

El diario académico: una estrategia para la formación de docentes reflexivos

Pablo Daniel Vain

Secretario General Académico

Universidad Nacional de Misiones. Argentina

Resumen

La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación profesional es un tema que aparece recurrentemente en el hacer curricular de la educación superior. Cómo se articulan teoría y práctica en los currícula universitarios sigue siendo tema de debate y especialmente cuando la formación de profesionales está pensada desde el concepto de profesional reflexivo.

Los vertiginosos cambios que observamos en los umbrales del Siglo XXI nos llevan a sostener que la formación profesional en la universidad debe apuntar menos al desarrollo de la racionalidad técnica y mucho más a generar en los estudiantes capacidades de situarse frente a escenarios cambiantes, reglas de juego que se modifican permanentemente, los efectos de la globalización y otros tantos fenómenos concomitantes.

Esa capacidad situacional conlleva el desarrollo de habilidades específicas muy diferentes a las que tradicionalmente se intentan enseñar en las universidades.

En el presente trabajo nos proponemos presentar una experiencia innovadora cuyo propósito central es, precisamente, actuar en ese espacio de articulación teoría - práctica. Se trata del Diario Académico y su aplicación en la enseñanza de grado y posgrado.

Palabras Claves

ENSEÑANZA SUPERIOR-FORMACIÓN DE DOCENTES; ENSEÑANZA SUPERIOR-CURRÍCULO;
ENSEÑANZA SUPERIOR-FORMACIÓN PROFESIONAL

Introducción

La resolución de la tensión teoría-práctica en la formación profesional es un tema que aparece recurrentemente en el hacer curricular de la educación superior. Cómo se articulan teoría y práctica en los curricula universitarios sigue siendo tema de debate. En el presente trabajo nos proponemos presentar una experiencia innovadora cuyo propósito central es, precisamente, actuar en ese espacio de articulación. Se trata del **Diario Académico** y su aplicación en la enseñanza de grado y posgrado.

Repensando la enseñanza universitaria

Existen serias dudas sobre la efectividad de la enseñanza universitaria. ¿Forma la universidad profesionales capaces de insertarse en el campo profesional? ¿Poseen estos graduados las competencias necesarias para resolver los problemas que les presenta la práctica? ¿Son capaces de producir prácticas transformadoras o solo reproducen las tradicionales? ¿Qué grado de adaptación a los escenarios cambiantes que les proponen la sociedad y la profesión poseen los egresados? Estas son sólo algunas de las preguntas que nos formulamos quienes estamos en la docencia universitaria.

Sin duda la respuesta a muchas de ellas excede el eje en el cual pretendemos centrar este trabajo: el de la articulación teoría-práctica; pero, al mismo tiempo, lo involucra particularmente.

Que la universidad es una institución especialmente compleja ya no merece ser discutido. En cambio, visualizar - como sostiene Puiggrós (1993) - que el espacio universitario es un espacio históricamente construido que expresa las contradicciones existentes en la sociedad y en sí mismo, resulta útil para contextualizar el porqué del permanente desencuentro entre teorías y prácticas en la educación superior.

Con esto queremos señalar que, aunque el objeto central del presente trabajo se sitúa en un campo cercano a la problemática didáctica, no debe ser interpretado independientemente de una concepción acerca de rol que debe cumplir esta institución de frente al Siglo XXI.

Acerca de la práctica profesional.

