



INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: NUEVAS ESTRATEGIAS PARA NUEVOS ESCENARIOS

Filpe Alicia y Zaparart, María Eugenia

UNLP

filmarq@gmail.com

Resumen

Este trabajo tiene una doble vertiente, ya que divulga resultados de investigación pero también se inscribe en el campo de la experiencia, siendo una práctica efectivamente realizada.

Anticiparemos algunas líneas de trabajo: el contexto en el que se dan las relaciones educativas, las múltiples maneras en que se producen las actuales socializaciones y las construcciones de subjetividad que generan.

Se problematizará el lugar de la universidad y sus relaciones con otros espacios y sujetos. ¿Podemos seguir educando sólo desde la cultura letrada? ¿Cómo impacta la cultura de la imagen en la construcción de subjetividad? ¿Qué tipos de apropiaciones de saberes habilitan las nuevas tecnologías? ¿Es posible una educación liberadora en este contexto? ¿Cuál es el papel del Estado en estas mediaciones?

Palabras Clave: Formación docente; Innovación curricular; Teoría y práctica; Cultura de la imagen; Nuevas tecnologías

Introducción

El trabajo que a continuación se va a desarrollar tiene una doble vertiente, ya que divulga resultados de investigación pero también se inscribe en el campo de la experiencia por ser una práctica que se está llevando a cabo actualmente. Se trata entonces de compartir una práctica de formación docente universitaria que apunta a la problematización y construcción de propuestas pedagógicas que reconozcan y dialoguen con el momento histórico que vivimos.





Esta experiencia se implementa en el espacio de clases teóricas de la asignatura Fundamentos de la Educación -de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación- para el profesorado en Psicología, a cargo de la Profesora Adjunta Alicia Filpe con la colaboración de la Profesora Adscripta María Eugenia Zaparart. Se trata de una propuesta que tensiona los modelos de enseñanza de la práctica profesional de estudiantes de esta carrera de grado, entendiendo que la historia no es reflejo de lo inmutable y permanente y proponiendo una alternativa que no sólo reconozca las experiencias y trayectorias educativas, sino que también habilite la construcción de conocimiento a partir de nuevos marcos de lectura y escritura de la realidad educativa actual.

Nuestro espacio curricular es el primero para empezar a *pensar como un profesor*, para introducir a los estudiantes en la identidad docente, en las tradiciones de una comunidad profesional. Es por ello que resulta necesario interpelar a los estudiantes para que puedan empezar a constituirse como sujetos de una comunidad de prácticos. ¿Cómo facilitar la inmersión de los estudiantes en la comunidad docente? ¿Es posible -a partir de reconocer el carácter histórico y político de la profesión docente- invitar a los estudiantes a reflexionar e intervenir en situaciones pedagógicas? ¿Cómo habilitar horizontes de posibilidad para las nuevas subjetividades que habitan las aulas?

La experiencia

“Fundamentos de la Educación” es el primer acercamiento a la problemática pedagógica, y esto nos impulsa a construir un ámbito de problematización de los temas complejos y apasionantes que constituyen la educación, basándonos en un conjunto de perspectivas teóricas relevantes del campo de la Pedagogía, entendiendo a la misma no como un saber especulativo acerca de la educación, sino como una disciplina que adquiere su sentido en la acción. Esto tiene consecuencias en la propuesta pedagógica, ya que consideramos necesario aportar a la formación de estudiantes con una participación activa en situaciones educativas donde se conjugan enseñanza y aprendizaje, construyendo diferentes estrategias de mediación entre los estudiantes y el conocimiento. Se trata, entonces, de ofrecer las primeras herramientas para un *saber hacer* docente. Al concebir a estos estudiantes como futuros trabajadores en el campo





educativo, consideramos necesario aportar a la construcción de una identidad docente, de un pensamiento complejo y de compromiso con la realidad de su tiempo.

