

# TRABAJOS INÉDITOS



### **Sede Posadas**

Carrera de Posgrado Cooperativo  
Especialización en Docencia Universitaria

**Conocimiento científico y formación:  
La configuración epistémica del perfil docente**

Autor: **GARRIDO CRISTIAN ANDRES**

Trabajo final de Especialización en Docencia Universitaria

Año de presentación: 2011

## **RESUMEN**

Las concepciones epistemológicas subyacen como teorías implícitas en las decisiones didácticas y pedagógicas tomadas por los docentes en el ejercicio de sus prácticas. Estas concepciones o supuestos influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que definen la mirada del mundo y determinan la forma en que los docentes se posicionan frente al saber en las prácticas de enseñanza. Implícita o explícitamente, el docente encaminará al alumno hacia una determinada concepción epistemológica.

## 1. Descripción problematizadora de la situación

Si partimos de que cada paradigma provee una estructura y una forma de comunicación, de lenguaje, de conocimiento y de ciencia, tendríamos que tener en cuenta que la adhesión a alguno de ellos también implica aceptar modelos explicativos que formarán parte de la **matriz individual** que serán reflejadas en la práctica docente (Rodríguez, 2007). Los paradigmas desde los cuales se posiciona el docente para encarar la enseñanza van a condicionar la forma en que se configuran didácticamente o no las clases. Es por ello que la pedagogía, la didáctica y la formación son inseparables de la epistemología.

Vislumbrar las concepciones que los docentes tienen de las ciencias que enseñan y del conocimiento científico en sí (desarrollo y producción), como así también de la enseñanza, permite entender el por qué de las prácticas que despliegan en las aulas y los aprendizajes que se construyen como fruto de la interacción entre éstos, los alumnos y el conocimiento.

Las concepciones epistemológicas subyacen como teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993) en las decisiones didácticas y pedagógicas tomadas por los docentes en el ejercicio de sus prácticas. Estas concepciones o supuestos influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que definen la mirada del mundo y determinan la forma en que los docentes se posicionan frente al saber en las prácticas de enseñanza (Alcalá, Demuth M. y Fernandez 2007). Implícita o explícitamente, el docente encaminará al alumno hacia una determinada concepción epistemológica.

Las decisiones sobre el qué, cómo y con cuáles medios enseñar, como así también el qué y cómo evaluar, están signadas por supuestos teóricos correspondientes a teorías tanto pedagógicas como científico-disciplinares. De allí la necesidad de conocer u/o reconocer estas concepciones y denotar coherencia en el ejercicio profesional.

La carrera de Profesorado en Ciencias Económicas (PCE) integra la oferta académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FH y CS) de la Universidad Nacional de Misiones (UNaM) y desde sus inicios ha recibido cuestionamientos sobre su pertenencia institucional que la ubican disciplinalmente en la Facultad de Ciencias Económicas. Sin embargo, la función social que asume la enseñanza en la carrera de profesorado y los enfoques desde donde son trabajadas las Ciencias Económicas (como ciencias sociales), establecen diferencias bien marcadas

entre su plan de estudios y las carreras que se ofrecen en la Facultad de Ciencias Económicas, tanto a nivel contenido y del perfil del egresado, como de los enfoques desde donde se conciben estas ciencias. Además, en el profesorado, la dimensión pedagógica atraviesa transversalmente las propuestas de cátedras estableciendo una interrelación entre dos trayectos simultáneos: el trayecto de Formación Específica y el trayecto de Formación Pedagógica, diferenciando el *saber enseñable* de la mera aplicación conceptual.

La toma de postura es fundamental para la configuración de un **perfil docentes profesional** acorde a la intencionalidad formativa de la carrera, que pretende desarrollar en los estudiantes de Ciencias Económicas, competencias necesarias para interpretar la realidad socioeconómica desde una perspectiva **científica, didáctica y metodológica**, que les permita generar propuestas y estrategias que se ajusten a los constantes cambios de la sociedad. Para que esto sea posible es fundamental el manejo epistemológico (en el sentido del estudio crítico de los fundamentos del conocimiento didáctico-pedagógico, general y específico, y científico disciplinar) y el reconocimiento de los paradigmas que sustentan la forma de encarar la enseñanza de las Ciencias Económicas y que orientan la interpretación de la realidad socioeconómica<sup>1</sup>. Una cosa no está separada de la otra.

Sin embargo, comprender la relación entre práctica docente y concepciones epistemológicas, y lograr posicionarse epistemológicamente desde el campo disciplinar y pedagógico no es tarea sencilla para los estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas (PCE). Año a año, en los sucesivos cursados de las materias pedagógicas de los últimos años, los reclamos de los alumnos sobre la falta de claridad en la formación de la relación entre formación docente y epistemología se hacen más frecuentes.

Las problemas evidenciados en los estudiantes -que llegan incluso a ser planteadas como "*conflictos personales*"-, nos llevan a cuestionarnos sobre la articulación entre las materias pedagógicas y las materias disciplinares, en el sentido de suficiencia o insuficiencia, y la coherencia de los enfoques formativos entre los docentes del área pedagógica y los docentes a cargo de la formación disciplinar específica. También, cabe preguntarse por la profundidad del abordaje epistemológico específico y la problematización del mismo en las asignaturas de base y las estrategias de enseñanza empleadas por los formadores para plantear sus concepciones disciplinares en las clases,

---

<sup>1</sup> Perfil del egresado del Profesorado en Ciencias Económicas, disponible en: [www.fhycs.unam.edu.ar](http://www.fhycs.unam.edu.ar)

como así también por las concepciones disciplinares y pedagógicas previamente configuradas en los alumnos por las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas medias y que forman parte de su historia personal.

Estos interrogantes surgen de la experiencia de trabajo docente en la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II<sup>2</sup>, a partir de las situaciones observadas y los intercambios realizados en clase, de las opiniones de los estudiantes de diferentes cohortes, y de los planteos realizados por los profesores de la Práctica Profesional II (de cursado simultáneo) sobre los supuestos epistemológicos que sustentan la enseñanza de las ciencias económicas, planteos que evidencian en las respuestas de los alumnos la insuficiencia de los argumentos teóricos.

Cabe señalar que no hay recetas para enseñar estas ciencias sino un marco teórico a partir del cual hacerlo, que involucra concepciones pedagógicas de la didáctica crítica y concepciones teóricas disciplinares, donde también se ponen en juego las propias biografías de los estudiantes. Con lo cual la dificultad que observamos en los estudiantes del Profesorado de Ciencias Económicas para comprender la identidad epistemológica de las ciencias económicas y su vinculación con la enseñanza -dando cuenta de la complejidad de su objeto de estudio desde diferentes paradigmas científicos y posturas ideológicas, que determinan distintas lecturas y decodificaciones de esa realidad- se profundiza aún más a la hora de enfrentar la transposición didáctica en las prácticas de enseñanza en los niveles medio y superior<sup>3</sup>.

Los planteos anteriores traen a colación la discusión sobre las estrategias de enseñanza de las Ciencias Económicas empleadas por los docentes del Profesorado a efectos de que los estudiantes alcancen un mayor grado de comprensión de la realidad social y económica en el cual están inmersos y que esto contribuya en su proceso de formación como docentes.

Es frecuente que los estudiantes encuentren problemas para transformar los contenidos económicos en *información objetiva* a ser trabajadas en el contexto áulico, como un espacio para pensar y pensarse en grupo. Es importante trabajar en torno a esa cuestión, construir un clima que posibilite abrirse a una actitud de indagación en

---

<sup>2</sup> Asignaturas cuatrimestrales correspondientes al tercer año de estudio.

<sup>3</sup> Los estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas realizan sus prácticas en las escuelas medias, institutos terciarios y en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM.

profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión y la explicación de situaciones reales, apelando a lo teórico-práctico, analítico e interpretativo.

Coincidimos con Edelstein (1997) en que no es posible modificar la enseñanza sin un cuestionamiento de los contenidos. Propuesta que adquiere mayor significación si consideramos que los contenidos de las Ciencias Económicas se reiteran en el tiempo más por “tradicición” que por “análisis y reflexión crítica” de la pertinencia de los contenidos en los contextos actuales. En este sentido, el desafío actual de enseñar estas ciencias supone la necesidad de revisar continuamente el recorte de contenidos a trabajar e implementar nuevos métodos de enseñanza ajustados a una realidad académica, social y económica en permanente transformación.

La *biografía escolar*, presente en las historias de vida de los estudiantes de profesorado, también tiene relevancia en la formación de un determinado perfil en tanto su impronta está presente en las representaciones que se manejan sobre lo que es la enseñanza y el trabajo docente, como una percepción subjetiva inscripta a nivel cognitivo por los años de contacto con los docentes en las escuelas (Rockwell, 1997). Como si ser profesor consistiera en repetir (o no) las prácticas de enseñanza de las que fueron partícipes o simplemente ajustarse a lo que el imaginario social determina qué es el *ser docente*.

Por ello es necesario reconocer las motivaciones y concepciones del ser docente que se concretizan en las experiencias vividas y las prácticas cotidianas del aula, donde las formas de expresión del trabajo docente se aprenden o se toman como naturales por la repetición de las mismas. Una vez explicitadas, estas concepciones implícitas pueden ser retrabajadas con intencionalidad crítica en función de la identidad que se desea formar.

Las cuestiones señaladas pueden influir en mayor o menor medida en la configuración y reconfiguración de los supuestos epistemológicos que sustentan la enseñanza en una carrera de profesorado, y su análisis resulta fundamental dada la complejidad del proceso de formación docente. Por ello, para el abordaje de esta problemática desde una visión compleja, interpretativa y reflexiva, se cree conveniente considerar en este estudio el análisis de las prácticas de enseñanza, recuperando el proceso de enseñanza y aprendizaje del cursado de la cátedra de Didáctica en el 2010 y la biografía escolar de los estudiantes que participaron de este proceso.

Se pretende analizar cómo juegan estos elementos en el proceso de configuración de los supuestos epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de las Ciencias Económicas e intervienen en la formación de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas, prestando atención al proceso de configuración del perfil docente y la relación entre concepciones epistemológicas y prácticas de enseñanza, punto nodal de su formación docente.

## 2. Objetivos de la indagación

Como **objetivo general** de este trabajo se propone analizar el proceso de configuración de los supuestos epistemológicos que sustentan las prácticas de enseñanza de las Ciencias Económicas e intervienen en la formación de un determinado perfil docente de los estudiantes de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas de la FHyCS de la UNaM.

Para ello se considera necesario:

- Reconstruir las prácticas de enseñanza vivenciadas por los alumnos de la carrera de profesorado en su paso por la escuela secundaria y los primeros años de la universidad.
- Identificar las huellas dejadas por los modelos de formación docente en los estudiantes y los supuestos epistemológicos implícitos en las mismas.
- Indagar la incidencia de la articulación entre las propuesta de formación pedagógica y disciplinar y las prácticas de enseñanza, en la configuración del perfil docente.

Este estudio en el ámbito universitario es importante en la medida en que la epistemología es asumida por todas las disciplinas para argumentar sus leyes científicas, como así también las funciones, implicaciones sociales y finalidades que le otorgan al conocimiento científico, y los aspectos éticos-profesionales que se deben afrontar en los procesos de formación docente y en el ejercicio de esta profesión.

A pesar del papel trascendental que tiene la epistemología, ésta parece estar desconectada o poco explicitada en la formación de los futuros docentes, quienes deben asumir la responsabilidad moral de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Esta cuestión plantea la necesidad de analizar la relación entre epistemología y docencia, a fin de mejorar las acciones formativas en el nivel superior, el perfil de los



egresados en Ciencias Económicas y, consecuentemente, las prácticas de enseñanza en las escuelas secundarias.

### 3. Encuadre teórico

*“El epistemólogo –que en esto difiere del historiador- debe subrayar, entre todos los conocimientos de una época, las ideas fecundas. Para él, la idea debe poseer más que una prueba de existencia, debe poseer un destino espiritual” (Bachelard, 1979:14)*

En las últimas décadas se ha incrementado el interés por los problemas educativos centrados en la figura del profesor. Se reconoce que en el aprendizaje de los estudiantes inciden diversos factores relacionados con la actuación del docente en el aula; esto abarca la planificación de las clases, el desarrollo y evaluación de las actividades, y la interacción dialéctica con los estudiantes en un entorno institucional, sociocultural y afectivo, donde tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

#### 3.1. Paradigmas y concepciones epistemológicas: las teorías implícitas en la enseñanza

Al hablar de epistemología nos referimos a la reflexión y teorización sobre el conocimiento mismo, y en un sentido más acotado, sobre el conocimiento científico. Su interés son las cuestiones relativas a la estructura interna de las teorías, *“se analizan los aspectos lógicos y semánticos de los conceptos y enunciados científicos, se estudia también la vinculación de las teorías con sus referentes, empíricos o no, y las relaciones entre distintas teorías”* (Gianella, 2004:14). La epistemología da cuenta del modo en que se organizan y fundamentan los conocimientos científicos.

La palabra proviene de los términos griegos *episteme* y *logos*, es decir estudio de la episteme o de lo epistémico (Amy, 1990), entendiendo la *episteme* en el sentido foucaultiano como **estructura histórico-social** que genera conocimientos específicos, particulares y definitorios de los momentos históricos, y de los modos de percibir y de pensar la realidad en determinados contextos. *“Cada momento histórico como tal (como estructura socio-económica-histórico-cultural, diríamos nosotros) constituye una episteme, es decir, un modo de pensar, de percibir y de creer cosas<sup>4</sup>.”* (Amy, 1990:23)

Actualmente se pone énfasis en las prácticas científicas y su contexto, en consideración de los aspectos psicológicos, sociológicos e históricos, y de los grupos que

---

<sup>4</sup> El resaltado en negritas es nuestro

practican la ciencia (Hacking 1985, Feyerabend 1986, Kuhn 1988, Gianella 2004). La relación entre formación docente, prácticas de enseñanza y epistemología, son indicios de este interés entre ciencia e ideología, sociedad y/o política. Este enfoque implica una visión de la ciencia y un posicionamiento en la denominada **epistemología discontinuista**, que se opone al progreso evolutivo de la ciencia por simple acrecentamiento y acumulación de conocimientos e introduce la noción de “revoluciones científicas” y “progreso por rupturas”.

Para Kuhn (1988), la ciencia se ve atravesada por su dimensión histórica y social. Es decir, los factores sociales, históricos, económicos y políticos, tienen peso en la producción de conocimientos (externalismo). La ciencia, entonces, avanza por revoluciones, por rupturas, por cambios de *paradigmas*. Ello presume una discontinuidad en el progreso de las ciencias.

Los paradigmas se definen como *“realizaciones científicas universalmente reconocidas, que durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (Kuhn, 1988). Es decir que los paradigmas actúan como moldes o bases sobre los cuales se apoyan los científicos para la formulación de problemas y la búsqueda de sus correspondientes soluciones. Entonces, siempre que la ciencia se desarrolle dentro de un paradigma, la misma debe ser considerada como *“Ciencia Normal”*. Pero al surgir anomalías, problemas a los cuales dicho paradigma no puede responder de manera satisfactoria, el mismo entra en crisis. Al surgir otro que lo hace con mayor grado de satisfacción y desde el momento en que reemplaza al anterior, nos encontramos ante una revolución científica. Un cambio radical en la forma de ver las cosas.

Es interesante rescatar que para Kuhn, lo que es considerado verdadero, científico, racional, y hasta por qué no objetivo, va a ser relativo al paradigma que esté vigente en un momento histórico determinado. Por lo tanto, la verdad es relativa debido a su condicionamiento paradigmático e histórico. Todo esto hace que los paradigmas sean inconmensurables. Parafraseando a Kuhn, si dos teorías son inconmensurables debieron haber sido formuladas en lenguajes mutuamente intraducibles. Es necesario aclarar que Kuhn, no está planteando que debiera existir un lenguaje científico universal, sino que al ser formuladas bajo diferentes paradigmas son imposibles de ser comparadas, porque son dos cosas totalmente distintas.

Bachelard (1979), al igual que Kuhn, es discontinuista y propone que *“se conoce en contra del conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización (...) la crisis del pensamiento implica una refundición total del sistema del saber. Entonces la cabeza bien hecha debe ser rehecha.”* (p.18). Según Klimosky (2001:389), es conveniente tener en cuenta esta posible visión positiva de la negación en el proceso de obtención del conocimiento, pero con debidas precauciones.

El pensamiento científico no debe aislarse y tornarse idealista, para existir debe integrarse a la realidad social, sin embargo *“una experiencia científica contradice a la experiencia común”* (Bachelard 1979:13).