Consultando la bibliografía vemos como D. Schön señala que, ante los problemas que presenta la práctica, los profesionales apelan a la racionalidad técnica.

ca la cual “*defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos*” (Schön, 1992). Sin embargo esto no posibilita la resolución de problemas tales como: las situaciones de incertidumbre, el tratamiento de lo singular o la toma de decisiones axiológicas. Por eso, el autor mencionado, propone la necesidad de formar profesionales reflexivos. En una línea similar, S. Celman (1994) destaca - a partir del análisis de algunos casos referidos a la enseñanza en la universidad - una serie de dificultades que se hacen evidentes en la educación superior. Entre ellas podemos enunciar: enseñanza verbal de prácticas que suponen acciones, generalizaciones sobre cuestiones que demandarán intervenciones singulares, dificultades para evaluar si los alumnos alcanzarán la competencia para actuar frente a una situación compleja, el “shock de la realidad”, la organización de los planes (ciencias básicas, aplicadas y prácticas), la articulación entre estos tipos de organización de planes y las características de los alumnos, y el lugar de la práctica como aplicación de lo teórico.

Por su parte C. Villaroel (1995) se pregunta ¿ el sistema de enseñanza universitaria forma profesionales capaces de disentir, crear, cambiar ? o simplemente la enseñanza es pensada como *transmisión* (en el sentido de alguien que da algo a otro que se supone éste no tiene). Esto implica, entonces, concebir la enseñanza como proceso comunicacional *reducido* a emitir- recibir mensajes. Pero - se cuestiona este autor - ¿ así es como se apropia el estudiante del conocimiento?

Sin embargo, el problema de la formación de profesionales reflexivos no se limita a una cuestión de modalidades de enseñanza, ni tampoco a una concepción sobre la apropiación del conocimiento. Sin dejar de considerar estas cuestiones, las excede para colocarse además, en el campo de las relaciones entre profesión y sociedad.

El contexto de construcción de la práctica

La práctica profesional y específicamente la práctica docente - que es el caso que nos ocupa - debe leerse desde una idea acerca de que esta se refiere a la acción, al acto, al hacer. Sin embargo, esto que puede parecer muy sencillo no lo es tanto. Es que el hacer no es simplemente la actividad, se hace en función de teorías o si se prefiere de sistemas de disposiciones que orientan las prácticas. Las prácticas no están dadas, tampoco son producto del azar o el reflejo mecánico de la acción de la estructura social en cada actor individual; sino que se construyen y esta construcción se realiza a partir de variables singulares, históricas, sociales y políticas. En este sentido coincidimos con S. Kemmis quien propone que las *prácticas educativas* son social, histórica y políticamente construidas. (Kemmis, 1991).

Entonces una nueva pregunta es: ¿qué tipo de prácticas profesionales ayudamos a construir en la universidad? Y al decir que estas prácticas se construyen desde lo singular, lo social, lo histórico y lo político debemos detenernos a reflexionar sobre las implicancias que esta afirmación tiene en la práctica docente universitaria.

Al señalar que la práctica se construye desde lo *singular* estamos proponiendo que estas se estructuran desde la significación que posee para cada actor. Cabe preguntarse: ¿cada uno de nuestros alumnos universitarios otorga a sus prácticas el mismo significado? Uno de los obstáculos a considerar es la diferencia entre estructura cognitiva del alumno y la estructura de la ciencia, es decir lo que *Litwin* denomina *doble estructura*. Por una parte está la ciencia con su lógica, que permite pensar las prácticas desde ciertas categorías; y por otro, el modo en que cada alumno puede pensar la realidad. Uno de los desafíos de la enseñanza universitaria es, precisamente, promover un acercamiento entre ambas lógicas.

Respecto a la construcción *social* es posible decir que las prácticas son también interpretadas por los otros. Este no es un dato menor, en tanto el sentido que cada sujeto otorga a sus prácticas difiere del que le asignan los otros a partir de "*sus propios marcos de referencia, idiosincráticos*" (Kemmis, 1991). Cuando nuestros alumnos llegan a la universidad, provienen de subculturas diversas que no interpretan las prácticas de un mismo modo. Tampoco, en sus primeros pasos en la institución, lo hacen de la manera en que la subcultura académica lo propone. Debe darse todo un proceso de socialización para que los nuevos estudiantes adquieran el sentido que poseen las prácticas universitarias.