En el aula encontramos una diversidad de trayectorias y perfiles estudiantiles: estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología; graduados de la Licenciatura ya insertos laboralmente; y algunos pocos estudiantes del primer cuatrimestre del segundo año –ubicación de la materia en el actual plan de estudios.

Como estrategia metodológica para recabar información, realizamos una encuesta inicial a los estudiantes y otra al finalizar la última clase, con el objetivo de indagar acerca de los trayectos educativos, los supuestos de los estudiantes antes de iniciar estas clases teóricas, y sus concepciones al finalizar la cursada.

Ante la pregunta *¿por qué decidís cursar el profesorado?*, las respuestas reflejan la diversidad de trayectorias, y que la docencia no resulta la primera opción que eligen estos estudiantes. En general deciden cursar el bloque pedagógico después de haber realizado la Licenciatura o cuando ya están por terminarla, priorizando y jerarquizando esta orientación sobre la formación docente, a la que recurren en mayor medida por inserción laboral.

Ante esta heterogeneidad de motivaciones y trayectorias, nuestra estrategia de intervención consiste en aportar a la construcción de una identidad compartida que los interpele y los represente: la identidad docente. Apostamos que será la que les habilitará la posibilidad de nuclearse y pensarse como parte de un colectivo histórico y político.

Pensar la formación docente en contexto

La Formación Docente en el ámbito universitario no escapa a las concepciones y prácticas de formación profesional hegemónicas que, en la mayoría de los casos, se definen desde paradigmas donde los conocimientos teóricos se perciben como los de valor académico y los prácticos aparecen como subsidiarios, desjerarquizados.

Esto trae como consecuencia que los graduados universitarios tengan un caudal de conocimiento teórico importante, pero carezcan de las herramientas necesarias para intervenir sobre la realidad. Los profesionales formados desde este paradigma pueden seguramente decir y conocer aspectos de la realidad, pero difícilmente estén preparados





para influir en las transformaciones pedagógicas de la práctica real que den respuesta a los nuevos requerimientos de este tiempo.

El proyecto neoliberal que resultó hegemónico en la década de los '90, profundizó la concepción de teoría como verdad absoluta, universal y libre de valores. Las herramientas teóricas que coadyuvaron a esta operación epistemológica fueron las nociones de objetividad y neutralidad.

Las prácticas dominantes en nuestra educación han venido sosteniendo una perspectiva intelectualista que se ha ocupado básicamente de la transmisión y adquisición de conocimiento proposicional. Se ha insistido en una pretendida objetividad como herramienta para garantizar una verdad libre de valores, despojando a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la dimensión política y ética que les es propia. Se ha concebido el ejercicio profesional como actividad que se da en un campo neutral, objetivo y homogéneo, al cual se pueden aplicar reglas de comportamiento metódico para obtener resultados previsibles y controlables (Davini, 2010:103).

“Un análisis curricular de los planes de estudio de las diferentes carreras e incluso de las asignaturas que los conforman, muestra claramente el carácter abstraccionista de sus contenidos y la falta de atención al campo de la práctica. Se atiende a las generalidades pero no se sitúa el conocimiento en la realidad, se toman en cuenta las dimensiones posibles de abstraer pero no lo peculiar, lo concreto, lo singular, las necesidades del contexto. Esto obstaculiza la vinculación del estudiante con su entorno, su compromiso con la disciplina y con la realidad social. Se transmiten así unos contenidos desconectados de la vida real, fundados solamente en lo conceptual -concebido como ‘objetivo’ que niegan la entrada de los valores, de la politicidad, al campo educativo” (Filpe, 2009, p.159).

Una propuesta de innovación curricular

Ubicamos esta experiencia dentro de la innovación curricular ya que la perspectiva teórica adoptada considera al currículum no sólo como planificación sino también como experiencia educativa, vale decir como instancia en la que las prácticas sociales son insoslayables y deben considerarse factores constitutivos de dicho currículum.