Feyerabend (1986), en paralelo a Kuhn, propuso que la ciencia es inconmensurable con todas las formas distintas del saber humano, y por tanto, el conocimiento científico no puede ser considerado superior a otros conocimientos como los de la astrología, la magia, ya que no se los puede comparar, es decir que no hay evidencias de que uno sea mejor que otro. Esto revela su postura anticientificista y anárquica de la ciencia, donde todo es relativo, algo que lo llevó a plantear que metodológicamente en la ciencia “todo sirve” o “todo vale” mientras que se pueda resolver el problema en cuestión:

*“Los científicos utilizan indistintamente un procedimiento u otro: adoptan sus métodos y modelos al problema en cuestión (...) No hay una «racionalidad científica» que pueda considerarse como guía para cada investigación; pero hay normas obtenidas de experiencias anteriores, sugerencias heurísticas, concepciones del mundo, disparates metafísicos, restos y fragmentos de teorías abandonadas, y de todos ellos hará uso el científico”* (Feyerabend 1986: 15).

Si bien la epistemología se ocupa de las condiciones de producción y reproducción del conocimiento; nuestro enfoque está un poco más allá de esta connotación, como *“una herramienta para ayudar a pensar, a comprender, interpretar e investigar la realidad, cualquiera que sea su dimensión”* (Montenegro 2010).

Además del estudio del conocimiento científico, queremos hacer hincapié en este enfoque de la epistemología, como **formas de percibir la realidad y fundamentar el quehacer profesional en un campo disciplinar específico.** *“Pensar epistemológicamente implica no sólo reflexionar sobre las ciencias desde su misma*

*cientificidad, sino ir a la esencia, a las preguntas que le dieron origen, a su pertinencia social...*” (Montenegro 2010)

Sobre las concepciones epistemológicas tomamos como referencia teórica los planteamientos realizados por Alcalá, Demuth M. y Fernandez (2007) sobre dos vertientes conceptuales. La primera refiere a las **teorías implícitas** que subyacen en las decisiones didácticas (Rodrigo, Rodríguez y Marrero 1993); la segunda, caracteriza las **perspectivas epistemológicas** sobre la naturaleza de la ciencia y el método científico, teorías implícitas constitutivas del significado que le otorgan los docentes a los contenidos escolares, cómo los organizan y presentan en clase (Alcalá, Demuth M. y Fernandez 2007)

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) sostienen que las teorías implícitas son construcciones personales de los sujetos que surgen de la interacción con la cultura, reguladas por su pertenencia a diferentes clases sociales. Para Alcalá, Demuth M. y Fernández (2007) *“este enfoque integra cognición y cultura en un proceso denominado socioconstructivismo”*, que posibilita establecer conexiones entre el conocimiento y las prácticas de enseñanza (acción), ya que las teorías implícitas *“orientan la mayoría de las decisiones, rutinas y prácticas de los docentes”* (Alcalá, Demuth M. y Fernandez 2007)

Por lo tanto, podemos decir que las teorías implícitas –en tanto representaciones mentales- filtran y seleccionan la información restringiendo, controlando, y fundamentando las decisiones, interpretando y prediciendo los sucesos en un nivel inaccesible para la conciencia.

Estas concepciones no solo definen la mirada hacia el mundo, sino que determinan la forma en que nos posicionamos en las prácticas de enseñanza. La mirada epistemológica del docente se pondrá en juego en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y ya sea implícita o explícitamente, el docente tratará de llevar al alumno hacia una determinada concepción epistemológica de la ciencia que enseña.

### **3.2. Conocimiento científico y experiencia: el obstáculo epistemológico**

Bachelard (1979) introduce la noción de obstáculo epistemológico para referirse a los entorpecimientos y confusiones en el acto mismo de conocer, como causas de estancamiento, de retroceso o inercia. Es que conocer es ir en contra de un conocimiento anterior, destruir conocimientos mal adquiridos o superar aquello que obstaculiza a la espiritualización (Bachelard 1979: 15).

Hay en esto un alejarse de la opinión como primer obstáculo a superar en el acto de conocer, destruirla en el sentido de correrse de lo asumido como natural en el sentido utilitario de los objetos:

*“Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye”* (Bachelard, 1979: 16).

El espíritu científico del hombre lo mueve al saber, a interrogar mejor, a ir en búsqueda de una redefinición del sistema del saber, al cambio de una *buena cabeza de escuela* –por lo tanto cerrada- a una *cabeza rehecha*:

*“A través de las revoluciones espirituales que exige la invención científica, el hombre se convierte en una especie mutante o, para expresarlo aún mejor, en una especie que necesita mutar, que sufre si no cambia”* (Bachelard 1979:18)

Ahora bien, la noción de obstáculo epistemológico puede ser estudiada en el desarrollo histórico del pensamiento científico y en la práctica de la educación, atendiendo a los rol del historiador y del epistemólogo en relación con la racionalidad científica.

En la historia del pensamiento científico las ideas deben ser tomadas como hechos, pero el epistemólogo desde el esfuerzo racional debe tomar los hechos como ideas, insertándolas en un sistema de pensamientos. *“Un hecho mal interpretado por una época, sigue siendo un hecho para el historiador. Según el epistemólogo es un obstáculo, un contrapensamiento”* (Bachelard 1979:20)

Las interpretaciones de los conceptos cambian conforme a los tiempos, incluso en una misma época los términos pueden designar significados distintos. Lo que conlleva para el epistemólogo la labor de captar los conceptos científicos en **síntesis psicológicas progresivas**:

*“...estableciendo, respecto de cada noción, una escala de conceptos, mostrando cómo un concepto produce otro, cómo se vincula con otro. Entonces tendrá cierta posibilidad de apreciar una eficacia epistemológica. Y de inmediato el pensamiento se presentará como una dificultad vendida, como un obstáculo superado.”* (Bachelard 1979:20)

Pero hay en esto un doble juego entre el pensamiento empírico y el espíritu científico, en el pasaje de la observación al sistema, que tiene que ver con lo que Bachelard denomina la *ley psicológica de la bipolaridad de los errores*, según la cual al tratar de eludir una dificultad importante se tropezará con un obstáculo opuesto, circunstancia que responde a la actitud polémica del pensamiento científico frente al mundo de la ciencia.

### 3.3. Formación docente y epistemología

Si partimos de que cada paradigma provee una estructura y una forma de comunicación, de lenguaje, de conocimiento y de ciencia (Khun, 1988), tendríamos que tener en cuenta que la adhesión a alguno de ellos también implica aceptar modelos explicativos que conformarán parte de nuestra matriz individual y serán reflejadas en la práctica docente. Es por ello que la pedagogía, la didáctica y la formación docente son inseparables de la epistemología.

Los docentes en el ejercicio de su profesión trabajan simultáneamente con dos órdenes de ciencias: **su saber disciplinar de base y su saber didáctico**. Para Rodríguez (2007), la Didáctica tiene por cometido mediatizar en la forma más adecuada y eficiente los contenidos de la ciencia de base que se pretende enseñar, *“la piedra angular de la tarea será entonces la compatibilización de los métodos de ambas disciplinas en el proceso de transposición didáctica”* (Rodríguez, 2007).

En el ámbito de la docencia universitaria, algunas investigaciones (Gorodokin 2005, Alcalá 2007, Montenegro 2010) dan cuenta de que la postura epistemológica de los docentes a la hora de hacer investigación, también se refleja en los enfoques utilizados en la enseñanza. Cuando ingresan al aula traen consigo toda una serie de concepciones, juicios y valores, los cuales obedecen a su formación académica. En la mayoría de los casos estos docentes enseñan de la manera como fueron educados.

Ahora bien, muchas veces podemos observar en el espacio académico la instalación de modas con respecto a teorías, sin que se produzca concretamente un cambio de paradigma, ni exista quiebre epistemológico alguno y por ende modificación de las teorías implícitas que fueron arraigándose durante el ejercicio profesional y todo el trayecto de formación o recorrido de vida. En este sentido, las concepciones de los docentes y sus prácticas pueden variar en función de las experiencias personales, las historias de vida, las configuraciones identitarias y los supuestos que manejan sobre el rol que desempeñan. Margarita García T. y Ninoska R. de Rojas (2003) sostienen que es común que los docentes piensen en términos de la *formación recibida* y actúen en términos de la *información* que disponen.

Las concepciones epistemológicas influyen en las decisiones sobre qué, cómo y con cuáles medios enseñar, y también en cómo evaluar el aprendizaje. El conocimiento de la epistemología de las teorías educativas y disciplinares se conjugan en una articulación e integración constante entre la historia personal, las subjetividades, las

concepciones y prácticas áulicas, que definen las formas de expresión en que se materializa el accionar docente, es decir en la forma en que se **configuran didácticamente las clases**. Esto supone un posicionamiento crítico de la enseñanza y la intención de generar procesos de construcción de conocimientos que se diferencian de otras configuraciones no didácticas que implican la exposición de temas o ideas sin tener en cuenta los procesos del aprender del alumno (Litwin 2008)

Litwin define las configuraciones didácticas como:

*“...la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (2008: 97).*

El **desarrollo profesional** no es estático, ni fraccionado o uniforme, sino continuo, interactivo, acumulativo (Fullan, 1987, citado por Marcelo García, 1999). Se trata de un proceso constante de cambios donde se combinan factores sociales y culturales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores. (Pintrich, 1990, citado por Marcelo García, 1999).

Adherimos a la idea de la formación como práctica transformadora, es decir como un proceso de transformación y mediación que se da a lo largo de la vida y cuyos rasgos experienciales son propios de cada sujeto en relación con el medio. Esto relativiza el valor de la Universidad como única vía de acreditación profesional.

En los nuevos escenarios, la Universidad todavía juega un rol importante en la formación, pero no el único, ya que la formación se inicia antes de ingresar a la universidad y continúa luego de egresar de ella. Se desarrolla dentro y fuera de las aulas en un proceso continuo y permanente. Sin embargo, actualmente se percibe un vaciamiento en la noción de formación como proceso integral, persiste la concepción de formación como aprendizaje de contenidos específicos y adquisición de *competencias estándar* para el mundo del trabajo, con total dependencia del mercado laboral. En contraposición a la noción de formación como proceso que mejora a las personas y que debe vincularse en forma crítica a su desarrollo personal a partir del reconocimiento de

sus capacidades y saberes previos, además de los conocimientos fundamentales para el desempeño profesional (Zabalza, 2002).

El interés en los trayectos de formación docente deviene de las diversas interpelaciones que los diferentes sectores sociales realizan al trabajo y al desempeño docente.

#### **3.4. La formación y el análisis de las prácticas cotidianas**

Siguiendo a Remedi (1988) vamos sostener que la enseñanza es un trabajo y como tal un rol a desempeñar. La actividad docente se diferencia de otras actividades laborales en sus formas de hacer y de actuar. Posee una identidad propia configurada por un sentido específico, implícito en las acciones de los sujetos que las desarrollan pero independiente de éstos. Es decir, la docencia, al igual que otras profesiones, se caracteriza por la realización y reproducción de un conjunto de acciones con sentido y la repetitividad y recurrencia de estas acciones (Remedi, 1988).

Sin embargo, un docente no es únicamente lo que enseña y cómo lo enseña. El encuadre de un quehacer se define a partir de la **repetición de las mismas acciones y la reproducción de los mismos sentidos**, pero los sujetos no se reducen únicamente a las relaciones sociales encuadradas en un quehacer específico. Hay algo que es propio de los individuos como sujetos concretos, como *“síntesis de múltiples determinaciones donde se conjugan desde su pertenencia a un sector, a una clase, a una familia, a una formación cultural y no sólo determinado contextualmente por un hacer como es planteado por el interaccionismo simbólico”* (Remedi, 1988:7)

En el análisis de las prácticas cotidianas no debe confundirse rol con sujeto, donde el individuo enajenado se disipa en su rol, sino *“conocer, reconocer, las formas de expresión del papel que por reificadas se aprenden o se toman como natural”* (Remedi, 1988), teniendo en cuenta que el individuo que se identifica en un rol se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de este, y que no es posible ser sujeto sin el ejercicio de determinados roles.

Pensar a los individuos únicamente desde el rol que desempeñan, es decir como sujetos a la determinación de la situación y el contexto, reduce el análisis a las formas en que se expresa, constituye y tipifica una actividad específica, dejando de lado el proceso histórico atravesado y vivenciado por éstos. Es necesario reconocer los móviles y estructuras del ser docente que se concretizan en la actividad.



En el estudio de las prácticas docentes resulta clave diferenciar el deber ser del ser en realidad ya que *“el conocimiento y estudio de la actividad docente permite reconocer las formas en que se han tipificado la comprensión de un rol. Y a la vez observar expresiones de una acción enajenada”* (Remedi 1988). En este sentido, para el abordaje de la formación docente en el contexto universitario hay que entender a la misma como **formación de identidad** para el desempeño de un rol, en cuyo proceso se ponen en juego las subjetividades de los formadores y de los formados, las huellas personales y la experiencia profesional.

Ahora bien, el ejercicio de la docencia en el nivel superior es a su vez formativa para quienes la ejercen en tanto el contexto social e institucional, influyen en la actuación y en el perfil de los docentes.

Desde el análisis de las prácticas cotidianas, en las acciones formativas, *“la estructura de las disciplinas, las innovaciones pedagógicas, los libros de texto, los planes y programas (...) entran en el aula siempre mediados por las prácticas y los saberes de los sujetos que ahí se encuentran”* (Rockwell, 1997: 9), por lo tanto no se puede ignorar que la biografía escolar se manifiesta implícitamente en la organización de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (p.13).

La formación es un trabajo de reflexión sobre uno mismo, situación que requiere de un análisis del quehacer profesional y del sí mismo (Ferry, 1997), es decir un análisis reflexivo en y sobre la acción (Shön, 1983), y de replanteo de las imágenes vigentes del yo profesional, para que se produzca el cambio, el desarrollo profesional y un nuevo aprendizajes (Dadds, 1993, citado en Day, 2005). Existe aquí correlación con el planteo de Gramsci (citado en Rockwell, 1997) quien remarca que es preciso hacer un inventario de las huellas que el proceso histórico ha dejado en nosotros, huellas recibidas sin beneficio de inventario.

En términos de Bachelard, *“la crítica racional de la experiencia es solidaria con la organización teórica de la experiencia (...) Una experiencia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no provoca debates, ¿a qué sirve?”* (Bachelard, 1979:13)

Para Ester Díaz (2003) en la formación la superación de obstáculos ocurre sobre la matriz individual, poniendo en cuestión los conocimientos anteriores (obstáculos) y reestructurando la matriz. Bachelard (1979) ponen el acento en la rectificación y el

repensar en un sentido reflexivo como núcleos fundantes de las prácticas, debiéndose configurar desde los primeros momentos de la formación.

En el problema central de la formación reside en la apropiación del saber, *“en el proceso por el cual lo convertimos en un elemento para plantear y ver el problema de un modo diferente al que nos era habitual”* (Enriquez, 2002: 31). En este sentido, formar docentes como productores de cultura conlleva un modelo de formación que enseñe a **leer e interpretar la realidad** para generar alternativas de transformación social.

Según lo expuesto hasta aquí, en la formación como trayecto se visualizan cuatro momentos fundamentales (Remedi 1988, Rockwell 1997 y Sanjurjo 2002): la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional y el perfeccionamiento docente. Donde el mayor impacto recae sobre la biografía escolar y los procesos de socialización profesional en las instituciones formadoras y lugares de trabajo.

Los nuevos enfoques sobre formación proponen la articulación entre la formación interna (propia elección del sujeto) y externa (medio condicionante), tratando de encontrar un equilibrio entre la acomodación a las exigencias externas (adaptación al sistema, alienación) y el crecimiento personal (recobro de la autonomía).

La perspectiva denominada *“aprendizajes a lo largo de la vida”* (lifelong learning), refiere a la necesidad de vincular la formación (y los aprendizajes que ella supone) con el ciclo vital de los sujetos (historia personal), trascendiendo la etapa escolar y los contenidos de la formación académica, como proceso que une la realización personal con la actuación profesional de los sujetos y que abarca todas las dimensiones del desarrollo humano. Es entendida como el desarrollo del potencial humano de las personas a través de un proceso de apoyo constante que estimula y capacita a los sujetos para adquirir conocimientos, valores, habilidades y comprensión de las cosas que van a necesitar, para aplicarlos con confianza, creatividad y gozo en cuanto roles, circunstancias y ambientes se vean inmersos durante toda su vida (Zabalza, 2002). Es decir que el aprendizaje autónomo y la capacidad de resolver o enfrentar situaciones problemáticas, supone poner en movimiento el conocimiento en relación con la biografía personal de los sujetos.

