permita participar en los asuntos de la comunidad y comprender que muchos de los miedos y angustias que afrontan los jóvenes derivan de las condiciones de vida que afectan a los grupos humanos a los que ellos mismos pertenecen. Por eso, la manera de hacerles frente no depende de reacciones individuales sino de aprender a pensar y actuar colaborativamente con los otros que son diversos. Es una formación política en el sentido que le da Arendt (1997) a esta palabra: «...la política trata del estar juntos y los unos con los otros de los diversos... La política surge en el *entre* y se establece como relación» (Arendt, 1997: 45-46). De allí la necesidad de alentar las relaciones de reciprocidad adentro del aula universitaria, pero también la necesidad de que salgamos al afuera, al ámbito donde ellos ejercerán su profesión, para aprender la forma de relacionarse con lo diverso. Si provocamos las capacidades de controversia con uno mismo -a las que denominamos *pensar*- y de controversia con los otros, a lo que denominamos *debate* (Marchart, 2009) pero siempre asistidos por la comprensión de teorías y contextos, estaremos vinculando la formación académica con la formación profesional. Y esta formación tiene que posibilitar la inserción de los alumnos en la realidad social para que puedan comprender y hacer frente a los problemas e injusticias de la vida diaria; interpretar y combatir cuestiones como la violencia que toleran colectivos de mujeres, niños,

ancianos, o la angustia y sufrimiento de los sin tierra, sin trabajo o sin hogar, condenados a la pobreza y marginalidad. Porque nuestros estudiantes deberán enfrentar los más diversos contextos escolares y necesitarán ayudar para desafiar al sexismo, el clasismo, el machismo y las homofobias que hoy imperan en las relaciones sociales e interpersonales (Torres Santomé, 2001).

Tal vez nuestra tarea máspreciada en esta formación política sea la de evitar que la realidad en la que los involucremos se torne agobiante y los sumerja en el escepticismo social y en el nihilismo intelectual con los cuales es imposible avizorar la mínima posibilidad de enfrentar la injusticia social que derivan de formas de organización y distribución de oportunidades y recursos. Por eso aquí debemos recurrir a la historia y a un currículum optimista (Torres Santomé, 2000 y 2001) que recupere las luchas de los sectores más desfavorecidos en sus conquistas progresivas. Porque más allá de las miserias, han estado las reivindicaciones y en sus narrativas podremos mostrar a los «nuevos» la posibilidad y la esperanza: cómo ha podido la cohesión de las fuerzas oprimidas desbaratar el poder de los poderosos. Y en este currículum optimista pero también crítico, se deberá abandonar la retórica discursiva técnica, para privilegiar la historia de los pedagogos de la resistencia. La narrativa biográfica de un Tolstoi, de un Freire, de un Makarenko, por ejemplo, en sus luchas ancladas en la injusticia de la pobreza, de la exclusión social, del abandono, permitirá a los «nuevos» edificar una Pedagogía de la experiencia, del acom-

pañamiento ineludible a los desposeídos. Y concebir, junto a las fuertes limitaciones que nos enfrentamos, la esperanza en la potencia transformativa de la educación. Porque cada uno de esos pedagogos, acompañando niños y jóvenes desamparados consiguieron —al decir de Pennac (2007) arrancar a muchos de ellos de un futuro anticipado de miserias, como a él mismo le sucedió. Porque con estas «historias reales» desplazando al discurso retórico de la pedagogía técnica, habilitamos la posibilidad de no caer en la resignación y el inmovilismo que paraliza la esperanza y la hace estéril e improductiva.

¿Qué somos en esta profesión si no podemos proteger los sueños para el futuro? ¿Qué somos, si cansados de las luchas nos sentamos, sin pensar que la desesperanza es esperanza que perdió su rumbo?

Por eso nos parecen esclarecedoras las reflexiones de Giroux (1995) acerca de nuestra profesionalidad docente:

La visión conservadora genera el riesgo de que el discurso de la objetividad y la metodología reemplace a un discurso ético referido a la responsabilidad política de los profesores universitarios o a la forma en que podrían ayudar a sus alumnos a identificar y transformar las relaciones de poder que generan las condiciones materiales de racismo, el sexismo, la pobreza y otras formas de opresión... En tanto intelectuales públicos, los docentes universitarios deben llevar a las aulas el coraje, las herramien-

tas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarias para que las universidades vuelva a hacerse cargo de su tarea más importante: la formación de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones de adquisición de conocimiento. Resulta fundamental para la realización de esta tarea **el reconocimiento de que la democracia no es un conjunto de reglas formales de participación, sino la experiencia de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría.** Más aún, el reclamo de una universidad como ámbito público y democrático no debería limitarse a exigir autonomía para los intelectuales, ni igualdad de acceso o de oportunidades, ni cualquier otra reivindicación definida en términos de igualdad. Si bien la autonomía y la igualdad constituyen elementos cruciales para democratizar la educación, el reclamo central debería articularse en torno a la práctica de adquisición de poder por parte de la vasta mayoría de estudiantes de este país, que necesitan ser educados en el espíritu de una democracia crítica...» (Giroux, 1995: 5).