El marco teórico sobre el que pensamos y realizamos una propuesta pedagógica de formación docente alternativa a la hegemónica, se vincula con el pragmatismo y resultan fundantes las ideas de practicum reflexivo, de aprender





haciendo y conocimiento tácito tomadas, entre otros, de Dewey (1971), Schon (1992) y Polanyi (1967). Compartimos las visiones pragmatistas acerca de las dimensiones de teoría y práctica, y la construcción de conocimiento, en la que los problemas de la práctica son el punto de partida para la construcción de conocimiento teórico.

En consonancia con esto, construimos el espacio de clases teóricas como un juego de representación, de alternancia entre situaciones de la realidad educativa y la posibilidad de reflexionar sobre ellas a partir de los textos y materiales pedagógicos seleccionados, privilegiando las actividades tendientes a la reflexión sobre las situaciones analizadas. Entendemos que la realidad donde tienen lugar las prácticas es compleja, imposible de ser comprendida, analizada y resuelta a partir del uso de *recetas*. La construcción de un pensamiento flexible y abierto -lejos de las rigideces del academicismo que supone a los problemas de la práctica como meramente instrumentales (Schön, 1992)-, sucede en un espacio que habilita a retomar la experiencia y analizarla para posibilitar la formación.

Esta estrategia se complementa con una propuesta que remite constantemente a la propia biografía del estudiante. El modo en el que el estudiante recorre, comprende, significa y problematiza su recorrido por otros espacios sociales-educativos es protagónico. En las clases, los futuros profesores ponen en cuestión su formación, el marco teórico y metodológico de las propuestas de enseñanza, y empiezan a construir una mirada pedagógica acerca de su trayecto escolar. Pueden observarse –a lo largo de la cursada- los cambios en la forma en que revisan sus modelos formativos, cómo van pasando de un análisis basado en el sentido común, a una mirada pedagógica más crítica y fundamentada. El marco teórico cobra vida en estos análisis de la realidad vivida, dejando de ser un mero discurso a reproducir.

Pensamos en el concepto de “interpelación” de Buenfil Burgos (1993), quien aborda al discurso como el terreno de constitución de los sujetos, como el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación que organizan las identidades sociales. En el caso que estamos presentando -el de la identidad docente- es nuestra intención proponer una constante invitación (una práctica de interpelación) a que el estudiante se constituya como un sujeto de educación activo, “incorporando de dicha interpelación algún nuevo contenido valorativo, conductual, conceptual, que modifique su práctica





cotidiana en términos de una transformación o en términos de una reafirmación más fundamentada” (Buenfil Burgos, 1993, p.18). Es decir que a partir de los modelos de identificación propuestos desde el discurso pedagógico de la cátedra, el sujeto se reconozca, se sienta aludido o acepte la invitación a ser eso que se le propone ser: miembro del colectivo docente.

Retomamos la idea de practicum que anticipáramos y - parafraseando a Schön (1992)- pensamos al espacio de los teóricos como un practicum reflexivo, proponiendo a los estudiantes que aprendan el modo de pensar docente en ese mundo simulado, colectivo, plagado del lenguaje, los instrumentos, las valoraciones del mundo profesional donde tienen lugar las prácticas docentes.

La proposición de alternancia que se formula -pensar la cátedra como un practicum que representa la realidad y provoca reflexión sobre la experiencia para transformarla en formación- no se contrapone de ninguna manera con el indispensable trabajo teórico y conceptual. Justamente se sostiene que esta es la manera en que puede alcanzarse una formación exhaustiva en el conocimiento pedagógico. Los contenidos se agrupan en ejes problematizadores y son pensados como grandes núcleos de problemas educativos -no como “listas de contenidos”- y se apunta a reflexionar sobre esos problemas a partir de los textos y otros materiales seleccionados -como los audiovisuales- concebidos como mediadores tanto entre los estudiantes y el conocimiento como entre los estudiantes y la realidad educativa. Estos materiales se piensan como herramientas que habilitan un pensamiento fundamentado acerca de la educación entendido como requisito indispensable para posibilitar “buenas prácticas” docentes en los futuros profesores (no ya como verdades que hay que reproducir).