### **3.5. Paradigmas en ciencias sociales**

Carr y Kemmis (1988) sostienen que cualquier enfoque de **teoría educativa** debería reunir una serie de condiciones formales que se sintetizan en:

- 1) Rechazar nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- 2) Admitir la necesidad de utilizar categorías interpretativas de los docentes.

- 3) Suministrar medios para distinguir las interpretaciones que están ideológicamente distorsionadas de las que no lo están
- 4) Preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social que frustran la persecución de fines racionales y ofrecer explicaciones teóricas para que los enseñantes eliminen o superen tales aspectos.
- 5) Relacionarse con la práctica.

Estas condiciones hacen a la finalidad de la teoría educativa, la cual debe guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades (Carr y Kemmis 1988: 143)

La teoría educativa debe orientarse a la transformación de la manera en que los enseñantes se ven a sí mismos, permitiendo reconocer y eliminar los factores que frustran sus intenciones educativas, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (Carr y Kemmis, 1988:143)

Hay en este planteo una correlación con la preocupación principal de la escuela de Frankfurt, en tanto *“estriba en articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de emancipar a las personas de la ‘dominación del pensamiento’ positivista mediante sus propios entendimientos y actos”* (Carr y Kemmis, 1988:143).

El positivismo en las ciencias sociales aportó una visión técnica-instrumental de la vida social reduciéndola a “algo ya dado”, lo que para los teóricos críticos significó el fin de la razón misma: la razón reemplazada por el cientificismo. Por consiguiente la **teoría crítica** se sirvió del concepto aristotélico de *“praxis”*<sup>5</sup> para integrar los valores, juicios e intereses de la humanidad en un marco de pensamiento que pudiera suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justificable (Carr y Kemmis, 1988:145). Ello significó separar o sustraer la esfera de lo *práctico* de lo *técnico*.

La búsqueda de la clarificación entre lo *prácticamente necesario* y *objetivamente posible* llevó a Habermas a desarrollar la idea de una ciencia social crítica situada entre la filosofía y la ciencia<sup>6</sup>. Su cuestionamiento a la creencia positivista de la unidad lógica y metodológica de las ciencias naturales y las sociales, lo llevó a plantear la inversión de la relación entre epistemología y ciencia sosteniendo que la epistemología justifica el tenor de la ciencia. A su vez, la ciencia sólo ofrece un tipo de conocimiento entre otros y

---

<sup>5</sup> Entendida no como hacer sino como obrar.

<sup>6</sup> Esta idea de Habermas es analizada por Carr y Kemmis (1988) en el Capítulo 5: “Una aproximación crítica a la teoría y la práctica”, del libro: *“Teoría crítica de la enseñanza”*, pp. 142-165.

difícilmente pueda prometer una explicación totalmente objetiva o neutral de la realidad. Es decir, *“los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven”* (Carr y Kemmis 1988:147)

Para Habermas, el conocimiento no está separado de las preocupaciones cotidianas, se constituye siempre en base a **intereses** desarrollados a partir de las necesidades humanas, y es configurado por las condiciones históricas y sociales. Cada uno de estos intereses constitutivos de saberes asume un modo particular de organización social, y el saber que cada interés genera va a dar lugar a una ciencia diferente. Carr y Kemmis señalan que el resultado final del análisis de Habermas es un modelo trilateral de *“intereses”, “saberes”, “medios” y “ciencia”*, que se corresponde con tres paradigmas imperantes en las ciencias sociales: **positivista, interpretativo, y crítico.**

En el paradigma positivista el interés es técnico y el **saber instrumental** resultante adopta la forma de explicaciones científicas, vinculadas con la aplicación técnica de los saberes pero también con una actitud *desinteresada*. El saber técnico no es bueno o malo en sí, ni tampoco puede ser “denigrado” respecto de otros saberes. Para Habermas la única acción válida es rechazar toda pretensión de que éste sea el único tipo de saber legítimo en tanto *“el dominio simbólicamente estructurado de la ‘acción comunicativa’ no es reducible a un saber científico”* (Carr y Kemmis, 1988:148)

En el paradigma interpretativo o hermenéutico, el saber es guiado por un **interés práctico** que permite comprender y clarificar las condiciones para comunicaciones y diálogos significativos, es decir, genera conocimiento interpretativo, capaz de guiar el juicio práctico. Para Carr y Kemmis, Habermas sostiene que:

*“los métodos del planteamiento interpretativo no pueden suministrar una base adecuada a las ciencias sociales, ya que toda reducción de las ciencias sociales a la explicación de significados subjetivos pasa por alto que, si bien éstos caracterizan la vida social, a su vez están condicionados por un contexto objetivo que limita lo mismo el alcance de las intenciones individuales como las posibilidades de su realización”* (p. 148)

Una epistemología interpretativa, de autoconocimiento, puede hallarse distorsionada por las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes que atraviesan las comunicaciones. Si el interés práctico no logra identificar y eliminar estas condiciones alienantes, será difícil alcanzar la autonomía racional.

Las condiciones materiales e intelectuales en las que pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas, responden a un **interés emancipador** que persigue un conocimiento emancipado (libertad y autonomía racional) acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social. En este sentido, la **ciencia social crítica** ofrece a los individuos un medio para tomar conciencia de cómo sus objetivos y propósitos pueden haber resultado distorsionados o reprimidos, y sugiere la acción necesaria para erradicar la distorsión y represión, y posibilitar la búsqueda de metas verdaderas. La ciencia social crítica va más allá del afán “interpretativo” de producir descripciones acríticas de los autoentendimientos individuales, de manera que sea posible exponer, explicar y eliminar las causas de los autoentendimientos distorsionados. (Carr y Kemmis 1988:149-150)

El paradigma interpretativo no alcanza a sentar ninguna base crítica para problematizar la naturaleza de la vida social, solamente “ilumina” las cuestiones y problemas sociales, sin tratar de superarlos o resolverlos. El método crítico al que aduce Habermas, en cambio, además de intentar *disolver* las limitaciones sociales (regularidades) de la ciencia positivista, busca liberar a los individuos de las distorsiones sociales (mentalidad y formas de vida social establecidas) y permitirles la reconstrucción crítica de las posibilidades y deseos de emancipación suprimidos.

Para Habermas, el análisis crítico del discurso es central cuando se trata de develar las normas implícitas que están siendo seguidas y justificadas, y las pretensiones de veracidad de las opiniones, ya que el discurso produce argumentos en los que admite o rechaza los postulados problematizados.

Desde una mirada educativa, es importante destacar el interés de la ciencia social crítica por **develar** los sistemas de presión ideológica que los grupos sociales han adoptado como naturales y que les impide reconocer que pasivamente asumieron una explicación ilusoria de la realidad, que ayuda a preservar un orden social ajeno a sus experiencias y necesidades colectivas, y que les impide reconocer y perseguir sus propios intereses y objetivos comunes. Este develar, como acto intencionado, persigue en consecuencia una **acción social transformadora**:

*“Esto requiere una integración de la teoría y la práctica en momentos reflexivos y prácticos de un proceso dialéctico de reflexión, ilustración y lucha política, llevado a cabo por los grupos con el objetivo de su propia emancipación”* (Carr y Kemmis, 1988:157)

Por tanto, la epistemología de la ciencia social crítica es ante todo **constructivista** ya que considera al conocimiento como algo que se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción activa de la teoría y la práctica por parte de los sujetos. No se trata solamente de una teoría del conocimiento sino de cómo éste se vincula con la práctica.

Por último, podemos decir que la ciencia social crítica cumple con las condiciones formales que según Carr y Kemmis debería reunir cualquier enfoque de **teoría educativa**:

- 1) Rechaza las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad.
- 2) Depende de los significados y de las interpretaciones de los participantes.
- 3) Instala un proceso de autoreflexión que permite distinguir las interpretaciones ideológicamente distorsionadas.
- 4) Utiliza el método crítico para identificar y exponer aspectos del orden social no controlados por los participantes y que frustran el cambio racional.
- 5) La ciencia social crítica es práctica.

### **3.6. Tradiciones de la formación docente**

Davini (1996) entiende por **tradiciones** en la formación de los docentes a *“las configuraciones de pensamiento y de acción que, constituidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”* (p. 20).

Estas configuraciones de pensamiento y de acción sobreviven como **matriz de origen** en la organización escolar, el currículum, las prácticas educativas y modos de percibir a los sujetos. Davini considera que las diversas tradiciones, como productos de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, conviven en el presente, expresando acuerdos y desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o expresados en debates “racionales”. Pero sobre todo se manifiestan en la percepción social de la docencia y las prácticas escolares.

Sus postulados centrales están presentes en todos los niveles de formación docente y son útiles para entender las argumentaciones de los docentes e identificar dónde están situados.

Davini establece tres tradiciones como **consolidadas** y junto a éstas identifica otras **tendencias no consolidadas** (en lo institucional o curricularmente en la formación), que circulan entre los docentes a nivel del discurso y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, dada la fuerza de las tradiciones.

Entre las tradiciones consolidadas se ubican la Tradición Normalizadora-Disciplinadora, la Tradición Académica, y la Tradición Eficientista.

La *Tradición normalizadora* se inicia con la organización de la escuela de masas y la necesidad de homogeneizar y normalizar a la sociedad civil, algo considerado necesario para la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos políticos, económicos y sociales de sus dirigentes. Se trató de un proyecto civilizador de las masas poblacionales que buscó la formación del “*ciudadano*”.

Al principio sus preceptos se tradujeron en la implementación del sistema lancasteriano, con instructores que enseñaban a los grupos en las fábricas y, posteriormente, en la figura del “*buen maestro*” como figura moral ejemplar para las masas.

Como rasgos distintivos de esta tradición se distinguen el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica por sobre la formación de habilidades, el desarrollo del pensamiento o del conocimiento en sí; la inculcación de formas de comportamiento y conocimientos mínimos básicos, universales y considerados útiles para la gran mayoría.

Este proyecto tuvo como aliado al pensamiento positivista (base de esta tradición) a través de las nociones de “orden y progreso”, la laicización de la enseñanza y la organización de un sistema de instrucción pública (Davini, 1996:23). Pero fue el *espiritualismo pedagógico* el que le asignó un papel moralizador y socializador al docente.

La *Tradición Académica* se distingue de la anterior por considerar esencial que los docentes tengan un conocimiento sólido de la materia que enseñan, y restar importancia a la formación pedagógica llegando incluso a sostener que lo pedagógico obstaculiza la formación de los docentes.

Además de sostener que los docentes necesitan profundos conocimientos disciplinarios de la materia que enseñan, esta tradición cuestionó la formación pedagógica, exponiéndola como trivial, sin rigor científico, y posible de ser adquirida a través de la experiencia en la escuela. Para Davini, hay en todo esto una clara influencia del pensamiento positivista, “*que considera a las ciencias cuantitativo-experimentales como modelos del conocimiento sustantivo*” (p. 29)

En Argentina, al igual que en Estados Unidos y Europa, esta tradición tiene sus orígenes en el nivel universitario, que hacia comienzos del siglo XX tenía el monopolio de la formación de profesores para la enseñanza media y la universidad. Actualmente, la

tradición académica (producto de la racionalidad positivista) continúa sosteniendo la desvalorización del conocimiento pedagógico y la creencia en la neutralidad de la ciencia. Davini sostiene que la cuestión pedagógica acaba relegada a la resolución de problemas instrumentales en el aula o de arreglos metodológicos a problemas que ocultan determinaciones políticas o sociales.

En el contexto cultural de posdictadura durante la década del '80, el pensamiento positivista encontró su énfasis en la revisión de los contenidos científico-culturales y en los proyectos democratizadores de la escuela, y actualmente se expresa en los cuestionamientos acerca del vaciamiento de los contenidos de la escuela secundaria y la incompetencia de los docentes.

La *Tradición Eficientista* puso a la escuela al servicio del crecimiento económico al amparo de la ideología desarrollista que postula la modernización de la sociedad a partir de la industrialización, como pasaje de la sociedad tradicional al mundo moderno. En este marco, la escuela asume un papel importante en la modernización y progreso de la sociedad como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o el mundo de los negocios (Davini, 1996:36). Con ello, los enfoques tayloristas se trasladan a la enseñanza y se introduce la división técnica del trabajo escolar.

En este modelo, el docente asume el rol de técnico y su labor se centra en “bajar a la práctica” de manera simplificada el currículum prescripto (por otros), ligados a objetivos de conducta y medición de rendimientos. La psicología conductista (modelo de caja negra) permitió la consolidación de estos propósitos, y el *furor planificador* afianzó el mito de la previsibilidad alcanzada a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las etapas. En palabras de Davini (1996):

*“Durante la expansión de la tradición Eficientista se consolidó definitivamente la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza por un lado, y el sistema de control burocrático sobre la escuela por otro. Si bien las tradiciones anteriores no se caracterizaron por otorgarle al docente gran autonomía, fue durante la hegemonía de esta tradición cuando el docente fue perdiendo el control de las decisiones en la enseñanza.”* (p. 39)

Durante la década del 90 en Argentina, el discurso político asumió un tenor administrativo-economicista, fuertemente condicionado por los organismos internacionales de crédito, y con ello se restauraron los núcleos de la tradición Eficientista: modernización, control de gestión, y modelo de caja negra.



Además de estas tradiciones que se han arraigado profundamente en la formación docente de grado y en el trabajo docente, hay otras que representan proyectos ideológicos-pedagógicos como formas de resistencia a la dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en **propuestas emancipadoras** que toman al constructivismo como base de la formación docente y de una escuela comprometida con la democratización social y cultural.

En la pedagogía crítico-social, el docente asume el rol de mediador entre el material formativo (materias, contenidos, conocimientos) y los alumnos (sujetos pensantes), contextualizando críticamente los contenidos, las prácticas sociales y la enseñanza. Resultan interesantes las propuestas educativas implementadas en algunos países de Estados Unidos y de Europa, basadas en enfoques constructivistas o humanistas, que sostienen que, para formar docentes compenetrados con estos enfoques, ellos mismos deberían pasar por la experiencia de aprendizaje institucional semejante. (Davini, 1996:45)

En Argentina, esta corriente pedagógica todavía sigue entrampada entre el control y la regulación del Estado del sistema educativo (tradicionalismo-eficientismo) y los acuerdos de actualización de los contenidos de los documentos curriculares articulados con procesos de evaluación del rendimiento escolar en las distintas disciplinas (academicismo).

Cada una de las tradiciones de enseñanza mencionadas anteriormente, presenta una forma particular de entender el conocimiento y la enseñanza, y de concebir a los sujetos (docentes-alumnos), consecuentemente persiguen la formación de determinado perfil docente.

#### **4. Indagación empírica de la situación**

##### **4.1. Metodología y técnicas de investigación seleccionadas**

*“El comienzo de la elaboración crítica es la conciencia de lo que realmente se es, es decir, un “conócete a ti mismo” como un producto del proceso histórico desarrollado hasta ahora y que ha dejado en ti una infinidad de huellas recibidas sin beneficio de inventario. Es preciso efectuar, inicialmente, ese inventario”. (Antonio Gramsci, citado por Elsie Rockwell 1997)*

La complejidad de las situaciones educativas ha dado lugar a su abordaje desde campos disciplinares diversos como la sociología, la pedagogía, la psicología y la

antropología. Busquets (1997) considera que esta diversidad de abordajes disciplinarios se deriva de la complejidad de las situaciones estudiadas, de las dificultades de definir lo educativo como un campo metodológico y teórico particular, de las demandas sociales, y la búsqueda permanente de explicaciones y soluciones a la práctica educativa como campo problemático.

Dicha cuestión, nos lleva a destacar la relevancia de los estudios **interpretativos-cualitativos** en el campo educativo, y la búsqueda de explicaciones que contemplen el contexto social y cultural natural en que los docentes y alumnos se desenvuelven, y donde tienen lugar las prácticas de enseñanza, sin pretender *generalizar la particularidad*.

La perspectiva interpretativa subraya la importancia de reconstruir los procesos sociales implicados en el quehacer educativo e incorpora el carácter constructivo del trabajo conceptual y analítico desarrollado en cada caso (Busquets 1997).

Esta perspectiva coincide con los planteos realizados por Remedi (1988) y Rockwell (1997) sobre el análisis de la biografía escolar en la organización de las actividades de enseñanza y en la formación docente como proceso complejo.

Si bien este trabajo no implica un análisis *pleno* de la cotidianidad del aula universitaria, recupera instancias del proceso de formación y parte de la biografía escolar de los estudiantes en el marco de una cátedra universitaria, como elementos importantes en la configuración de un determinado perfil docente.