Pero las prácticas se arman, también, *históricamente*. De ese modo debe situarse a la profesión como un campo académico de carreras y especialidades, que se ha ido configurando en el tiempo, como un grupo de especialistas que reivindican para sí: el dominio de ciertos saberes y normas, sistematizados en instituciones (universidad) mediante una cierta acción pedagógica (Planes de Estudio) según lo caracterizan *Tenti Fanfani y Gómez Campo* (1989).

Finalmente, hemos postulado que las prácticas profesionales - al igual que el resto de las prácticas sociales - se definen desde lo *político*. Y, en este sentido, no debemos obviar que el espacio profesional está estructurado por posiciones que ocupan ciertos actores, y que la ocupación de los mismos implica una lucha y por lo tanto una estructura de poder (*Tenti Fanfani y Gómez Campo*, 1989); pero tampoco, que la universidad es una institución multicultural en la cual coexisten diversas culturas organizacionales, entre ellas la del poder. (Pérez Lindo, 1995).

Como puede verse, la práctica profesional que se constituye en las universidades está inserta en una red de múltiples significaciones, por eso el modo en que se desarrolla no es para nada inocente. En ese contexto, se inscribe esta propuesta de innovación en la docencia universitaria.

La formación de docentes reflexivos

Es pertinente ahora explicitar con mayor precisión, por qué hablamos de *docentes reflexivos*. Para ello diremos que partimos del concepto formulado por Schön de *profesionales reflexivos* y por el modo en que define el Programa de Formación Docente Primaria de la Universidad de Wisconsin a un *docente reflexivo*. Dicen Zeichner y Liston que dicho programa hace hincapié "... en la preparación de docentes que deseen y puedan reflexionar sobre los orígenes, propósitos y consecuencias de sus acciones, así como sobre los condicionamientos y estímulos materiales e ideológicos planteados en el aula, la escuela y los contextos sociales en los que trabajan." (Zeichner y Liston, 1992).

Desde esta perspectiva, nos interesa apuntar a la formación de docentes que lejos de quedar atrapados en la racionalidad técnica (Schön) puedan posicionarse críticamente frente a los desafíos que le propone el hacer de su profesión.

A propósito de esta innovación curricular

En el presente trabajo se entenderá por *Innovación Curricular* a un "... elemento de ruptura de las formas tradicionales de la cátedra universitaria, tanto en su organización como en la orientación del proceso de enseñanza - aprendizaje ..." (Lucarelli y otros, 1991).

En este caso particular haremos referencia a un mismo tipo de innovación (el Diario Académico) y su aplicación, bajo dos modalidades diferentes, en la enseñanza de grado y de posgrado. Por una parte, reflexionaremos sobre los alcances de la experiencia realizada durante el desarrollo de la asignatura *Pedagogía General del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM* en los Años Académicos 1996/97; y, por otra, sobre su utilización en la asignatura *Introducción a la Docencia Universitaria de la Maestría en Docencia Universitaria de la Facultad de Ingeniería* de la misma universidad en 1997.

¿Que es un Diario Académico?

También llamado "Journal", es una técnica de registro y reflexión que cada alumno realizará durante el desarrollo de un curso o de un período prolongando del mismo. Para ello, los mismos irán registrando al estilo de un Diario Personal hechos, situaciones o recopilando noticias aparecidas en los medios de comunicación y que se constituyan en material para efectuar reflexiones a partir de los aspectos teóricos que se irán desarrollando en la materia.