Si la práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión, es necesario introducir a los estudiantes en las convenciones propias de la disciplina que incluyen medios, lenguajes e instrumentos específicos. El “aprender haciendo” -descrito ya por Dewey (1971) como “la disciplina básica o inicial”- resulta fundamental para la inmersión en el mundo profesional en el que se desempeñarán, si apuntamos a la construcción de un tipo de conocimiento superior al de una visión teoricista en la que el estudiante sólo reproduce un discurso en el que no se reconoce. Siguiendo el marco pragmatista que marca el rumbo de estas





indagaciones, ese aprender haciendo sólo puede darse en compañía de un práctico experto que domina la competencia profesional, en unas particulares interacciones comunicativas dialógicas entre docentes y alumnos y unas peculiares relaciones entre teoría y práctica, distintas a las del modelo clásico.

La apropiación de las herramientas propias de su comunidad profesional, de un *saber hacer* fundamental para convertirse en práctico -saber al que Polanyi (1967) llama conocimiento tácito, o implícito-, sólo puede darse haciendo o viendo hacer a otros. Por este motivo implementamos en nuestras clases la estrategia de objetivación que implica la *metaclase*, habilitando que los estudiantes -luego de participar de una “buena clase”- realicen un análisis teórico de la práctica vivida. Buscamos que puedan apropiarse así de los modos de pensar y hacer de un profesor, de los rasgos constitutivos de la identidad docente.

Nuevos escenarios, nuevas socializaciones que producen otras subjetividades

Como ya dijimos, no podemos concebir la formación docente separada de las prácticas sociales, ya que las vinculamos permanentemente desde una pedagogía del problema que dialoga con las situaciones reales de los nuevos escenarios educativos de nuestras escuelas y con las nuevas identidades sociales que se encuentran en su interior.

Esto implica abordar el contexto en el que se dan las complejas relaciones educativas: se pretende analizar de qué múltiples maneras el contexto actual afecta, filtra, resignifica, arrasa, transforma, las prácticas educativas. Se incluyen aquí los ámbitos en los que la educación tiene lugar, se toman en cuenta las múltiples y novedosas maneras en que se producen las actuales socializaciones y las construcciones de subjetividad que generan.

Retomando el concepto de interpelación de Buenfil Burgos (1993), cuando las invitaciones que realiza la escuela -usamos el término en sentido amplio, conteniendo a todas las instituciones educativas, incluidas las universidades- son descontextualizadas y sus intentos por reconocer las nuevas subjetividades no son exitosos, ¿es posible una reacción de los estudiantes distinta a la de la defensa, la resistencia, la afirmación y reafirmación de las experiencias que tienen por fuera de la escuela? ¿Cómo “hacer entrar” en la escuela estos relatos, estas realidades, estos recorridos que dejan marca en





los estudiantes? ¿Cómo puede romper la escuela su aislamiento de estos nuevos modos de socialización? ¿Por qué se siente vulnerable frente a otros espacios que también forman subjetividades, con los que compite o –aún más grave- a los que ignora?

Creemos que para posibilitar la ruptura con estas prácticas y sentidos que se producen en la escuela, es indispensable reflexionar acerca de estas cuestiones: ¿cómo impacta la cultura de la imagen en la construcción de subjetividad?, ¿podemos los docentes, desde el lugar de inmigrantes, comunicarnos con estos *nativos digitales*?, ¿qué tipos de apropiaciones de saberes habilitan las nuevas tecnologías?, ¿cómo trazar puentes en brechas que parecen insalvables?, ¿qué nuevas transposiciones exigen estos nuevos lenguajes?, ¿es posible una educación liberadora en este contexto?, ¿cuál es el papel del Estado en estas mediaciones?