Para el estudio se tomó a los **estudiantes de la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II de la cohorte 2010**. Primeramente se optó por reconstruir el trayecto de formación de estos alumnos en las escuelas secundarias y en la Universidad, mediante un **relato detallado** de las experiencias personales en relación con las ciencias económicas, teniendo presente las materias, los contenidos que se trabajaron, las estrategias y actividades utilizadas por los docentes en las clases, la forma de evaluación, la relación con los docentes y compañeros, actividades extracurriculares, etc.

Luego se trabajó con los estudiantes en instancias de dialogo grupal para caracterización de las **tradiciones de formación** de los docentes de las escuelas secundarias y del nivel superior, tomando las experiencias personales de los relatos escritos como material para la discusión, el intercambio de opiniones y la elaboración de producciones grupales.

A comienzos del segundo cuatrimestre del 2010 e inicio del cursado de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II, se avanzó en el relevamiento de las continuidades y rupturas de las posturas de los estudiantes respecto de los planteamientos didácticos específicos trabajados en el primer cuatrimestre. Esto se realizó de manera grupal y por escrito, se compartió y discutió en el aula en espacios de plenario.

Además, se obtuvo información referida al caso mediante la interacción entre estudiantes de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas, en una instancia de **entrevista grupal** que permitió reflejar las perspectivas y experiencias grupales a partir del uso de técnicas conversacionales para relacionar a los entrevistados en función de ciertos temas vinculados con el objeto de investigación, a partir de preguntas formuladas en forma abierta al grupo en su conjunto, estimulando a los participantes a intercambiar ideas unos con otros.

En el mes de marzo de 2011, coincidiendo con el inicio de clases de la FHycS, se realizó una **entrevista grupal**<sup>7</sup> de la que participaron 10 estudiantes de la cohorte 2010, de distintos sexos, edades y trayectorias educativas en escuelas del nivel medio<sup>8</sup>. La entrevista giró en torno a ejes temáticos vinculados con el objeto de estudio, empleando preguntas disparadoras para la discusión abierta. La selección de los alumnos se realizó teniendo en cuenta la característica de haber cursado las cátedras de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II y aprobado las mismas en las instancias de exámenes de mediados y finales del año 2010.

El motivo de elección de esta técnica recae en la posibilidad de combinarse con otras técnicas no estándar o cualitativas como el análisis documental y biográfico. También se recurrió al análisis del plan de estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas y programas de cátedras específicas y pedagógicas.

Cabe destacar que, dado el carácter cualitativo de las técnicas utilizadas para recabar la información, las observaciones y conclusiones no pueden generalizarse a poblaciones más amplias de alumnos.

## **4.2. Descripción de la información obtenida**

### **4.2.1. La organización curricular del Profesorado en Ciencias Económicas**

---

<sup>7</sup> La entrevista grupal fue realizada en una de las aulas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNaM, y grabada por el coordinador. En su desgravación se tuvo en cuenta los puntos de acuerdo y desacuerdo, las entonaciones y exclamaciones, y las expresiones sobre ciertos temas.

<sup>8</sup> De la ciudad de Posadas y del interior de la provincia de Misiones.

Según el Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas, se espera que al finalizar el cursado los egresados estén en condiciones de interpretar la realidad socioeconómica desde una perspectiva científica crítica que les permita generar propuestas de cambio y estrategias que se ajusten a los constantes cambios de la sociedad. Para ello el Plan propone una formación sustentada en el **estudio crítico** de los fundamentos del conocimiento didáctico-pedagógico (general y específico) y científico disciplinar a partir del **reconocimiento de los paradigmas** que sustentan la forma de encarar la enseñanza de las Ciencias Económicas y que orientan la interpretación de la realidad socioeconómica<sup>9</sup>.

En lo pedagógico, los alumnos transitan en el primer año por la cátedra de Políticas Educativas, en segundo por Instituciones Educativas y Practica Profesional I, en tercero por Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II, y Práctica Profesional II; y durante todo el cuarto cursan la Práctica Profesional III.

En lo específico, las cátedras pilares se dictan durante los primeros años de cursado:

1) Primer año

- Sistemas de Información Contable I (Anual)
- Introducción a la Economía (Cuatrimestral)

2) Segundo año

- Administración y Organización de Empresas (Cuatrimestral)
- Microeconomía (Cuatrimestral)
- Análisis de las Variables Macroeconómicas (Cuatrimestral)
- Sistema de Información Contable II (Cuatrimestral)

De este modo se sientan las bases conceptuales que posteriormente serán retomadas en la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II desde una mirada pedagógica, siguiendo un criterio de organización curricular que sitúa a las materias introductorias en el primer nivel y las orientadas en los siguientes niveles, incrementando el grado de especificidad con una mayor profundización de contenidos en el tercer y cuarto nivel, donde las concepciones teóricas son llevadas a la acción en el diseño de Proyectos de Gestión Empresarial con posibilidades de operar en mercados reales, y la

---

<sup>9</sup> Perfil del egresado del Profesorado en Ciencias Económicas, disponible en; [www.fhycs.unam.edu.ar](http://www.fhycs.unam.edu.ar)

planificación de las intervenciones áulicas en la didáctica específica y la Práctica Profesional III.

Estos propósitos se ajustan a la intención de definir el rol docente en función de las competencias requeridas a los mismos en los nuevos escenarios, dando respuesta a las exigencias del conocimiento, el impacto de las nuevas tecnologías, las lógicas organizacionales y la transformación en los perfiles de los recursos humanos.

La articulación curricular entre las cátedras del trayecto de formación pedagógica y las cátedras del trayecto de formación específica es más evidente en los últimos años de cursado donde la especificidad de la formación pedagógica se incrementa con el desarrollo de las prácticas profesionales I, II y III, y la formación didáctica disciplinar. Asimismo existe correlación entre los cursados simultáneos de las cátedras pedagógicas del tercer año, llegándose incluso a integrar actividades y exámenes finales.

La cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje<sup>10</sup> pretende dar cuenta del encuentro reflexivo y crítico de la problemática del *cómo se enseña* y del *cómo se aprende* en un espacio de articulación entre la Formación Pedagógica General y la especificidad. Supone ser nexo en la revisión y reflexión de las Tendencias y Tradiciones en la enseñanza de las Ciencias Económicas; aborda las condiciones de desarrollo y apropiación de los contenidos para la comprensión de la realidad en un proceso de construcción y deconstrucción permanente, configurando un modelo de *práctica* en continua reflexión teórica-metodológica respecto de la *transposición didáctica* de la disciplina.

La formación docente específica o disciplinar parte de la revisión, discusión y análisis de los enfoques epistemológicos de la Administración, la Economía y la Contabilidad, y aboga por la revisión de las *tradiciones de enseñanza* de estas disciplinas a la luz de los cambios en las concepciones epistemológicas disciplinares, la evolución del conocimiento y las actuales demandas del contexto<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Es conveniente señalar que las cátedras de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II se desdoblaron para su cursado en "lo general" y "lo específico" para cada uno de los profesorado que se cursan en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y que siguen el mismo trayecto de formación pedagógica: Prof. en Portugués, Prof. en Historia, Prof. en Letras y Prof. en Ciencias Económicas. Cada una de las denominadas "Didácticas Específicas" funciona con autonomía de cátedra pero deben articular con la cátedra general. Existe una articulación horizontal entre las cátedras específicas y la cátedra de *Didáctica, Currículum y Aprendizaje* (general), lo que requiere de un trabajo conjunto entre los docentes generalistas y específicos en la fijación de criterios comunes a todas las cátedras, sobre todo en lo que respecta a la evaluación.

<sup>11</sup> Programa de la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I, 2011, PCE, FHyCS, UNaM.

Dentro del trayecto de formación docente, la cátedra de Didáctica. Currículum y Aprendizaje I, aporta el soporte pedagógico-didáctico para la configuración de una postura crítica de la enseñanza de las Ciencias Económicas en el marco de los paradigmas emergentes actuales (tanto en lo didáctico como en lo disciplinar) entendiendo que las concepciones epistemológicas didácticas y disciplinares son determinantes de la práctica docente. Estos saberes son puestos en juego mediante la participación e intercambio entre alumnos en diálogo permanente con los docentes, la realización de producciones grupales en clase<sup>12</sup> y trabajos de análisis e interpretación teórica que contribuyen al debate en instancias de plenario.

#### **4.2.2. La biografía escolar: el paso por la escuela secundaria<sup>13</sup>.**

Al inicio del cursado de la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I se les solicitó a los estudiantes que relaten sus experiencias de aprendizaje en la escuela media y en la Universidad<sup>14</sup>, experiencias que recuperamos para establecer los motivos de elección de las escuelas, las materias, los contenidos, las estrategias empleadas por los docentes, las evaluaciones, y la relación docente-alumno.

La educación secundaria se inicia con la elección de la escuela donde se va a cursar y con ello de una orientación vinculada a determinada/s disciplina/s científica/s. Más allá de los supuestos sobre la elección de una orientación conforme a las preferencias de los estudiantes y sus aspiraciones profesionales futuras, la decisión de una escuela secundaria u otra para algunos de los estudiantes que cursaron Didáctica, Currículum y Aprendizaje I, se vio condicionada por los padres o por la influencia del grupo de compañeros o amigos:

*“Los profesores recalcan que la orientación que elegíamos sería para nuestra profesión. He aquí un problema que teniendo sólo 15 años y ya teníamos que pensar qué queríamos ser en el futuro para tener la base del Polimodal. Al igual que otros compañeros continuamos en la Institución no por la orientación sino por el compañerismo.”* (Relato estudiante PCE)

*“No me gustaba nada de lo que tenía relación con la Contabilidad (...) Pero como mi mamá me obligó a inscribirme en ese modalidad y mis compañeros se anotaron, me anoté también”* (Relato estudiante PCE)

La mayoría de los estudiantes que cursaron y aprobaron Didáctica, Currículum y Aprendizaje en el 2010, asistieron a escuelas comerciales (quienes egresaron durante la

---

<sup>12</sup> Entendiendo la clase como espacio de intercambio, reflexión, y producción.

<sup>13</sup> Utilizamos la expresión escuela secundaria para referirnos tanto al viejo secundario como al nivel Polimodal.

<sup>14</sup> Se tomaron únicamente los relatos de los alumnos que cursaron y aprobaron las cátedras de Didáctica, Currículum y Aprendizaje I y II en 2010.

década del noventa) o con orientación en Economía y Gestión de las Organizaciones, con algunas variantes curriculares según se trate de escuelas de la ciudad de Posadas o del interior de la provincia de Misiones. Otros cursaron en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, donde *Economía* es el único espacio curricular vinculado a las Ciencias Económicas.

En relación a las materias o espacio curriculares que los estudiantes cursaron en la escuela secundaria, se observa un mayor reconocimiento de materias relacionadas con la Contabilidad (Sistema de Información Contable, Estados Contables, Liquidación de Sueldos, Operaciones de Compras y Ventas) y la Administración (Tecnologías de Gestión, Teoría de las Organizaciones y Microemprendimientos). En los relatos, es menor la presencia de la Economía, tal vez por la cantidad de horas semanales de la misma, la poca articulación curricular con otros espacios, o por la simple facilidad de los alumnos para comprender los contenidos ya que, a diferencia de los contenidos de Contabilidad, no aparecen reflejados como “difíciles” o “complicados”: *“todo lo relacionado con la economía nunca me presentó grandes dificultades, la entendí y quizás eso fue lo que hizo que me gustara”* (Relato estudiante PCE).

Asimismo, solamente se mencionan los contenidos básicos como el concepto de economía, factores de la producción, mercado, oferta, demanda, escasez, y tipo de productos, sin alcanzar a diferencias la microeconomía de la macroeconomía ni reconocer contenidos específicos de estos campos.

Se destacan como contenidos disciplinares de Contabilidad: los documentos comerciales, los elementos patrimoniales, los libros de comercio, el registro de las operaciones y los estados contables, y su “aplicación” en la simulación de empresas:

*“Simulábamos una empresa pero únicamente relacionándonos con los documentos comerciales (remito, factura, pagarés)”* (Relato estudiante PCE).

*“Nos juntábamos grupos de cuatro alumnos y armábamos empresas ficticias donde realizábamos operaciones simuladas de compra y venta o bancarias, utilizando los documentos comerciales correspondientes, entre las distintas empresas existentes en el aula, aplicando los conceptos teóricos que aprendíamos”* (Relato estudiante PCE).

Las estrategias de enseñanza, las actividades y la evaluación, son vistas en relación con el perfil profesional de los docentes, la trayectoria y la edad de los mismos. Los contadores por ejemplo, proponían sobre todo la realización de actividades prácticas (ejercicios de registración) que se resuelven en el aula, con escaso desarrollo teórico,

consecuentemente las evaluaciones son también prácticas y consisten en ejercicios similares a los desarrollados en clases. Los docentes de ciencias económicas en cambio, abordaban la Contabilidad desde la teoría y la práctica, por lo tanto sus evaluaciones eran en parte teóricas y en parte prácticas.

Se observa en los relatos una diferenciación respecto de la dinámica de las clases y el vínculo establecido entre el docente y los alumnos en relación con la trayectoria y la edad de los docentes, diferencias que repercuten en lo afectivo según los estudiantes se sintieron o reconocidos como sujetos en el espacio del aula. Las relaciones con los docentes de mayor edad se describen como “distantes”, y los estudiantes se consideran que en ellas eran vistos como “pasivos”. Éstos docentes se caracterizan por ser “muy estrictos” y “no muy afectuosos con los alumnos”, y por sostener la pasividad de los alumnos mediante la autoridad impuesta como poseedores del conocimiento y del poder para evaluar y calificar a los demás, estableciendo una clara relación verticalista:

*“(…) todos los alumnos la considerábamos aburrida y en la que nos manteníamos en absoluto silencio durante toda la clase porque de lo contrario el profesor comenzaba a gritar. Esta materia consistía en tomar nota de lo que el profesor nos leía sobre los diferentes tipos de sociedades comerciales (…)”* (Relato PCE).

*“(…) llegaba al curso se sentaba y dictaba los conceptos de su libro, (...) tomaba lección de los contenidos (...) corregía carpeta y controlaba que todos copiaran en su hora y que nadie hablara, al que no respetaba dichas reglas le colocaba un negativo, a los tres negativos teníamos un uno en concepto”* (Relato estudiante PCE).

Asimismo, la evaluación aparece como una forma de controlar el comportamiento de los alumnos, de mantenerlos quietos y en silencio; como una herramienta para intervenir en su conducta y mantenerlos a raya bajo amenaza con la calificación. Incluso hay docentes que por su exigencia con la disciplina, los trabajos y las evaluaciones, son calificados en los relatos como “el terror de los alumnos” o “aquel/la a la que todos le tenían miedo”.

En los docentes jóvenes o nuevos, egresados de la FHyCS, se destaca la utilización de actividades “movidas”, la interacción y el diálogo como ingredientes para una buena relación con los alumnos. Docentes que “guían” las actividades realizadas, que acompañan a los alumnos en la realización de las tareas *“incentivando siempre la participación conjunta de todo el aula y facilitando así la evaluación y seguimiento de cada alumno”* (Relato estudiante PCE).



También se destaca la dedicación y el interés de estos docentes por los procesos de aprendizaje de los alumnos, interés traducido en una actitud positiva, el “buen trato”, y en las dinámicas generadas a partir de actividades como exposiciones y debates grupales, comparaciones bibliográficas, análisis teórico de situaciones de la realidad, esquemas conceptuales, trabajos prácticos de “verdadera” realización práctica (y no de copia de contenidos de los libros), resolución de situaciones problemáticas con indagación por parte de los alumnos, visitas a empresas. Las clases de estos docentes no son recordadas como “monótonas” o “aburridas”, y los estudiantes consideran que siempre tenían algo nuevo que ofrecer.

*“(…) mis profesoras eran muy dinámicas, siempre estaban para aclarar dudas y para guiarnos con nuestras empresas. Si era necesario reforzar algunas cuestiones de los contenidos hasta nos reuníamos a la tarde para aclarar las dudas”* (Relato estudiante PCE).

Como contracara de los docentes “más exigentes” se destaca la figura del profesor permisivo, aquel que no da clases, que se suma a las propuestas de los estudiantes, o deja que estos realicen acciones contrarias a las normativas impuestas por las escuelas:

*“Este profesor tenía buena relación con los alumnos, se prendía en las famosas vaquitas y compraba coca cola para tomar en sus horas de clase”* (Relato estudiante PCE).

*“Esta docente era la más apreciada por los alumnos porque nunca se enojaba y nos permitía seguir jugando a las cartas y tomaba mate con nosotros, pero hoy teniendo que realizar esta redacción esto es lo que recuerdo y no el contenido de sus clases”* (Relato estudiante PCE).