### A modo de síntesis

Necesitamos instalar una perspectiva política de la Formación Docente que permita preparar con tiempo a los «nuevos» para que puedan ejercer su responsabilidad social en la preservación del

mundo de la vida y, a la vez, renovarlo para hacerlo más justo e igualitario. Y eso implica, formarlos en instancias plurales, creando una cultura de la comunalidad e incorporando lo político a la vida cotidiana de las personas.

Sin embargo, esta posibilidad sólo podría ser concretada si se logra un giro, tanto en la política educativa como en la acción política de los universitarios. Para ello, la comunidad universitaria tiene que enfrentar las políticas de la prescripción haciendo su propio giro hacia la investigación educativa. Nada se cambia si no se produce conocimiento a través de la investigación. A la vez, la misma investigación permitirá a los universitarios, abandonar el rol de intelectuales de la reacción por el de intelectuales de la anticipación, capaces de proponer alternativas fundadas ante la imposición arbitraria de los expertos.

Y lo que es más importante, les permitiría asumir una formación docente de perspectiva política en la que se enseñe a observar para comprender, a interactuar para cooperar, a reflexionar para actuar y a co-pensar para intervenir. Competencias todas que no se aprenden de los libros, sino de la teoría que se hace fértil al iluminar la práctica. Los problemas del mundo de la vida nunca dejarán de rozarnos en nuestra profesión, aunque siempre quede la posibilidad de silenciarlos y convencernos de que sólo formamos historiadores, geógrafos, matemáticos o lingüistas y no *profesores*. En este sentido, entendemos la formación docente (FD) como acción de carácter político que alienta la conformación de un espacio abierto al aprendizaje de la participa-

ción para que los «nuevos» puedan ejercer su responsabilidad social en la preservación del mundo de la vida y a la vez, renovarlo para hacerlo más justo e igualitario. Y eso implica, una nueva FD, instalada y seguida desde la investigación para que habilite instancias plurales de colaboración, creando una cultura de la comunalidad e incorporando lo político a la vida cotidiana de las aulas.

## Notas

<sup>1</sup> Dra. en Ciencias de la Educación (UNLP). Profesora Titular de la cátedra Didáctica. Facultad de Ciencias Humanas. Profesora Consulta de la Universidad Nacional de La Pampa. Investigadora Categoría. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria (Universidad Nacional de La Pampa). Email: vilma@cpenet.com.ar

## Bibliografía

ARENDDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.

————— (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona, Paidós-ICE-UAB.

GENTILE, P. (2007). *Desencanto y Utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Rosario, Homo Sapiens.

GIROUX, H. (1995). *Los académicos como intelectuales públicos*. Conferencia en el Primer Encuentro Nacional «La Universidad como objeto de estudio», organizado por la UBA, Secretaría de Extensión Universitaria, Centro de Estudios Avanzados y Facultades de Ciencias Económicas, de Filosofía y Letras y de Ciencias Sociales.

————— (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

MARCHART, O. (2009). *El pensamiento político posfundacional*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2007). *Resolución 24/07. Anexo I- Lineamientos*

*Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.

PENNAC, D. (2007). *Mal de Escuela*. Barcelona, Mondadori.

PRUZZO, V. y C. NOSEI (2008). «Alumnos que no aprenden Historia: ¿Problema de la Didáctica?» en *Praxis Educativa* Año XII- N° . 12 pp. 41-56. ICEII. UNLPam Buenos Aires. Miño y Dávalos.

PRUZZO, V. (2006). «Una nueva Ley de Nacional de Educación ¿Ruptura o continuidad?» en *Praxis Educativa* Año X- N° 10 pp. 7-10. Buenos Aires. ICEII. UNLPam.

————— (2002). *La transformación de la Formación Docente: de las tradicionales Prácticas a las nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Editorial Espacio

————— (2002). «La profesionalización docente y el D.A.C (Dispositivo de análisis de clase)», en *Praxis Educativa* Año VI- N° 6 pp. 84-98- ICEII. UNLPam

————— (2001). «La Formación Docente. Una mirada sobre el siglo XX», en: *Praxis Educativa* Año V- N° pp. 40-59. ICEII. UNLPam.

—————»La evaluación de la universidad en un marco tecnoburocrático» en Litwin, E. y otros (2000). *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires. Aique Grupo Editor.

—————(1999). «La investigación educativa en la transformación de las residencias pedagógicas: Hacia la profesionalización docente», en: *Praxis Educativa* Año IV- N° 4 pp. 35-44. ICEII. UNLPam.

—————(1998). «La transformación de la formación docente. Un caso: el profesorado de Inglés» en: *Praxis Educativa* Año III- N° 3 pp. 69-76 ICEII. UNLPam.

RICOEUR, P. (2003). *Crítica y convicción*. Madrid, Síntesis.

STENHOUSE, L. (1990). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.

————— (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

SCHWAB, J. B. (1974). *Un enfoque práctico para la investigación del currículum*. Madrid, Morata.

—————(1973). «Problemas, tópicos y puntos de discusión» en Elam, S. *La Educación y la Estructura del Conocimiento*. Buenos Aires, El Ateneo.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid, Morata.

————— (2000). *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid, Morata.



**Cómo citar este artículo:** Pruzzo, V. (2010). "La formación docente como acción política". *Revista de Educación* [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: [http://200.16.240.69/ojs/index.php/r\\_educ/article/view/5](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/5). ISSN 1853-1326.