Las actuales políticas públicas de inclusión marcan fuertes diferencias entre el Estado nacional actual y los procesos de privatización y focalización de políticas públicas de la década del `90. No se trata ya de programas asistenciales sino de garantizar derechos desarrollando medidas para su concreción: AUH, Plan Nacer, Ley Nacional de protección y promoción de los derechos del niño y la infancia, Programa Conectar Igualdad, Plan Progresar, entre otros. Estas acciones han posibilitado que el sistema educativo comience a ser habitado por nuevos sujetos pedagógicos. En el caso de la escuela secundaria, se ha producido un importante ingreso de una primera generación de estudiantes del nivel. Esta situación necesariamente interpela a los supuestos y las prácticas pedagógicas dominantes en estos espacios educativos. Las nuevas universidades que se han construido a lo largo del país, muestran también nuevos perfiles estudiantiles que es necesario valorar, contener y sostener. Si no los reconocemos, si no consideramos las experiencias de los estudiantes, presenciaremos en la cotidianeidad de nuestras aulas “rituales de resistencia activa y pasiva, que sabotean consciente o inconscientemente la instrucción del docente o las reglas y normas establecidas por las autoridades escolares -los códigos normativos del orden escolar dominante-” (McLaren, 1995, p.100).

Este nuevo contexto político obligó a la escuela a reconocer el *afuera*, e ir incorporando de a poco en sus escenas cotidianas ciertas prácticas culturales negadas e impensadas antes, dada su incompatibilidad con el mandato histórico fundacional





escolar. Si bien ha comenzado a reconocer la presencia de los programas de televisión o las redes sociales -por ejemplo- en la constitución de la subjetividad de los estudiantes, aún se perciben altos grados de resistencia con respecto a esas realidades.

Coincidimos con Morduchowicz (2004) cuando afirma

“La cultura popular desempeña un papel central en la vida de los más jóvenes. Primera actividad de placer y principal fuente de información, la televisión, el cine, la música, la radio, los diarios y las nuevas tecnologías afectan e influyen sobre la manera en que los chicos perciben la realidad e interactúan con el mundo. Las identidades de los jóvenes se trazan en la intersección del texto escrito, la imagen electrónica y la cultura popular. Los centros comerciales, los cafés, la televisión, los recitales de música y las nuevas tecnologías modifican la percepción que los chicos tienen de la realidad, su actitud ante el conocimiento y el modo en que conciben el mundo” (Morduchowicz, 2004, pp.11-12).

Los medios de comunicación constantemente interpelan a los estudiantes promoviendo -como referentes formativos- su visión del mundo y los modos de ser y estar en él. Su éxito radica en el estudio y reconocimiento que hacen de la cultura popular de niños, adolescentes y jóvenes, como potenciales receptores de sus productos. En cambio, la mayoría de los docentes de los diferentes niveles no parecen considerar necesario adecuar sus propuestas pedagógicas a la realidad cultural. Y no nos referimos a una incorporación instrumental de la tecnología en las escuelas, sino a reconocer las coordenadas en las que los estudiantes se constituyen en el mundo.

¿Cómo pueden reconstruirse los lazos comunicacionales que las distancias entre instituciones y estudiantes, entre cultura letrada y cultura de la imagen van volviendo cada vez más precarios? ¿Podemos los docentes, desde el lugar de inmigrantes, comunicarnos con estos *nativos digitales*? Estos nuevos sujetos -los *nativos digitales* nacidos y formados en la era digital- tienen una relación con la cultura de la imagen, los lenguajes audiovisuales y las nuevas tecnologías que suele atemorizar a los docentes, que se sienten *inmigrantes* alienados en esos nuevos códigos, en las nuevas relaciones de tiempo y espacio que implican. Esta nueva asimetría de saberes parece descolocar al profesorado. Sin embargo, creemos que la respuesta a esas preguntas se vincula con que podamos resignificar el lugar de la escuela (recordamos el uso del término en el sentido amplio ya explicitado) en este nuevo contexto. Creemos que la clave está en diferenciar información de conocimiento, hacer de saber hacer. Los