Si bien señalamos anteriormente ciertas diferencias entre profesores de mayor y menor edad, en algunos relatos los docentes jóvenes no se diferencian en nada de los otros. Repiten los mismos modelos rutinarios de clases con estrategias como el dictado, la copia de los conceptos del libro en el pizarrón (actividad mayormente encargada a algún alumno)<sup>15</sup>, el trabajo grupal con libros de biblioteca en base a preguntas para copiar los conceptos, la excesiva ejercitación en contabilidad, y las clases netamente expositivas (en el mejor de los casos).

Estas estrategias y actividades comunes se repiten rutinariamente durante el año y año a año, dejando muy poco lugar a lo imprevisto. Profesores y alumnos repiten estos

---

<sup>15</sup> En muchos de los relatos se encuentran referencias a docentes que llegaban al aula, entregaban el libro a un alumno o una alumna para que copie en el pizarrón y después explicaban lo que no se entendía.

rituales día a día, llegando a predecirse cada movimiento, cada acción y reacción, cada palabra, desde el ingreso del docente al aula hasta el final de la clase:

*“Contabilidad y legislación comercial eran dictadas por el mismo docente, un profesor muy alto y delgado que vestía siempre de traje y llevaba un portafolio negro. Entraba al aula, saludaba, se sentaba y abría su portafolio (es como si todavía escucho ese sonido cuando recuerdo sus clases), sacaba su libro y nos explicaba el tema del día, media hora antes de finalizar la clase se sentaba nuevamente y sacaba de su portafolio una lista con el nombre de todos los alumnos y una lapicera, sin mirar apoyaba la punta de la lapicera en alguna parte del listado y así elegía al alumno que debía responderle una serie de preguntas sobre el tema que había explicado durante la clase; este mismo método lo utilizaba para elegir el orden de los alumnos para las evaluaciones orales. Todo lo que hacía este profesor era estrictamente rutinario, siendo el momento del listado y la lapicera el más tenso de la clase”* (Relato estudiante PCE).

En cuanto a la **evaluación**, podemos decir que las instancias de exámenes vividas por los estudiantes en la escuela secundaria siguen la rutina de las clases y las estrategias utilizadas mayormente por los docentes: evaluaciones teóricas o prácticas escritas, evaluaciones de respuestas múltiples, presentación de trabajos prácticos, lección oral, presentación de carpetas, y *aplicación* de la teoría en actividades de simulación de empresas. Esta última se encuentra descripta en casi todos los relatos como un proceso de apropiación y aplicación de los conocimientos de las diferentes materias del campo de las Ciencias Económicas (principalmente de contabilidad) a la realización de un proyecto empresarial, asumiendo una figura societaria que varía según el año (monotributista, SRL, SA)

La forma de explicar y evaluar un contenido presente en los relatos, dependía en gran medida de los profesores de cada materia, su división por ejemplo en dos partes: la teórica y la práctica, la explicación por separado primero de la teoría luego de la práctica, las evaluaciones efectuadas con una parte teórica y otra parte práctica. O en cambio el docente que trabajaba con libros y daba indicaciones sobre las páginas para resumir y las que se debían transcribir en las carpetas, metodología que se empleaba en todas las clases y que definían el carácter netamente teórico a las evaluaciones.

En consecuencia, el aprendizaje preponderante no puede ser otro que el memorístico, con base en la voluntad propia por recordar y la exigencia de los docentes, aunque existen salvadas excepciones donde también se ven los contenidos en relación al

contexto, la relación teórica-práctica, la integración conceptual y la relación dialógica con los profesores:

*“(...) creo que lo que me exigía el trabajo constante de relacionar lo teórico con lo práctico me ayudó a aprender ciencias económicas, además del trabajo constante y seguimiento de mis profesoras y de la rectora de la institución (...)”* (Relato estudiante PCE).

La relación entre compañeros, si bien se define como “buena”, da cuenta de la presencia de divisiones al interior del aula y la existencia de sub grupos enfrentados que dificultaban el trabajo y el intercambio colectivo, como así también la realización de actividades conjuntas. Diferencias más o menos visibles que no representaban una preocupación para los docentes.

Ahora bien, hasta aquí hemos descripto la realidad de las aulas de las escuelas secundarias a partir de la experiencia vividas por los estudiantes en relación a las prácticas de enseñanza de sus profesores, destacando elementos que tienen que ver con la dimensión didáctica-pedagógica. Pero, ¿qué sucede con los conocimientos científicos específicos de las ciencias económicas? ¿Están presentes en los relatos? ¿Hay una aproximación epistemológica de los mismos?

En la opinión de los alumnos, consensuadas grupalmente en clase, ninguno de los profesores del secundario abordó la Economía, la Administración y la Contabilidad desde una concepción científica, y nunca expusieron nada respecto de la ubicación epistemológica de estas disciplinas o sobre su manera personal de entenderlas, y si lo hicieron su enseñanza no resultó significativa y pasó desapercibida. Sin embargo, en la noción de *“transmisión de información abstracta”* que otorgan los estudiantes a las experiencias educativas vividas, está implícita la concepción de conocimiento científico como conocimiento abstracto, y por lo tanto ajeno a la realidad, y una concepción de ciencia como teorías que no necesariamente explican fenómenos reales:

*“Abordaban los contenidos desde la teoría y la práctica, eran estrategias muy abstractas de parte de los profesores; no vinculaban lo personal con lo social; ni con la realidad socioeconómica en la que estamos insertos”* (Opinión grupal de estudiantes PCE)

Para la gran mayoría el proceso de formación en la escuela secundaria estuvo centrado en la memorización, la mecanización y la práctica, a través de la exigencia, el control y el autoritarismo. Donde el sujeto alumno era visto como *“un depositario de*

*información” o “un espacio vacío al que ellos (los profesores) iban a iluminar” (Opinión grupal de estudiantes PCE)*

#### **4.2.3. Motivos de elección de la carrera de PCE**

Ante la pregunta, ¿por qué elegí ser profesor en Ciencias Económicas? Los estudiantes de la cohorte 2010 destacaron varias razones. Como motivos de elección se mencionan sobre todo la salida laboral y la gran cantidad de espacios curriculares que se pueden dictar en las escuelas, el haber cursado una orientación en la escuela secundaria vinculada con estas ciencias, la preferencia por los contenidos y materias que trabajaron en la escuela, las orientaciones e incentivos recibidos de docentes del área egresados de la FHyCS, el haber cursado otra carrera universitaria antes y descubierto que no era lo que querían, por vocación o por tratarse de la profesión que quieren ejercer, por influencia de familiares docentes, y el reconocimiento de aptitudes personales para la ejercer la docencia.

La mayoría de los estudiantes remarcó su interés en la escuela por las Ciencias Económicas por sobre otras disciplinas, y algunos estudiantes hicieron especial hincapié en las colaboraciones que realizaban en clases (explicar a los compañeros, copiar en el pizarrón, dictar), en la forma de enseñar y la pasión que ciertos docentes demostraban por estas ciencias, como elementos influyente en su elección de la carrera.

#### **4.2.4. Tradiciones de la formación docente**

Al solicitar a los estudiantes que en función de los detalles de los relatos ubicaran a los docentes de Ciencias Económicas que tuvieron en el secundario en una de las tradiciones de formación docentes planteadas por Davini (1996), mayormente hubo coincidencia sobre la dificultad de incluir a los docentes en una única tradición ya que éstas conviven en la escuela. Aunque es posible afirmar que las tradiciones consolidadas son más sencillas de identificar que las tendencias no consolidadas.

Para los estudiantes, la tradición normalizadora está presente en el control de los comportamientos y actitudes de los alumnos, apuntando al perfil del buen alumno:

*“sentados y callados, saludar de pie al docente, asistir a la escuela con uniforme” (Trabajo grupal de clase).*

*“Controlar el disciplinamiento y que todo se mantenga dentro de lo preestablecido” (Trabajo grupal de clase).*

Asimismo, en las rutinas de las clases *“monótonas y repetitivas en cuanto a los contenidos y evaluaciones” (Trabajo grupal de clase)*

La tradición eficientista es destacada desde su intención de formar a los alumnos para una futura inserción laboral, para que puedan adecuarse a los distintos procesos socioeconómicos cada vez más competitivos y exigentes, por ejemplo haciéndolos especialistas en registración contable mediante una práctica intensiva. *“La lógica aplicada se refería a que los alumnos saldrían preparados y aptos para adaptarse al mercado laboral”* (Trabajo grupal de clase). Estos presupuestos, según los alumnos, estaban plasmados en las planificaciones impartidas por la institución a las que *“los docentes tienen que adaptarse y cumplir sin la libertad de plantear sus propias concepciones”* (Trabajo grupal de clase).

El eficientismo se observa en la planificación de las clases y los controles del tiempo para la realización de las tareas, en la división de días para la teoría y otros para la práctica, el orden en que se desarrollaban o dictaban los temas, y en la mecanización y memorización de los contenidos para aprobar las materias y cumplir con los objetivos propuestos. En el ajustarse a los programas y libros de texto *“sin dar lugar a la construcción del conocimiento”* (Trabajo grupal de clase).

La falta de técnicas o estrategias pedagógicas que permitieran llevar los conceptos teóricos a la realidad, las constantes clases expositivas con dictado de conceptos y transferencias de contenidos sin dar pie a ningún tipo de opinión o reflexión por parte de los alumnos; y las evaluaciones como instancias de reproducción de conceptos expuestos por los docentes, son planteados como indicadores de la tendencia academicista de los profesores:

*“(…) nuestros docentes sólo daban prioridad a los contenidos específicos de la materia dejando de lado toda preocupación pedagógica, no tenían en cuenta el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ponían principal énfasis en explicar sus contenidos”* (Trabajo grupal de clase).

Por último, son pocas las experiencias y prácticas docentes que se pueden enmarcar en las teorías no consolidadas. Se destaca la labor de los docentes por generar un proceso dialógico en el desarrollo de las clases, con lecturas de la realidad orientadas a la acción y la formación subjetiva de los estudiantes, mediante estrategias didácticas que permitieron *“un desdibujamiento de los roles creando un ambiente de participación y diálogo en el que cada alumno se siente partícipe de las producciones logradas”* (Trabajo grupal de clase). Docentes que organizaban de otra forma los espacios del aula, que abordan los temas desde situaciones de la vida cotidiana, dando lugar a reflexiones e intercambio de opiniones con una intensa participación de los alumnos:

*“Un profesor de Administración partía la clase organizando el aula, no existía la relación de los alumnos atrás y el docente adelante ya que organizaba en forma de círculos el aula y decía que nos podíamos ver todos a la cara”* (Trabajo grupal de clase).

#### **4.2.5. El trayecto de formación en la Universidad: la formación docente en el Profesorado en Ciencias Económicas**

La principal diferencia entre la escuela secundaria y la universidad que se extrae de las opiniones de los estudiantes que participaron de la entrevista grupal, tienen que ver con la gran cantidad de contenidos teóricos que se desarrollan en las cátedras de la formación específica y el importante caudal de materiales bibliográficos que hay que leer y estudiar para los exámenes parciales y finales.

Muchas de las estrategias de enseñanza empleadas en el nivel superior se corresponden con las utilizabas por los docentes de las escuelas secundarias motivo por el cual los alumnos no establecen grandes diferencias: extensas exposiciones teóricas, toma de apuntes (como dictado encubierto), trabajos grupales y copia de conceptos de los libros. Todas estrategias que vuelven a situar a los alumnos en un rol pasivo-receptivo y a fijar una relación verticalista con el docente que, en este contexto, genera un mayor distanciamiento a partir de los conocimientos que exhibe como especialista en un determinado campo de conocimiento, y el poder que detenta como profesor universitario.

El reconocimiento del sujeto de aprendizaje en los espacios áulicos, es una cuestión que los estudiantes del profesorado relacionan con la formación disciplinar (sobre todo de base) de los profesores de la formación pedagógica y de la formación específica. Por su formación de base (Contador Público, Licenciados en Administración de Empresas, etc.) los profesores específicos son vistos como técnicos, rígidos, “sin pedagogía”, que no contemplan las dimensiones sociales y psicológicas de los alumnos y centran sus prácticas en el desarrollo de los contenidos. Esta sería una de las diferencias importantes entre los docentes disciplinares específicos del profesorado y los docentes de las materias pedagógicas, particularmente los de didáctica:

*“Como que el de didáctica ve a seres humanos en frente porque tiene intención de ver y el otro dice ustedes son alumnos y tienen que estudiar y no se quejen y si hay paro venimos igual, y bueno qué pasa por el sujeto”* (Estudiante PCE)

*“La didáctica o la pedagogía utilizan mejor algunos conocimientos que tienen que ver con lo psicológico y lo sociológico que tal vez un específico no lo maneja tanto y ahí es como que sale el técnico, el rígido y el otro por ahí”*

*observa más se da cuenta del ánimo y que hay una posibilidad de producir y de opinar” (Estudiante PCE)*

También se observan marcadas diferencias en las formas de enseñar de los profesores específicos y los de didáctica. Estos últimos utilizan estrategias de enseñanza que ponen en juego procesos cognitivos que le atribuyen a los sujetos un rol activo. Nuevamente, los estudiantes imputan las diferencias a la formación pero además al trabajo profesional que realizan, es decir a qué se dedican profesionalmente unos y otros. Muchos de los profesores específicos de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas desarrollan actividades profesionales no relacionadas directamente con la docencia: contaduría, comercio exterior, gestión pública. Mientras que los docentes del área pedagógica, se piensa, se dedican exclusivamente a la docencia y la investigación en el ámbito universitario, y algunos además trabajan en el nivel medio:

*“Como que el de didáctica lo tiene que enseñar entonces está más pendiente, se acerca, comparte, pregunta, intercambia opiniones, y el otro por ahí viene del estudio contable o de algún lugar por el estilo y dice hay que hacer esto, tenemos pocas clases y yo tengo que hacer esto otro, tengo que viajar a tal lado, terminar esto, y así” (Estudiante PCE)*

Hay en esto un reconocimiento por parte de los estudiantes de la labor profesional de los profesores específicos que trabajan en lo que enseñan. Sin embargo, esto acarrea tecnicismos que tienen que ver más con el trabajo de un contador que con el trabajo docente y que definen las instancias de cursado como totalmente teóricas o prácticas, como formas únicas de cursado. Incluso muchos alumnos piensan que por no dedicarse a la docencia en la escuela secundaria, estos profesionales desconocen las materias y los contenidos que realmente se enseñan en el nivel medio, como para orientarlos conceptual y pedagógicamente en relación a lo que tienen que enseñar:

*“(…) entonces uno no puede bajar al contenido que realmente tiene que enseñar en la escuela porque nosotros no sabemos, yo que hice hace mil años la escuela ni siquiera se las materias que hay en el secundario hoy. Yo tenía contabilidad, micro y macro, y en realidad no se qué dan los chicos hoy y tampoco nos enseñan” (Estudiante PCE)*

Las críticas sobre el desconocimiento de la realidad de los campos específicos en el nivel medio también recaen sobre los profesores de la formación pedagógica general, tanto de la didáctica como de las prácticas profesionales. Este desconocimiento se atribuye al trabajo exclusivo en el ámbito de la Universidad, lo cual también cuestiona

la competencia de los docentes para impartir conocimientos sobre el trabajo en las escuelas:

*“Nos pasaba el año pasado en didáctica cuando... decía yo lo único que se de contabilidad es que cuando cierro el balance y me tiene que dar igual, y es lo único que sabía...”* (Estudiante PCE)

(Refiriéndose a los profesores de la práctica) *“Ni siquiera saben las materias que tenemos”* (Estudiante PCE)

*“No saben si tenemos horas. El año pasado nos torturaron en la práctica y la didáctica con que Ciencias Económicas no tenía horas. No se definía su situación...”* (Estudiante PCE)

*“Los profesores no saben las materias que teníamos, por ahí alguno que pasa por la escuela y por ahí alguna idea tiene, capaz que esa materia se llama así o por ahí pueden hacer eso, pero la mayoría está en la facultad, encerrado en la facultad y no sabe”* (Estudiante PCE)

Los estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas reconocen **dos cursado paralelos**: un específico-disciplinar y otro pedagógico, que consideran no llegan a articularse del todo. La escasa articulación es vista como “falta de consenso” entre los profesores a cargo de los trayectos de formación sobre todo en los primeros años. En general la impresión que tienen los estudiantes es que recién en tercer año los profesores se dan cuenta de que sus alumnos van a ser profesores:

*“comienzan con que vamos a ser profesores, ustedes van a ser profesores así que hablen bien, que voz pedagógica que esto y que lo otro, y en primer año somos los alumnos que tienen que llegar temprano, los que tienen que cumplir y aprobar las materias, pasamos de un año de estar en una cuestión a estar en otra que no entendemos”* (Estudiante PCE)

Incluso en los espacios en que se espera una articulación, como la Práctica Profesional I, los estudiantes ven que no se mencionan siquiera “palabras clave” de lo que después van a hacer como docentes en Ciencias Económicas, ni se trabajan la escuela, el aula, las materias y los conceptos desde una mirada disciplinar.