Datos descriptivos

Como realizaremos un análisis crítico de las experiencias mencionadas, cabe presentar algunos datos para contextualizar las mismas. A partir de aquí denominaremos *Diario A* al caso de su aplicación en *Pedagogía General* y *Diario B* a la implementación en *Introducción a la Docencia Universitaria*. Los datos descriptivos son los siguientes:

Aspecto	Diario A	Diario B
Unidad Académica	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	Facultad de Ingeniería
Carrera	Profesorado de Educación Especial	Maestría en Docencia Universitaria
Asignatura	Pedagogía General	Introducción a la Docencia Universitaria
Nivel	Grado	Posgrado
Año	Primero	Primero
Cantidad de alumnos	168	82
Equipo de cátedra	Un Profesor Titular - Un JTP	Un Profesor Titular
Año Académico	1996/97	1996

En virtud de estas diferencias, la propuesta varió en ambos casos, constituyéndose para cada uno de la siguiente manera:

Diario A

Objetivos:

Que los alumnos:

- Inicien la práctica de la observación, a partir de referentes científicos y no del sentido común.
- Registren de un modo elemental sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.
- Comuniquen, verbalmente y por escrito, sus producciones.

Metodología:

Cada alumno irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un Diario Personal, los hechos de la vida cotidiana y las informaciones emitidas por los medios masivos de comunicación relativos a la Educación, que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el Año Académico. En cada caso, asentará el día y hora del registro, una breve descripción del hecho o información y una breve reflexión sobre lo registrado.

Diario B

Objetivos:

Que los participantes:

- Desarrollen y sistematicen la observación de su propia práctica docente universitaria a partir de referentes científicos.
- Registren sus observaciones.
- Realicen reflexiones acerca del material recogido y lo relacionen con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.
- Comuniquen sus producciones.

Metodología:

Cada maestrando irá registrando, por escrito y en el estilo literario de un Diario Personal, los hechos de su práctica docente universitaria, que llamen su atención. Esta práctica se extenderá durante todo el *Primer Cuatrimestre* del Año Académico 1997. En cada caso, asentará el día y hora del registro, una breve descripción del hecho y una reflexión sintética sobre lo registrado.

Análisis e interpretación.

En el caso del **Diario A** encontramos:

Posadas, 14 de Octubre de 1996

“ Conversando con un chico que va al 6º Grado de una escuela de Posadas , me comentaba que la maestra le dijo a la clase: Escuchen todo lo que el compañero va a decir yo ya lo sé, así que atiendan porque ustedes son los que no saben, yo sí sé ..

Escuchándolo atentamente me puse a pensar en todo lo que se trató en la clase de Pedagogía sobre la cuestión de la autoridad del docente de esa educación bancaria que aún hoy está fuertemente instalada. De pensar que solo el maestro sabe y que el niño es simplemente una vasija que hay que llenar de conocimiento y nada más que eso ...”

Uno de los ejes temáticos de la cátedra aborda la cuestión de las relaciones de poder en la educación, y parte de la bibliografía utilizada es un par de capítulos de *PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO* de Paulo Freire, aquí podemos observar como este alumno de Pri-mer Año pudo analizar lo escuchado de un escolar a partir de la categoría educación bancaria planteada por ese autor.

En otro Diario leemos:

Posadas, 10 de Noviembre

“ Luego de haber mirado en el Canal 7 del Paraguay una serie llamada DR. QUIN, LA MUJER QUE CURA pensé en el tema que se trató y me invitó a reflexionar. El tema fue la disciplina escolar.

La historia comienza cuando la maestra llega al pueblo y se reúnen en la iglesia para presentarla. Ya en la escuela trata a los alumnos de una manera muy brusca (....) Pasando el tiempo la Doctora comenzó a recibir niños con golpes en diferentes partes del cuerpo (....).

La historia continúa, pero quiero detenerme aquí, lo que me pregunto es ¿porque los niños no decían que eran castigos de la maestra? ”.

En este segundo caso (aunque el asiento sigue) vemos como el alumno logra parcialmente lo que el Diario, como propuesta busca. Comienza a observar a partir de referentes científicos y no del sentido común, realiza un registro elemental de sus observaciones, reflexiona pero no alcanza a relacionar esta reflexión con los conceptos teóricos del marco conceptual de la asignatura.