niños y jóvenes consumen y producen productos audiovisuales en múltiples pantallas por fuera de la escuela, pero lo hacen en soledad. También en soledad reciben esa información constante y múltiple que necesita ser procesada, recortada, reflexionada... ¿Quién enseña a recortar y filtrar la información? ¿Quién la problematiza, la carga de sentido, la prioriza, la ordena, la cuestiona? Ese es el lugar indelegable de la escuela y el docente. No se trata de establecer antinomias entre cultura letrada y cultura de la imagen, homo sapiens y homo videns. La cultura letrada puede habilitar las alfabetizaciones en los nuevos lenguajes; y el homo sapiens se profundiza en el homo videns. El fundamental proceso de reflexión sobre el hacer que convierte la práctica en saber hacer fundamentado, que transforma la información en conocimiento, es tarea de los docentes en las escuelas. Es necesario dejar entrar en la escuela a la cultura popular, salir del lugar de la comodidad en el que los docentes nos sentimos seguros, y zambullirnos en estos nuevos lenguajes que nos desafían a todos. Seguramente esta apertura es una buena estrategia para achicar las brechas de las que hablábamos. Y hacernos cargo de la responsabilidad de alfabetizar en los nuevos lenguajes puede comenzar a reponer los lazos comunicaciones -hoy en muchos casos deteriorados- entre los sujetos pedagógicos, permitiéndoles afirmar sus propias identidades culturales, reconociendo sus propias experiencias.

Y aquí es donde surge una pregunta que desafía lo instituido: ¿Podemos seguir educando sólo desde los códigos clásicos de la cultura letrada? ¿Es posible salir de esta negativa histórica y dejar de pensar al libro como único elemento de la escena educativa?

Creemos que las instituciones educativas –desde los primeros niveles del sistema educativo hasta las universidades- y los sujetos que las habitamos, no podemos seguir formando sólo desde los códigos clásicos de la cultura letrada, dada la pregnancia que la imagen –y específicamente los lenguajes audiovisuales- tienen en la construcción actual de las subjetividades. En respuesta a esto, una decisión pedagógica fundamental que tomamos en este espacio de enseñanza, es que los contenidos serán presentados a modo de problemáticas que necesitan ser debatidas, reflexionadas, conceptualizadas y también vividas para poder ser comprendidas. Como estrategia para *vivificar* los contenidos –y diferenciarlos de un conocimiento inerte- armamos para su tratamiento y análisis un andamiaje constituido por material bibliográfico pero también filmográfico





en cada uno de los ejes planteados. No podemos seguir ignorando la fuerza de los nuevos lenguajes, es necesario incluirlos en nuestras propuestas pedagógicas. En nuestro caso, se trata de una doble inclusión, ya que estos nuevos lenguajes tienen un lugar entre los contenidos del programa, y también en las propuestas didácticas. Por un lado, entonces, problematizamos como objetos teóricos los nuevos lenguajes, los nuevos códigos, los nuevos escenarios, las nuevas subjetividades. Y por otro construimos un marco metodológico que representa las situaciones educativas desde el lenguaje audiovisual, compartiendo visionado de películas y cortos –ficciones y documentales- a partir de los cuales se construye el conocimiento en un juego dialéctico con el marco teórico.

Consideramos también que el material audiovisual –en tanto lenguaje artístico- habilita nuevos modos de comprensión del mundo y genera acercamientos más genuinos a las realidades objeto de análisis. Sus características posibilitan un impacto emocional sobre los sujetos que genera identificaciones y nuevos posicionamientos, habilitando mayores posibilidades de compromiso con las situaciones educativas que se representan. Es nuestra manera de traer la realidad educativa al aula, de vivificarla, de incluir en los procesos de construcción de conocimiento lo cognitivo en un sentido amplio que comprenda también lo emocional, lo valórico, lo ético, lo político... todos los aspectos que estarán presentes en el futuro desempeño docente de los actuales estudiantes y que consideramos indispensable problematizar en los procesos formativos.