*“En la práctica I por lo menos deberíamos saber cuáles son las materias que hoy se están dando en las Ciencias Económicas”.* (Estudiante PCE)

Cabe señalar que la Práctica Profesional I forma parte del trayecto de formación pedagógica general, por lo tanto no contempla el trabajo desde lo específico. Propuesta que no concuerda con la visión que tienen los estudiantes de las prácticas profesionales como:

*“Mucha acción, movimiento, un espacio donde realmente podamos practicar lo que vamos a hacer en el futuro. Practicar para poder hacer tal o cual cosa”* (Estudiante PCE)



Ahora bien, la situación de la Práctica Profesional II es otra, dado que coincide en el segundo cuatrimestre del tercer año con el cursado de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II. Para los estudiantes los profesores de Didáctica van por un lado y los de la Práctica van por otro, sin tener una idea clara de lo que son las Ciencias Económicas o de su estado epistemológico actual. Consideran que parecen “dos experiencias pedagógicas diferentes”, desfasadas, que deberían ir de la mano.

El tener presente que van a ser docentes desde los primeros años de cursado, es importante para que el ser docente no se transforme en una amenaza y al mismo tiempo se pueda enriquecer la noción de prácticas a lo largo del trayecto de formación y el pensarse en el aula, tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico:

*“Si hablamos de pararnos frente a un aula... tuvimos pequeñas experiencias... el Taller que nos enseñó a mirar la clase, una articulación de estrategias (...) parece que sería bueno que ya desde un principio se nos de eso porque llegamos a tercer año y de repente tenemos que hacer eso...”*  
(Estudiante PCE)

*“Y después la estrategia, en si todo lo que tenga que ver con la docencia desde las primeras materias que se dan en la carrera, parece que nos enteramos que vamos a ser docentes recién en tercero, ahí empiezan los profesores a decir “ustedes van a ser docentes”, como castigo, “y van a tener que pasar a dar su clase”, como segundo castigo. La primer sentencia es que vamos a ser docentes, ¡y si yo quiero ser docente!, el segundo castigo es vamos a tener que pasar. Hoy tuvimos una clase donde hubo dos veces amenazas de que “ojo que van a tener que preparar una clase” ¡y yo lo que más quiero es preparar una clase! Y pararme allí y que me critiquen ustedes que se rían ustedes primero de mi antes de pasarlo mal en un contexto totalmente diferente”* (Estudiante PCE)

En este sentido, la cátedra de Didáctica, Currículum y aprendizaje I (específica) es vista como el primer espacio real de integración de lo disciplinar y lo pedagógico, donde la epistemología de las Ciencias Económicas comienza a tomar sentido como elemento sustancial de las configuraciones didácticas. Es como si antes no se les hubiera puesto en sobre aviso de que es necesario articular lo específico con lo pedagógico, que es necesario retomar los contenidos de Sistema de Información Contable, Administración y Economía para llegar a la Práctica Profesional III en el cuarto año de cursado:

*“La poca articulación que pude encontrar yo, personalmente se da cuando al cursar didáctica específica (...) pero antes no, todavía yo veía como dos cuestiones totalmente paralelas que yo con mi propia técnica o metodología*

*de alguna forma yo tendré la imaginación de ensamblar después todo cuando esté frente al aula, pero antes no se...* (Estudiante PCE)

*“Toda la cuestión epistemológica nos enteramos recién con didáctica”*  
(Estudiante PCE)

En Didáctica, al retomar la discusión epistemológica sobre el status que detentan la Contabilidad, la Administración y la Economía, se realiza un recorrido por las materias disciplinares indicando autores y posiciones, y el por qué de estos planteos en relación con la enseñanza de las ciencias económicas, llegando así al primer gran interrogante de la didáctica específica: ¿qué voy a enseñar? Esta reconstrucción conceptual disciplinar del recorrido del trayecto de formación específica hace a la idea de la articulación curricular. *“Entonces la articulación se produce recién en la parte específica de la didáctica.”* (Estudiante PCE)

#### **4.2.6. Epistemológica y tradiciones de formación docente en la carrera de PCE**

Existe acuerdo entre los estudiantes del profesorado en Ciencias Económica en que el modelo predominante en la formación específica de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas es un modelo **academicista**, ya que los docentes le otorgan mayor importancia al desarrollo y “transmisión” del conocimiento disciplinar que a su interpretación, reflexión y articulación pedagógica. En las clases específicas, la mayor de las veces, se exponen y explican conceptos que están en los libros, sin proponer otro tipo de dinámicas de trabajo en el aula que contemplen las opiniones de los sujetos, manteniéndose un tipo de relación verticalista entre docentes y alumnos:

*“Hay profesores que nos transmiten miedo, que sabemos que no tenemos que abrir la boca”.* (Estudiante PCE)

*“Yo tengo todos los conocimientos y ustedes no saben nada, no pueden opinar ni decir nada”* (Estudiante PCE)

*“No hay nadie que supere lo que él dice”* (Estudiante PCE)

Se observan además algunos rasgos eficientistas que para los alumnos guardan relación con el desarrollo de los programas, el cumplimiento de los objetivos y el sobre aviso de que aunque los temas no se trabajen en clase igual se incluyen en los exámenes. En algunas materias específicas ligadas al campo de la Economía, encuentran similitudes con el secundario ya que estudian de memoria los conceptos de las fotocopias que les da el docente y los reproducen en los parciales sin tener que pensar demasiado.

En algunos casos el posicionamiento de los docentes frente a la enseñanza es explicitado directamente por los mismos en clase, dejando en claro su desacuerdo con las teorías críticas o su desinterés por la pedagogía. En otros, la postura de los docentes es

discutida por la incongruencia entre lo que “dicen que piensan que se debe hacer” o cómo “debe ser” la enseñanza y lo que luego hacen en las clases:

*“Yo fui y pegué mi lámina todo bien ahí y el profesor me dijo “muy linda tu lámina pero guardátela para didáctica”. Entonces vos decis ¡wee! Y ellos quieren articulación entre lo que aprendés en didáctica, las pedagógicas y las materias específicas supuestamente”* (Estudiante PCE)

*“Voz pedagógica, actitud pedagógica, ¿y dónde están? Cuando les conviene utilizan esos términos, no saben ni ellos mismos qué postura tomar”* (Estudiante PCE)

En su mayoría, los alumnos son sentenciosos al referirse a los profesores específicos y la teoría crítica de la enseñanza. Aseguran que por sus prácticas y estilos de enseñanza “no tienen nada de críticos o constructivistas”, salvo caso de “algunos pocos” docentes que trabajan más con la participación de los alumnos: “por ahí cuando hay una mayor participación con los alumnos hay una construcción” (Estudiante PCE). Similares críticas recaen sobre los profesores de la formación pedagógica general de primero y segundo año.

La falta de criticidad en las propuestas formativas de las cátedras específicas, acarrea un cuestionamiento sobre el perfil del egresado del profesorado y los objetivos propuestos en los programas de cátedra, es decir, por qué insisten en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad, la educación y el conocimiento científico, cuando en las clases no se generan los espacios para hacerlo, o no se instrumentan propuestas que permitan la formación de actitudes y concepciones disciplinares en el marco del paradigma crítico, como si las intenciones pedagógicas en este sentido se quedaran en los discursos o se usaran para adornar los programas de cátedra y el plan de estudio de la carrera, ya que no se materializan en el aula.

Esta falta de experiencias de formación disciplinar desde las teorías críticas genera la sensación de irrealidad o inaplicabilidad de estas teorías en la escuela secundaria y la posibilidad de generar una verdadera transformación de la enseñanza. También se generan contradicciones entre lo que los docentes les dicen a los alumnos que tienen que hacer a la hora de enseñar, y lo que ellos mismos hacen en el aula cuando enseñan:

*“Yo siempre me pregunté por qué acá en la facultad nos insisten tanto con que desarrollemos una actitud crítica, en relación con ese paradigma crítico y que empecemos a cuestionar cosas relacionadas con la educación y con relación a nuestras materias específicas, pero me da la sensación y eso lo veo a través*

*de los propios profesores que nos están dando clases, como es esa cuestión crítica de cuestionamiento y de tratar de innovar y cambiar las cosas es como que cuando ves a los profesores no es tan así, es como que hay un sistema que domina y obviamente que por ahí tenés buenas ideas y cosas que querés cambiar o mejorar y que tal vez ese sistema te termina absorbiendo de vuelta”.*  
(Estudiante PCE)

Similares contradicciones se observan en lo que los docentes dicen y hacen respecto de la disciplina que enseñan, es decir toman una postura y luego se contradicen. Sin embargo, no todos los docentes dejan en claro su posicionamiento o postura sobre lo que enseñan o por lo menos los estudiantes no llegan a un acuerdo en esto.

Los que sostienen que es posible vislumbrar la concepción disciplinar que tienen los profesores específicos de la disciplina que enseñan, señalan que *“tarde o temprano se destapa y se ve”*, por los recortes de contenidos en los programas y la forma de enseñarlos, motivo por el cual, más allá de lo que digan su concepción se refleja en sus clases. Estas concepciones pueden ser de dos tipos: 1) teórica-abstracta o 2) práctica-aplicacionista. La primera propia del campo de la Economía y la Administración, la segunda de las disciplinas contables:

*“Porque es fácil decir que la economía es una ciencia social, pero no tiene noción de eso, y no lo pueden bajar a la realidad”* (Estudiante PCE)

*“En administración por ahí se ve un poco más el posicionamiento con intención de mostrar otras miradas. En SIC es totalmente técnico”* (Estudiante PCE)

*“Son ellos los que nos enseñan a aplicar, vienen y te dicen porque lo contable se aplica, esto vamos a aplicar...”* (Estudiante PCE)

Los estudiantes que sostiene que no es posible reconocer la concepción disciplinar de los docentes, creen que, si bien no generalizan, los docentes no tienen una concepción y por eso no la explicitan. La sensación en general es que de epistemología no se habla hasta llegar a la didáctica. Al respecto los estudiantes proponen que los profesores cuando enseñan una ciencia abran el abanico de concepciones posibles, aclarando que hay otras corrientes de pensamiento y haciendo explícita su posición o su criterio, es decir *“para esta cátedra o este grupo específico docente nosotros consideramos a la contabilidad como esto”*. Que reconozcan las otras corrientes de pensamiento y expliciten su posicionamiento, así los alumnos saben cuál es el enfoque de la cátedra o en qué dirección van, y en base a ello posteriormente puedan definir su propio posicionamiento.

Finalmente, no todos reconocen que las concepciones sobre las Ciencias Económicas que traían de la escuela, cambiaran radicalmente en su paso por la facultad, es más en algunos casos llegaron a reafirmar estas nociones, ya sea como conocimientos teóricos que se copian de los libros y se repiten, como conocimientos técnicos que se aplican.

Por su parte, el cursado de la didáctica general y específica en el tercer año les aportó elementos nuevos sobre la forma de ver el conocimiento disciplinar desde una mirada social y así también sobre la enseñanza de las Ciencias Económicas desde un enfoque crítico, lo que modificó la idea que tenían sobre lo que es ser un profesor en Ciencias Económicas a partir de la experiencia con los docentes de la escuela media y la universidad.

*“Antes no me gustaba (la enseñanza) y ahora me gusta. Yo tenía la idea de docente más estructurado por eso no me gustaba, no me gustaba la idea del docente que se paraba en frente y miraba la fotocopia. Cuando conocí esta (la crítica) sí”* (Estudiante PCE)

*“A mí el cursado de didáctica específico me cambio totalmente la mirada, sobre todo con contabilidad o son Sic porque si tenía cierto recelo pero ahora como que la mirada social más fuerte que te involucra, es más amplia”* (Estudiante PCE)

*“Yo no me veo rígido, pensaba que iba a serlo, no estudió uno, no preparó uno, yo di la clase y listo. Hoy en día cambió mi mirada”* (Estudiante PCE)

Sobre el cursado de la didáctica específica los estudiantes señalan *rupturas* en las concepciones que tenían de la enseñanza y los contenidos de las Ciencias Económicas, que marcan su postura como alumnos que se están formando para ser docentes en ésta área. El tratamiento de lo epistemológico en relación con la enseñanza genera conflictos y tensiones entre lo que los alumnos traen y lo que se les presenta como alternativa desde la ciencia social crítica:

*“Yo pensaba que la Contabilidad se basaba en la enseñanza a partir de la práctica, mi conflicto fue en casi toda la cursada, apartarme de la idea del docente técnico y comenzar a entender lo que planteaba Seltzer en su texto sobre la contabilidad a partir de una enseñanza crítica”* (Estudiante PCE)

## **5. Análisis**

La biografía escolar de los estudiantes atraviesa transversalmente las dimensiones en que organizamos el análisis. Su influencia en el proceso de formación de los estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas será planteada en relación con

las tradiciones de formación docente y las teorías implícitas en las prácticas de enseñanza y, como tales, en la configuración de una determinada concepción epistemológica de las ciencias económicas y de su enseñanza.

### **5.1. Las huellas de las tradiciones de formación docente y supuestos epistemológicos implícitos**

A partir de la reconstrucción de las prácticas de enseñanza, tanto en el nivel medio como en el nivel superior, es posible divisar las **matrices de origen** que configuran el pensamiento y la acción de los docentes, que conviven en el presente y se manifiestan en la percepción social de la docencia y las prácticas escolares. La convivencia de las tradiciones de enseñanza obstaculiza la tarea de “ubicar” o “caracterizar” las prácticas de enseñanza desde de una única tradición, aunque las matrices “tradicionales” son más sencillas de identificar que las no consolidadas.

Los rasgos **normalizadores** de la matriz tradicional en el nivel medio, están presentes en el excesivo control del comportamiento y las actitudes de los alumnos, y la idealizada homogeneidad del aula a partir del autoritarismo y la disciplina impuesta por los docentes por sobre el desarrollo del pensamiento o del conocimiento en sí. La enseñanza está centrada en la figura de los docentes y los alumnos reciben la información y los conocimientos que éstos les transmiten.

El **academicismo** es común sobre todo en las experiencias educativas del nivel superior pero también es posible distinguir sus huellas en el nivel medio. En las escuelas secundarias, la forma en que se trabajan y desarrollan los contenidos, le otorgan centralidad al conocimiento y le quitan relevancia a su enseñanza, por ello el dictado, la copia de los temas del libro, las explicaciones teóricas y las reproducciones textuales son tan comunes todavía en las aulas. La preeminencia del contenido por sobre la forma en que se enseñan también da cuenta del poco interés sobre la manera en que éstos se aprenden.

En el nivel superior el **academicismo** se evidencia en el escaso tratamiento y vinculación pedagógica de los contenidos disciplinares de formación, y el desarrollo teórico extenso sin alusiones o sugerencias concretas por parte de los docentes específicos sobre la enseñanza de los temas en las escuelas. Circunstancia que puede explicarse en la atribución de la “cuestión pedagógica” exclusivamente a los profesores a cargo de las materias pedagógicas, y a un criterio de demarcación que establece una formación disciplinar ajustada a los contenidos conceptuales específicos, por un lado, y

una formación pedagógica que responde a las cuestiones vinculadas con la enseñanza, por otro.

Asimismo, el **academicismo** está presente en la actitud verticalista de los docentes universitarios como “dueños del conocimiento” y la concepción de los estudiantes como depositarios del mismo. Como lo señala Davini (2008), la tradición académica siempre tuvo mayor fuerza en el ámbito universitario e inclusive en estos tiempos la desvalorización del conocimiento pedagógico se encuentra presente en las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios.

Los rasgos de la tradición **eficientistas** están visiblemente demarcados en el rol de *técnico* que asumen los docentes del nivel medio y su labor en la aplicación práctica de los contenidos de los programas, en relación con objetivos de conducta y la medición del rendimiento a través de la evaluación como herramienta de control. Similar situación se presenta en el nivel superior, donde además los estudiantes le atribuyen rasgos eficientistas al desarrollo “a toda costa” de los contenidos de los programas y al estudio memorístico y la reproducción de los conceptos teóricos en los parciales como una manera de acreditar el aprendizaje de los conocimientos. Con ello se reafirma en los alumnos y alumnas la concepción de aprendizaje memorístico como *única* forma de validar los saberes.

La diferenciación respecto de la dinámica de las clases y el vínculo establecido entre el docente y los alumnos repercuten a nivel afectivo y cognitivo en los estudiantes según se sientan o no reconocidos como sujetos en el espacio del aula.