Una alumna inserta en su Diario Académico un artículo publicado por el Diario *Clarín* bajo el título *a los chicos que escupan les lavarán la boca en una escuela*, en el mismo se relata la protesta realizada por un grupo de padres de alumnos de Primer Grado de una escuela de la Provincia de La Pampa cuyas “normas de convivencia” establecían - entre otras - las siguientes “conductas esperables” y los correspondientes castigos ante su eventual incumplimiento:

(...) No decir malas palabras: Firmar el cuaderno de disciplina.

No molestar: Pararlo en un rincón del aula.

No ensuciar. Limpiar lo que ensucia.

No escupir. Lavarle la boca con jabón. (...)

No tirar el pan: Que lo coma aunque lo hubiera tirado...

Luego la alumna escribió:

“ Cuando leí este recorte no lo podía creer, pensé que sería una broma o algo así. Cuando comprobé que se trataba de la verdad pensé en lo que tratamos en el teórico de Pedagogía sobre que la base del control que realiza el poder está en vigilar y castigar, como dice Foucault. Lo que pasa en esta escuela de La Pampa es un ejemplo claro (....) ”.

En otra página del mismo diario se lee:

Posadas, 11 de Junio

“ Cuando la Ministra de Educación habló por televisión culpando a las provincias por los bajos salarios de los docentes me pareció una burla, ya analizamos en los prácticos de esta asignatura la Ley Federal de Educación y vemos como la parte de financiamiento no se cumple para nada.

Así me parece que se hará verdad lo que dice Tenti Fanfani con respecto a que: “El empobrecimiento de la población se da cita con el empobrecimiento de la educación pública nacional, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa...”.

En estos últimos asientos puede verse como los datos tomados de distintas fuentes (un recorte periodístico y una nota de televisión) posibilitan reflexionar sobre categorías trabajadas en la cátedra e incluso, en el segundo caso, se triangula la situación con dos referencias teóricas distintas (la Ley federal de Educación y un artículo de *Emilio Tenti Fanfani*).

Tomando algunos ejemplos del *Diario B*, vemos lo siguiente:

1. Una docente de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales analiza un práctico de una asignatura, en varios pasajes relaciona la situación con un texto sobre la tensión teoría-práctica de *S. Celman*. Al efectuar la devolución del Diario asienta en el informe lo siguiente: Estoy de acuerdo con la intención de intentar “... la manera de relacionar conocimientos, teorías y principios, y a estos con situaciones problemáticas.” pero ... ¿Cómo pensás vos que podría lograrse esto? ¿Que pueden aportarte las lecturas de *Celman* o *Schön* para pensarlo?
2. Una Profesora de la Facultad de Ciencias Económicas relata que al introducir nuevas técnicas para la presentación de los integrantes del grupo y de la asignatura surgen ciertas resistencias. En la devolución le planteo: Me alegra que se hayan propuesto cambiar perspectivas de trabajo. Por otra parte, la descripción es clara y aparecen algunas consideraciones interesantes, pero me parece que podrías intensificar más el trabajo reflexionando sobre las experiencias en relación con los ejes temáticos de *Introducción a la Docencia Universitaria*.

Por ejemplo: ¿ como interpretar el susto de algunos alumnos frente a una propuesta diferente y sus respuestas dirigidas a contar con un docente que no sólo les brinde un trato técnico? ¿Cómo leer esto desde el concepto de *vínculo dependiente* de *Bohoslavsky*?

3. Una docente de la Facultad de Ciencias Forestales relata qué sintió cuando ella - docente de Biología - se enfrentó con el texto de *A. Puiggrós Universidad generacional y el imaginario pedagógico* y dice: “ ... me desesperé y lo abandoné, no entendía absolutamente nada, experimenté bronca por