Bregamos por una formación docente que haga referencia a lo político, a lo público, a las múltiples manifestaciones y ejercicios de poder que se dan en las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas. Nos preguntamos por las historias, los relatos, las experiencias que visualizamos y que rescatamos al producir conocimiento en la Universidad. Pero sobre todo nos preguntamos por aquellos que silenciamos e ignoramos. Es necesario entender a la Universidad como institución social, como producto histórico resultante de relaciones sociales; y reconocer los distintos proyectos que pugnan en todo momento por instituir sus propios y particulares modos de comprender, explicar y ordenar la realidad. Esto seguramente ampliará el horizonte de nuestras percepciones y nos permitirá entrever lo que la fuerza de lo instituido muchas veces invisibiliza.





El lugar de la Universidad en estos nuevos escenarios

Estos planteos se sitúan en un nuevo contexto argentino y latinoamericano que es importante atender. Es tiempo de imaginar producciones que nos permitan *pensar con Estado*, porque las lecturas de la crisis de fines de los '90 y primeros años del nuevo siglo, han caducado. Hemos sufrido una exclusión no sólo económica sino también –y aquí radica gran parte de su triunfo- política de los sectores populares; una exclusión de la participación y del debate; de la construcción de lo social y lo político; de un proyecto de Nación más justo e igualitario. En el contexto actual, de restitución de derechos, el lugar de la Universidad pública como institución social formadora de profesionales y su papel en este nuevo escenario, debe ser repensado y resignificado.

El Estado vuelve a encarnar hoy históricas responsabilidades como garante del cumplimiento de los derechos humanos y sociales. Sin embargo, no podemos negar la coexistencia de proyectos antagónicos en la sociedad. A esta convivencia alude Gramsci con su definición de “crisis” como el período en el cual lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer. En las Universidades, esta “crisis” se puede visualizar en el concepto de autonomía universitaria. La concepción de autonomía universitaria heredada del proyecto neoliberal parece justificar que la universidad no responda a los proyectos nacionales, populares y, de manera perversa, enmascara su dependencia del mercado, de los grandes poderes económicos. Así, las universidades se dispensan ante la ausencia de respuestas a las problemáticas regionales. Si bien hoy comienzan a percibirse acciones que apuntan a revertir esta situación, aún queda mucho por hacer.

Creemos que la Universidad pública, como parte de este Estado que es necesario fortalecer, tiene que tener un lugar protagónico en los procesos de transformación social, insertarse y realizar aportes significativos a su entorno. Y tiene que hacerlo enriqueciendo los procesos de construcción de conocimiento de los actores universitarios, problematizando sus procesos formativos, aportando a la construcción de profesionales con conocimiento teórico pero también con saber hacer situado para responder a las necesidades del momento actual latinoamericano. Es indispensable revisar los trayectos de Formación Docente universitaria, y constituirlos en espacios de reflexión e innovación. Creemos que este trabajo puede ser un aporte en este sentido.





Referencias Bibliográficas

- Buenfil Burgos, R. N. (1993) *Análisis de discurso y educación*. México: DIE 26, Instituto Politécnico Nacional.
- Davini, M.C, (2010), *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Dewey, J., (1971), *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Filpe, A. (2009) “Las complejas relaciones entre teoría y práctica en el campo curricular, y sus consecuencias en la construcción de conocimiento: una mirada desde los aportes del pragmatismo” en *Peirce, Schiller, Dewey y Rorty. Usos y revisiones del pragmatismo clásico*. CABA, Argentina: Ediciones del Signo.
- Gramsci, A. (1981) *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- Mc Laren, P. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo veintiuno editores.
- Morduchowicz, R. (2004) *El capital cultural de los jóvenes*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Polanyi, M., (1967). *The tacit dimensión*. Nueva York: Doubleday.
- Schön, D., (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