Las experiencias de formación de los alumnos en las escuelas secundarias que pueden ser enmarcadas en las **tendencias no consolidadas** son escasas, pero se diferencian claramente de las prácticas tradicionales. La forma de encarar el trabajo en el aula y favorecer procesos de construcción del conocimiento. La utilización de prácticas metacognitivas en el tratamiento de los contenidos, a través de la interacción, el diálogo, el intercambio de opiniones y la participación activa de los alumnos en las clases, son muy valoradas por los estudiantes quienes destacan la buena relación con los docentes que empleaban estas prácticas, y el interés por aprender que despertaron en los alumnos.

Las clases como procesos dialógicos, con lecturas de la realidad cotidiana orientadas a la acción, la reflexión y el intercambio de opiniones con intensa participación de los alumnos, puede que se apoyen en **propuestas emancipadoras** de los docentes, con bases **constructivistas** tendientes a formar una escuela comprometida con la

democratización social y cultural. Sin embargo, las evidencias encontradas en las experiencias de los estudiantes de profesorado, no son suficientes para afirmar la existencia de una concepción crítica del conocimiento en las escuelas secundarias, pero sí para sostener la presencia de una tendencia hacia ello, sobre todo en las prácticas de docentes jóvenes o recientemente formados, quienes en sus clases intentan asumir el rol de mediadores entre los sujetos de aprendizaje y el saber, contextualizando además los contenidos.

A partir de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que los estudiantes no han pasado por experiencias de formación crítica en las escuelas secundarias que involucraran la discusión del *por qué* y el *para qué* de los contenidos, y del sentido de su enseñanza y su aprendizaje en la escuela y la sociedad.

En las diferentes formas en que los docentes del nivel medio y superior encarar la enseñanza, es posible establecer una demarcación entre las clases configuradas didácticamente de las configuraciones no didácticas (Davini, 2008), siendo estas últimas las que tienen una mayor presencia en la escuela. Ciertamente, el despliegue de los docentes en las aulas por lo general no apunta a favorecer procesos de construcción del conocimiento, salvo algunas excepciones que demuestran una tendencia hacia ello. En los relatos de los estudiantes, los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, recrean los mismos métodos tradicionales y repetitivos de siempre, que no promueven prácticas metacognitivas, ni establecen vínculos con las prácticas profesionales del campo disciplinar de que se trata, ni negocian significados o relaciones entre la práctica y la teoría.

En el nivel superior, la **no criticidad** y el academicismo de las prácticas de enseñanza de los docentes universitarios guarda relación con la falta de propuestas de dinámicas de trabajo que contemplen la reflexión personal, la interpretación conceptual, la participación y las opiniones de los estudiantes.

Al igual que en el nivel medio, la falta de experiencias de formación crítica en la formación del profesorado sumada al desacuerdo explícito de algunos docentes con las teorías críticas, llevan a cuestionar la posibilidad de trabajar en las escuelas desde una concepción crítica y a *frustrar* de antemano la intención formativa de pensar la enseñanza y las clases en el marco de teorías no consolidadas, con lo cual la criticidad se queda a nivel discursivo pero no alcanza a materializarse e instalarse en las prácticas. Esta noción



es reafirmada por la incongruencia entre lo que los docentes específicos del nivel superior “dicen que hay que hacer” y “hacen” luego en las clases. La teoría crítica y el constructivismo se quedan en el discurso.

Las prácticas de enseñanza a las que aluden los estudiantes del profesorado tienen de trasfondo teorías implícitas que ubican a los docentes en un paradigma positivista pero que al nivel del discurso evidencian un interés por las teorías críticas y la formación de los estudiantes en este marco, como si la matriz individual de los docentes se debatiera entre sus rasgos de formación y los modelos explicativos ya aceptados que se reflejan en la práctica docente y los supuestos que estructuran la comunicación, el lenguaje, el conocimiento y la ciencia de los nuevos paradigmas que pugnan por consolidarse. Este conflicto personal se traslada a través de la experiencia y del discurso hacia los estudiantes, quienes operan como depositarios de las tensiones epistemológicas presenten en la formación pedagógica y disciplinar.

La **repetición de prácticas eficientistas-academicistas** en la Universidad y en las escuelas, y la escasa participación de los estudiantes en experiencias de formación crítica, hacen a las representaciones que se manejan sobre lo que es la enseñanza y el trabajo docente. La representación que los estudiantes tienen de los profesores pareciera instarlos a repetir por tradición y frustración, prácticas de enseñanza de las que fueron partícipes y que muchos critican.

Las experiencias de formación críticas no son lo suficientemente fuertes o significativas como para lograr que los estudiantes se involucren con el conocimiento y su enseñanza y cambien la concepción que tienen de los mismos, favoreciendo su proceso de formación crítica.

La falta de **explicitación de lo epistemológico** en la formación del profesorado puede deberse a la propia formación que recibieron los docentes, quienes al ser formados en tradiciones positivistas, reproducen una visión parcializada y fragmentada del conocimiento y por tanto trabajan desde su teorización, pero no permiten la interpretación y la reflexión sobre éstos ni dan cuenta del modo en que se organizan y fundamentan los conocimientos científicos que se enseñan y se supone los estudiantes van a enseñar. Hay en todo esto una serie de concepciones, juicios y valores, que los docentes ingresan al aula y que obedecen a su formación académica (Gorodokin 2005, Alcalá 2007, Montenegro 2010). Muchas veces los docentes enseñan de la manera como fueron educados, es decir reproducen las prácticas vivenciadas como estudiantes.

La falta de criticidad en las propuestas formativas de las cátedras específicas, acarrea un cuestionamiento sobre el perfil del egresado del profesorado y los objetivos propuestos en los programas de cátedra, es decir, por qué insistir en el desarrollo de una actitud crítica y reflexiva sobre la realidad, la educación y el conocimiento científico, cuando en las clases no se generan los espacios para hacerlo, o no se instrumentan propuestas que permitan la formación de actitudes y concepciones disciplinares en el marco del paradigma crítico, como si las intenciones pedagógicas en este sentido se quedaran en los discursos o se usaran para adornar los programas de cátedra y el plan de estudio de la carrera, ya que no se desarrollan en las aulas.

Esta falta de experiencias de formación disciplinar desde las teorías críticas genera la sensación de irrealidad o inaplicabilidad de estas teorías en el nivel secundario y la posibilidad de generar una verdadera transformación de la enseñanza.

En las experiencias de clases reconstruidas por los alumnos, los docentes mantienen su distancia, exigen, imponen su autoridad, controlan el comportamiento y la disciplina en el aula, utilizan la evaluación como un instrumento más de control. Cada una de las instancias del aula constituyen una tarea rutinaria para docentes y alumnos; siempre la misma forma de trabajar, las mismas estrategias, las mismas acciones centradas en la memorización, repetición, y pasividad de los estudiantes.

La imagen del profesor exigente-autoritario y del profesor permisivo que presentan los estudiantes, como dos imágenes extremas de la docencia presentes en las escuelas, operan como reflejo de las prácticas vivenciadas y de la idea que los estudiantes tienen de lo que es ser docente en Ciencias Económicas, como así también de la significatividad de los aprendizajes logrados, frente a lo cual el profesor dinámico, participativo e interesado por el proceso de aprendizaje de sus alumnos, aparece como una imagen ideal y hasta algo idílica en tanto su concepción está vinculada con la teoría crítica de la enseñanza.

A diferencia de la escuela secundaria, la elección de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas como alternativa profesional, tiene motivaciones directamente relacionadas con la experiencia, el conocimiento y la formación específica en un determinado campo. Donde el gusto y la preferencia por la orientación disciplinar se combina con la salida laboral y el ejercicio de una determinada profesión.

No obstante, el interés de los estudiantes por las Ciencias Económicas se va formando en la escuela secundaria, mediante las experiencias vividas con docentes de

esta área y los contenidos desarrollados en los diversos espacios curriculares, como así también el consejo y la recomendación de los profesores sobre el por qué de la docencia. Siendo el tipo de relación establecida con los docentes y los contenidos, uno de los factores determinantes de la elección de la carrera.

Las huellas personales que los estudiantes traen consigo de la escuela secundaria, están presente en las imágenes e idealizaciones de la enseñanza, de los docentes, y de los conocimientos específicos de Economía, Administración y Contabilidad, presentes en sus recuerdos y opiniones.

Las materias, los contenidos, los docentes y los alumnos que se presentan en los relatos traen consigo sentimientos como el temor, la alegría, el nerviosismo, el aburrimiento, la pasión o el interés real. También se hace presente la facilidad o dificultad para aprender en determinadas materias y con ciertos profesores, y con ello la exigencia y el estudio como cuestiones externas a los sujetos (bajo presión de los docentes).

La presencia de lo contable por sobre lo económico y lo gestional, es una huella importante a nivel disciplinar. La Contabilidad aparece como el espacio de mayor reconocimiento, tal vez por su relevancia en los proyectos empresariales y la simulación de empresas en la Expo contable, como instancia integradora de contenidos. En este tipo de experiencias, los contenidos de la contabilidad sustentan la elaboración de los proyectos y orientan las actividades y operaciones a realizar en el marco de los mismos. Los contenidos de gestión empresarial y de economía no aparecen integrados en las empresas ficticias, más allá de la indicación de los estudiantes sobre la aplicación de los conceptos teóricos que iban aprendiendo en las materias del área.

Cabe destacar que esta actividad se realiza en grupos de alumnos y se considera que con ella es posible lograr una aproximación de los contenidos con la realidad en un sentido de aplicación práctica intensiva.

La concepción de los contenidos, si bien no se encuentran del todo detallados y precisados, está implícita en las metodologías y estrategias empleadas en clase, y los docentes que las utilizan. En los profesionales (Contadores Públicos, Licenciados en Administración de Empresas) sin formación pedagógica se observa una tendencia al academicismo y la aplicación técnica-práctica que se traduce en una concepción teórica o práctica de la disciplina en los alumnos. El abordaje teórico-práctico se atribuye a los docentes formados en Ciencias Económicas, y si tomamos el caso de la Contabilidad, este desacuerdo en los enfoques metodológicos y disciplinares, contribuye a la

imprecisión con que luego se piensa este espacio. Ahora bien, la prevalencia de la aplicación práctica de los contenidos de la Contabilidad en las escuelas, que luego se refuerza en la Universidad, le atribuye un carácter técnico antes que científico.

La noción de ciencia o de conocimiento científico no está explicitada en ningún relato, los alumnos aprendieron a utilizar herramientas, a repetir mecánicamente, a aplicar y memorizar. No aprendieron a pensar, interpretar, reflexionar, construir o generar a partir de los temas desarrollados.

En general, los contenidos de las Ciencias Económicas no se expresan como conocimientos científicos útiles y necesarios para explicar, analizar e interpretar un determinado fenómeno de la realidad económica o empresarial, sino como conocimientos técnicos que deben ser aplicados. En las estrategias y actividades de los docentes, en las dinámicas de las clases, en la forma de evaluar, son preponderantes dos formas de ver a los contenidos específicos:

1. Como conocimientos aplicables, prácticos, útiles para armar y gestionar una empresa, pero no para generar nuevos sentidos o significados, es decir, conocimientos que permitan entender situaciones reales y den respuesta a determinadas problemáticas socioeconómicas.
2. Como conocimientos teóricos-abstractos que se encuentran en los libros pero poco tienen que ver con una realidad concreta.

En la opinión de los alumnos, no es común que los profesores del secundario planteen las Ciencias Económicas desde una concepción científica, o que hagan explícitas sus formas de entender estos conocimientos con la intención de atribuirles algún sentido epistémico.

Sin embargo, la concepción implícita de conocimiento científico como conocimiento abstracto trae consigo una concepción de ciencia como suma de teorías que no necesariamente explican fenómenos reales, con lo cual se establece una distancia entre el conocimiento que se imparte en las aulas y la realidad de los alumnos, lo que, en tanto experiencia, constituye un **obstáculo** en el sentido bachelariano, que entorpece, confunde y obstruye el proceso de conocer y de enseñar ciencia que transcurre luego en la Universidad.

La preconcepción de ciencia como teorías abstractas o de no-ciencia (por la lógica aplicacionista que fortalece la concepción técnica antes que la de ciencia) supone el esfuerzo de conocer a partir de estas concepciones naturalizadas en la escuela

secundaria e intentar correrse de allí para asumir un proceso de cuestionamiento de lo real en el marco de las teorías científicas, y de entender el conocimiento científico como algo que no está dado de antemano.

En los relatos de historias escolares, no se observa una movilización de los estudiantes hacia el saber, es decir, hacia la formación de un espíritu científico. De modo que la formación científica del profesorado supone el cambio de la *cabeza de escuela* (cerrada) por una *cabeza rehecha* en lo disciplinar (y también en lo pedagógico). Pero a nivel disciplinar, las concepciones presentes en nivel superior siguen siendo (implícita o explícitamente) **teórica-abstracta** (Economía-Administración) o **práctica-aplicacionista** (disciplinas contables) por lo que el *rehacer la cabeza* para la formación de un espíritu científico vuelve a encontrarse con el *obstáculo de la experiencia*, pero en este caso en la Universidad. El doble juego al que alude Bachelard (1979) entre el pensamiento empírico y espíritu científico, nos plantea un proceso continuo de tropezar con obstáculos opuestos, algo ineludible la formación del pensamiento científico.

La mirada epistemológica de un determinado campo de conocimiento requiere un amplio manejo de concepciones teóricas y visiones de la realidad. Un docente universitario tiene la obligación de enseñar ciencia desde un abanico de concepciones posibles o por lo menos tomar postura al respecto explicitando su posición o criterio, de modo que los alumnos puedan definir y asumir una determinada postura.

Que no todos los estudiantes reconozcan que las concepciones sobre las Ciencias Económicas que traían de la escuela cambiaran radicalmente en su paso por la facultad, es un indicador de que la experiencia escolar previa muchas veces se reafirma en la universidad debido a la repetición de modelos formativos tradicionales y falta de experiencias alternativas que tracen otros caminos de formación, resignifiquen los saberes, y emancipen la razón, en lugar de ratificar nociones teóricas que se copian de los libros y se repiten, o conocimientos técnicos que se aplican.

Desde el enfoque de **teoría educativa** propuesta por Carr y Kemmis (1988), las concepciones prioritarias en la escuela y la universidad no alcanza a cubrir las condiciones formales que proponen los autores. Las nociones positivistas de racionalidad, objetividad y verdad siguen presentes en las aulas y en las clases, donde el conocimiento es tratado como una verdad que se reproduce, sobrevive en el tiempo y se transcribe de los libros de texto, y como tal no se discute o interpreta, se reproduce, a veces hasta el extremo de la taxatividad. De este modo, no es posible visualizar la forma en que se

producen los conocimientos científicos y se favorece la consolidación de la **noción continuista** de acumulación teórica y acrecentamiento de la ciencia.

En los niveles medio y superior el contenido teórico-abstracto sigue ocupando un lugar protagónico, y su “bajada exhaustiva” en las aulas acota la enseñanza a la práctica instrumental y el aprendizaje al ejercicio de la memoria. No importa si el contenido es aprendido o no, lo importante es que se desarrolle con objetividad, y por ello es fundamental que se filtre a través de la figura del docente como única voz autorizada.

Las categorías interpretativas de los docentes están limitadas al tratamiento racional del contenido, en consecuencia la capacidad reflexiva e interpretativa de los alumnos también resulta restringida. La linealidad, objetividad y racionalidad positivista con que se trabajan los contenidos no deja entrever u obstaculiza la mirada interpretativa y contribuye a la distorsión ideológica y la aceptación (y validación) del conocimiento como algo “naturalmente dado”. La intencionalidad de los conocimientos no está puesta en cuestión, y el orden social continúa su habitual reproducción de sentidos.

Al no existir problematización del conocimiento a partir de su discusión epistemológica, las verdades se sostienen sin reconocer que su racionalidad, objetividad y vigencia, como lo establece Khun (1988), están sujetas a un paradigma y a un momento histórico determinado, es decir son verdades relativas por su condicionamiento histórico-paradigmático.

La práctica como mera aplicación técnica, separada del saber teórico y de la riqueza del debate epistemológico, únicamente refuerza preconceptos simplistas, que no alcanzan a explicitar la complejidad de la realidad socioeconómica y de las Ciencias Económicas que pretenden estudiarla, analizarla y explicarla.

Al contrario de los supuestos de la **teoría crítica** y de la preocupación principal de la escuela de Frankfurt (Carr y Kemmis, 1988), los rasgos de la matriz positivista todavía conviven y persisten en la formación de formadores dificultando y obstruyendo otras maneras de pensar y entender la enseñanza que contribuyan al entendimiento y la emancipación de las personas de la “dominación del pensamiento” y la acción.