tener que estar leyendo ese material, que no tenía ninguna relación con lo que leo habitualmente (...) ¿Fue una ruptura? ¿qué sucede cuando un alumno entra a la universidad y en muy poco tiempo tiene que habituarse a manejar otro lenguaje? ¿respetamos los tiempos de cada uno?... "En la devolución apunto lo siguiente: Coincido totalmente con tu reflexión acerca de lo que le pasa a un alumno cuando debe apropiarse de un determinado tipo de lenguaje. Creo que podrías trabajar más esta idea a partir de lo que *Villaroel* plantea respecto al horizonte lingüístico (código comunicacional-código científico). En cuanto a la idea de ruptura, no creo que se trate de una *ruptura epistemológica*, ya que estas se producen cuando alguien piensa en contra de lo previsto en un paradigma (Kuhn) o - como sostiene *Bachelard* - cuando habla del espíritu científico como "errores rectificadas" o del pensar científico como un pensar "en contra de un conocimiento anterior". Estas rupturas se refieren a cortes en la continuidad del conocimiento, a discontinuidades en su construcción; no a lo que le pasa a un sujeto determinado frente a un nuevos sistema de códigos.

Es importante, a esta altura del presente trabajo señalar que también existe otra diferencia de modalidad entre la implementación del Diario Académico A y B, se trata de cómo es retrabajado el material. En el caso del Diario A, se dedican varias sesiones de Trabajos Prácticos a que los alumnos lean párrafos de sus diarios y a partir de ellos se debatan temas y se hagan señalamientos sobre las reflexiones. En el Diario B, los maestrandos tuvieron una oferta optativa de efectuar una entrega parcial y recibir una devolución con análisis de la cátedra. Como, además, la asignatura incluía tutorías en las cuales los alumnos de la maestría podían efectuar consultas sobre los diferentes trabajos que debían completar para la acreditación (uno de ellos era el Diario), quienes presentaron sus diarios en la primera entrega tuvieron la oportunidad de discutir con el docente de la asignatura, en el espacio de las tutorías, las consideraciones efectuadas sobre lo producido hasta el momento.

Volviendo al Diario B, podemos observar cómo: en algunos casos los docentes lograron relacionar sus experiencias pedagógicas con algunas categorías teóricas; en otros relataron innovaciones en sus prácticas (realizadas a partir de su tránsito por la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria) y en otros, relacionaron su propia experiencia como estudiantes de posgrado con similares situaciones de sus alumnos de grado. En todos los casos se producen interesantes situaciones de lo que Schön denomina *reflexión sobre la acción*. En este caso, en un a posteriori, los docentes pudieron utilizar nuevas categorías de conocimiento que fueron adquiriendo en el desarrollo de la maestría para interpretar sus propias prácticas docentes.

Es interesante agregar que casos del segundo tipo fueron muy frecuentes, y esto tiene un aprovechamiento adicional, hace posible al docente responsable o al equipo de cátedra conocer ciertos impactos que produjo el desarrollo de la asignatura en las prácticas de los participantes. Daremos un ejemplo sobre esta cues-

ción. En el primer Seminario-Taller de la asignatura Introducción a la Docencia Universitaria se realizó una discusión en pequeños grupos sobre el programa de la asignatura, esta práctica resultó novedosa para gran parte de los participantes, tal como lo expresaron en la evaluación de ese primer seminario. Tiempo después, varios de ellos relataban que habían realizado la misma experiencia con sus alumnos de grado y efectuaron diversas reflexiones sobre esto en sus Diarios Académicos. Estos asientos me posibilitaron evaluar de qué modo había impactado esta propuesta en los alumnos de la maestría.

En algunos casos esto fue todavía más profundo, un Profesor de la Facultad de Ingeniería relata - a través de varios asientos del diario - como modificó la manera de desarrollar los Teóricos de la asignatura a su cargo. En uno de los asientos dice:

“Luego de una semana (...) he observado con satisfacción con qué responsabilidad han resuelto llevarlo a cabo. Hoy solamente asistí al aula por si alguien necesitaba realizar una consulta. Me encontré con la grata sorpresa de que los integrantes de los tres grupos estaban estudiando sus temas. Algunos analizando en grupos los conceptos teóricos del análisis de Nyquist (...) Los otros enfrascados en poder solucionar el tema de la graficación de las funciones en función de la frecuencia. Lo que más me llamó la atención es que todos habían recopilado abundante información sobre los temas. Incluso había libros cuya existencia yo desconocía en la biblioteca de la facultad (...) Desconozco si aprenderán todos los temas, pero con seguridad sabrán bastante más, que si yo los hubiera dictado en la forma tradicional de teoría y práctica.”

Reflexiones finales

Como decíamos al principio de este trabajo, la adecuada resolución de la tensión teoría-práctica constituye una asignatura pendiente en la enseñanza universitaria. Existen, sin duda, interesantes experiencias innovadoras que apuntan a ello, pero su grado de generalización es insuficiente.

Por otra parte, no existen recetas aunque el conocer las innovaciones desarrolladas por otros puede ayudar. Este es el propósito de presentar nuestro trabajo con el Diario Académico, como un aporte más a la solución de un problema complejo, ya que coincidimos con Tenti Fanfani en que *“Los problemas complejos no hay más remedio que abordarlos con sistemas conceptuales complejos ...”* (Tenti Fanfani, 1994) y con sistemas de prácticas complejas.

Sin embargo, y teniendo claro que se trata de una de las tantas alternativas posibles, creemos viable puntualizar que esta innovación curricular coadyuva a la formación de docentes reflexivos:

- Aportando una manera de producir un campo de articulación entre teoría y práctica en la formación docente.
- Colaborando a que éstos sean capaces de generar prácticas con clara conciencia de los efectos que éstas producen y de evaluar las implicancias de las mismas.

- Cooperando a que los docentes puedan contextualizar sus prácticas en los complejos escenarios en los que éstas se insertan, partiendo del escenario mayor que es la sociedad global hasta llegar al microescenario que es el aula.
- Contribuyendo a que los docentes tomen conciencia de las implicancias éticas y políticas de su práctica pedagógica.
- Cooperando para que los docentes en formación adquieran la capacidad de resolver tipos de cuestiones que se plantean en zonas indeterminadas de la práctica.
- Posibilitando que apliquen soluciones específicas a problemáticas singulares.
- Estableciendo con el docente en formación un tipo de vínculo cooperativo en el cual tanto el aprendiz como el enseñante se solidarizan para lograr la apropiación del conocimiento.

Referencias

- ROMERO, S. C. (1994) *"La Tensión Teoría-Práctica en la Educación Superior"* . Revista IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.
- KEMMIS, S. en CARR, W. (1990) *"Hacia una Ciencia Crítica de la Educación"* . Editorial Laertes. Barcelona.
- LUCARELLI, E. y otros. (1991) *"Las innovaciones curriculares en el mejoramiento de la Educación Universitaria: un Proyecto en Acción"* . Cuadernos de Investigación - IICE N° 9. Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Bs. Aires.
- PÉREZ LINDO, A. (1995) *"Gestión universitaria: Diagnóstico y Alternativas"*. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Nacional "La universidad como objeto de Investigación". Buenos Aires. (Mimmo).
- PUIGGRÓS, A. (1993) *"Universidad Proyecto Generacional y el Imaginario Pedagógico"* . Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1992) *"La Formación de Profesionales Reflexivos"* . Editorial Paidós. Madrid.
- TENTI FANFANI, E. y GÓMEZ CAMPO, V. (1989) *"Universidad y Profesionales"* . Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (1994) *"Del Intelectual Orgánico al Analista Simbólico"* . Revista de Ciencias Sociales. Año 1 - N° 1. Universidad Nacional de Quilmes. Buenos Aires.
- VILLAROEL, C. (1995) *"La Enseñanza Universitaria: de la Transmisión del Saber a la Construcción del conocimiento"* . Revista Educación Superior y Sociedad Vol. 6 N° 1. CRESALC - UNESCO. Caracas.
- ZEICHNER K. y LISTON, D. (1992) En ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. (Compiladoras) *"Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar"* . Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.