La visión técnica-instrumental de la vida social reducida a “*algo ya dado*”, da cuenta del científicismo que traen consigo y acarrear los estudiantes de Profesorado desde su paso por las escuelas y que la Universidad no logra poner del todo en cuestión, de lo cual es necesario correrse para integrar los trayectos de formación según el propósito de la carrera de formar un profesional crítico y reflexivo. Por consiguiente

instalar lo práctico por separado de la esfera de lo técnico, en relación con la teoría, (y viceversa) constituye un desafío a asumir si se desea cambiar las concepciones tradicionales arraigadas -reproducidas y fortalecidas con las prácticas docentes- sobre el conocimiento científico y su enseñanza.

Vislumbrar estas concepciones que tienen los docentes sobre las ciencias que enseñan, como así también de la enseñanza, permite entender las decisiones didácticas que toman, y el motivo por qué emplean estrategias que mantienen a los alumnos en una situación de pasividad cognitiva, y que promueven aprendizajes memorísticos con escasa (o nula) interacción entre los alumnos y el conocimiento. A su vez, es posible identificar el tipo de prácticas a las que han estado expuestos los estudiantes y que están enraizadas en su matriz individual.

Siguiendo a Alcalá, Demuth M. y Fernandez (2007), las teorías implícitas en las decisiones didácticas y pedagógicas tomadas por los docentes específicos en el ejercicio de sus prácticas tienen aparejada una mirada del contenido y de la formación desde el “trabajo profesional” que realizan, de modo que sus prácticas de enseñanza se organizan en torno a lo que hace un contador, un economista o un administrador, y encaminan a los estudiantes hacia esta noción disciplinar, cuando en el marco de la formación docente estos conocimientos adquieren un sentido y un significado *enseñable*.

Por su parte, al no haber propuestas de cátedra que den cuenta de la complejidad del objeto de estudio de las Ciencias Económicas desde paradigmas científicos y posturas ideológicas que permiten realizar diversas lecturas y decodificaciones de la realidad, se va formando en los estudiantes una única manera de ver las cosas, que luego se reproduce lineal y eficientemente en las escuelas, generando la idea de que si bien los contextos y el mundo cambia, los conocimientos permanecen intactos. Cuando en realidad la *episteme* como **estructura histórico-social** genera conocimientos que definen los momentos históricos, los modos de percibir y de pensar la realidad en determinados contextos o bien *de pensar, de percibir y de crear cosas* (Amy, 1990:23)

Lo inconmensurabilidad de las ciencias obliga a los formadores a tomar postura desde un determinado paradigma sobre el cual apoyar sus prácticas, ya que si bien las concepciones conviven, cada una brinda una explicación particular de la realidad y una forma de *mirar* el mundo. Es en esto donde cobra relevancia lo epistemológico en relación

con la enseñanza como herramienta para ayudar a pensar, a comprender, interpretar e investigar la realidad (Montenegro 2010).

## **5.2. Articulación de la Formación Específica y la Formación Pedagógica**

El trayecto de Formación Pedagógica y el trayecto de Formación Específica, parecen ser dos trayectos separados y diferentes que no llegan a articularse del todo. Las diferencias se evidencian tanto en lo que se enseña como en la forma en que se enseña, y el rol que asumen docentes y alumnos en las distintas cátedras.

Muchas de las estrategias de enseñanza empleadas en el trayecto de formación específica y las primeras cátedras de la formación pedagógica se corresponden con las utilizadas por los docentes del nivel medio, ya que ubican a los alumnos en un rol pasivo-receptivo y establecen una relación verticalista entre profesores y estudiantes.

El reconocimiento del sujeto de aprendizaje como **sujeto activo** en los espacios áulicos es una de las primeras diferencias que los estudiantes del profesorado en Ciencias Económicas encuentran entre los docentes de los trayectos de formación. Se piensa que por su formación los profesores específicos son más “técnicos” y por ello centran sus clases en el desarrollo de los contenidos sin problematizarlos ni prestar especial atención a su enseñanza, motivo por el cual no tienen en cuenta el proceso de aprendizaje de los alumnos ni las capacidades cognitivas que promueven con sus prácticas.

La forma de entender la enseñanza determina la manera en que los docentes despliegan sus clases, diseñan las estrategias y plantean las actividades. Como teorías implícitas, estas concepciones van a marcar la diferencia en la utilización de estrategias que pongan en juego procesos cognitivos que le atribuyan a los sujetos un rol activo. En este sentido, hay una diferencia en las concepciones de enseñanza que manejan los docentes específicos y los docentes de la formación pedagógica, particularmente los de Didáctica.

Por el tipo de estrategias que emplean los docentes específicos podemos decir que ven a la enseñanza como un proceso de “*transmisión de contenidos*” vinculados directamente con el quehacer profesional de un Contador o un Administrador de Empresas, para lo cual los alumnos asumen un rol pasivo, mientras que los pedagogos emplean estrategias que le otorgan a la enseñanza un carácter dialógico. Las diferencias pueden estar en la formación de base de unos y otros, en su actividad laboral, como así también en la intención formativa, sin embargo todos están formando profesionales en



docencia. No tener en cuenta esto último puede acarrear tecnicismos que no hacen al trabajo docente y que definen erróneamente instancias de cursado totalmente teóricas o prácticas, y por separado de lo pedagógico.

La exclusiva dedicación de los profesores de ambos trayectos a la docencia universitaria u otras actividades no vinculadas con el trabajo en el nivel medio pone en cuestión la competencia de los docentes para impartir conocimientos sobre el trabajo en las escuelas, para orientarlos conceptual y pedagógicamente en relación a lo que tienen que enseñar. Esto vuelve a poner en tensión la posibilidad de ejercer la docencia en el nivel medio desde las teorías críticas dado que no es posible dar cuenta de experiencias reales propias de los profesores universitarios que evidencien que es posible enseñar de otra manera y con una intención diferente.

La escasa articulación entre los trayectos de formación puede que responda a una “falta de consenso” entre los profesores, pero también es posible dilucidar en las diferencias que plantean los estudiante una falta de coherencia en los enfoques formativos, entendiendo por los mismos el *para qué* de la formación en estos trayectos y *desde dónde* posicionares para formar.

Tanto en lo específico como en lo pedagógico los estudiantes exhiben la necesidad de ser orientados desde el ingreso a la carrera y en los primeros años de cursado, sobre la formación docente y lo que implica transitar dos trayectos que se espera se integren en la configuración de un determinado perfil docente. Para ello es necesario que los docentes específicos planteen experiencias de clase donde además de desarrollar todo el bagaje teórico, den recomendaciones sobre cómo encarar la enseñanza de los contenidos y su posible abordaje en las escuelas secundarias contemplando el uso de la voz, el cuerpo, las estrategias de enseñanza y los recursos didácticos, en espacios compartidos con los demás compañeros. Hay en esto una integración formativa y con ello dos corrientes que persiguen la formación de un perfil particular visiblemente delimitado.

La cátedra de Didáctica, Currículum y aprendizaje I (general y específica) es el primer espacio de la formación visto como de integración de lo disciplinar y lo pedagógico, ya que lo epistemológico comienza a tomar sentido en la articulación de estos dos campos, algo que debería ser posible ir delineando también en otras cátedras. Cada uno de los espacios curriculares debería tener en claro qué es lo que aporta a la formación de los alumnos ya que curricularmente la discusión epistemológica sobre el *qué voy a enseñar* atraviesa toda la formación, y el *por qué* de estos planteos en relación con la

enseñanza de las ciencias económicas, es una reconstrucción conceptual disciplinar del recorrido del trayecto de formación específica que hace a la idea de la articulación curricular como constante.

### **5.3. La biografía escolar**

Los fragmentos de clases recuperados por los estudiantes en los relatos de su paso por la escuela y los primeros años de Universidad, plantean como interrogante el por qué de esta selección más allá de lo que les proponía la consigna, es decir por qué seleccionaron y decidieron contar estos sucesos. No cabe duda que fueron significativos en algún sentido, tal vez por la imagen que representan de los docentes o por las concepciones que dan cuenta y que se filtran de las prácticas de enseñanza de las que fueron partícipes. Y como tales también conforman su propia concepción de la enseñanza y de las Ciencias Económicas.

Las teorías implícitas en los estudiantes, al igual que en sus docentes, restringen, controlan y fundamentan sus decisiones interpretando y prediciendo los sucesos en un nivel inaccesible para la conciencia, pero dejando entrever percepciones y estructuras de pensamiento pedagógico-disciplinar que exhiben una tensión entre los supuestos teóricos de la teoría crítica recientemente incorporados y la formación recibida previamente. Esta tensión está presente en los cuestionamientos de los estudiantes sobre la coherencia de los trayectos de formación y las pretensiones de los docentes específicos. La incongruencia de las prácticas y los discursos de los docentes específicos, es planteado como acusaciones respecto de lo que dicen ser y lo que son realmente.

Siguiendo a Remedi (1988) vamos sostener que la identidad profesional que construyen los estudiantes está expresada en esta tensión entre las tradiciones consolidadas y no consolidadas, siendo estas últimas una aspiración que todavía no alcanza a materializarse en las propias prácticas de enseñanza de los docentes del profesorado y mucho menos en las escuelas, pero que están fuertemente instaladas en los discursos de la formación docente. Esta cuestión está implícita en las opiniones y experiencias formativas de los estudiantes, forman parte de sus historias personales. Por ello, el conflicto al que aluden los estudiantes sobre su formación es en realidad un conflicto epistemológico no reconocido como tal.

Con todo esto no estamos reduciendo a los sujetos a la mera exposición a la repetición de las mismas prácticas y la reproducción de los mismos sentidos y consecuentemente a la definición de un quehacer profesional a partir de relaciones

encuadradas en un quehacer específico (Remedi, 1988), sino a una cuestión que va más allá de los sujetos involucrados y que representa una disputa entre historias e intereses personales, la formación cultural, la pertenecía social y el conocimiento. Es decir, el ser docente no se disipa en el rol aprendido y asumido como natural, en el conocimiento y reconocimiento de formas de expresión de este rol (Remedi, 1988), pero su transformación se ve condicionada sobre el este modelo.

Los relatos y las opiniones de los estudiantes permiten reconocer las formas en que se han tipificado la comprensión del rol docente y a la vez “*observar expresiones de una acción enajenada*” (Remedi, 1988). Las prácticas de enseñanza, vividas y experimentadas en los trayectos de formación, construyen la identidad de los alumnos en un proceso que pone en juego las subjetividades y concepciones de los formadores y de los formados, las huellas personales y la experiencia profesional.

## **6. Conclusiones**

La criticidad de los docentes es algo que debe formarse disciplinar y pedagógicamente, ya que las teorías críticas y su base constructivista no aluden únicamente a la enseñanza, sino que abarcan una determinada cosmovisión y una particular intencionalidad. Lo crítico es una forma de entender el conocimiento, de ver el mundo, que determina la forma de asumir y encarar la enseñanza. Establece una dirección, propone formas de hacer, de actuar.

Entender el perfil docente como el resultado de un proceso de formación epistémica, implica posicionarse en una determinada concepción de la formación docente, mucho más compleja y consciente, que supera ampliamente la automatización de las prácticas de enseñanza (por imitación o innatismo) y hace explícita la intencionalidad pedagógica con que se encara la enseñanza y se construyen los conocimientos. Entendiendo que la forma en que los docentes conciben los conocimientos y la enseñanza, van a orientar la manera en que se configura una clase y se transforma la mirada de los docentes y estudiantes sobre si mismos, reconociendo los factores que frustran sus intenciones educativas, perpetúan las distorsiones ideológicas e impiden el trabajo racional y crítico en las situaciones educativas (Carr y Kemmis, 1988:143)

La profesión docente se configura desde un determinado marco teórico, que involucra concepciones pedagógicas y teóricas disciplinares que no pueden dejar de lado las biografías escolares de los estudiantes y con ello la posibilidad de conocer en contra

del conocimiento anterior “*destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza la espiritualización*” (Bachelard, 1979:18)

Si uno de los rasgos característicos de la formación del Profesorado en Ciencias Económicas es la *transversalidad de lo pedagógico* y la integración de los trayectos de formación en la configuración de un determinado perfil docente, es necesario explicitar que si el enfoque pedagógico es crítico, los enfoques disciplinares también deberían serlo, sino es imposible lograr la coherencia necesaria para formar un docente crítico. El conocimiento científico no debe aislarse y tornarse idealista, sino integrarse a la realidad social.

Para ello, los docentes deben promover la discusión de los significados en el aula, cuestionar el conocimiento, su intención y forma de producción, develar los intereses a los cuales responden, replanteando el para qué y para quién de los contenidos. Basándose en el hecho de que un docente crítico se forma a través de experiencias de formación y prácticas de enseñanza también críticas.

Si el objetivo de las cátedras es contribuir a la formación profesional de los estudiantes en Ciencias Económicas a partir de la configuración de una postura docente (pedagógica-disciplinar) sustentada en una sólida argumentación epistemológica, es necesario explicitar y profundizar la epistemología de las ciencias que se enseñan en el Profesorado, destacando los supuestos básicos disciplinares que las sustentan y su evolución en el tiempo, en tanto las ideas o concepciones se van modificando. Manejar lo epistemológico permite fundamentar mejor la práctica docente y perfeccionarla; cimentar la forma de encarar la enseñanza de los contenidos disciplinares, es decir, la manera en que concebimos el conocimiento que enseñamos, y dejar de lado las acciones automatizadas. En pocas palabras, se trata de sustentar disciplinariamente las intervenciones docentes.

Para los formadores esto implica cuestionarse sobre cuáles son los supuestos teóricos que sustentan sus prácticas pedagógicas y explicitar su intencionalidad docente en función del marco o encuadre epistémico disciplinar, es decir, desde dónde enseñan o posicionan para enseñar su disciplina. Y en virtud de ello, reflexionar sobre los supuestos básicos subyacentes (Rodríguez 2007) que se manejan, modificarlos o enriquecerlos, brindando una explicación sobre el por qué de las decisiones pedagógicas en consideración del marco teórico que les da sustento. Siguiendo a Rodríguez (2007) podemos decir que saber epistemología es necesario para fundamentar una propuesta

pedagógica, es decir, la forma en que se abordan, analizan y explican ciertos aspectos de la realidad.

Desde esta perspectiva, transformar la práctica de la enseñanza implica someter a una revisión crítica los supuestos, valoraciones y creencias en los que se asienta, para elaborar juicios racionales que orienten una nueva línea de acción. Pero esa línea de acción o propuesta de intervención supone una “construcción metodológica”, en la medida en que constituye una síntesis de opciones que toma en cuenta: los *contenidos* disciplinares, las posibilidades de apropiación del *sujeto* que aprende, las *finalidades* de la enseñanza y el particular *contexto* bajo el cual se desarrolla la acción (Edelstein, 1997).

En educación, la tarea del docente no se orienta a transmitir una cultura experimental sino a identificar los obstáculos producidos por la vida cotidiana y trabajar a partir de ellos para cambiarlos reconociendo que la experiencia básica es un primer obstáculo para la cultura científica.

Si partimos de que cada paradigma provee una estructura y una forma de comunicación, de lenguaje, de conocimiento y de ciencia, tendríamos que tener en cuenta que la adhesión a alguno de ellos también implica aceptar modelos explicativos que conformarán parte de nuestra matriz individual, que serán reflejadas luego en la práctica docente.

Acordamos con Bachelard en que un docente con pensamiento epistémico realmente comprende la ciencia que enseña, y puede cuestionar los problemas emergentes y recuperar las discusiones que se tejen alrededor del objeto de estudio. Pero sobre todo poner en cuestión en conocimiento, problematizarlo para generar actitudes desnaturalizadas que indaguen y aporten soluciones a los debates epistémicos actuales, y permitan un posicionamiento epistémico disciplinar y pedagógico por parte de los estudiantes.

La epistemología se convierte en una herramienta para aprender a pensar epistémicamente, a debatir y aprender a ser autónomo (Bachelard 1979), es decir, formar docentes como productores de cultura conlleva un modelo de formación que enseñe a leer e interpretar la realidad para generar alternativas de transformación social. Ello acarrea la recontextualización histórica de la Disciplina y de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Económicas (modelos, estilos y tradiciones) para construir a partir de ellas.

En la formación de profesores en Ciencias Económicas, la revisión de la **matriz disciplinar de enseñanza** de las Ciencias Económicas, es decir, las concepciones, técnicas, intervenciones posibles, tendencias y tradiciones, ligadas a *cómo se enseñan* y *cómo se aprenden* estas ciencias en un contexto de continuas transformaciones y cambios socioeconómicos, culturales, políticos y tecnológicos, instaura un proceso de reflexión, construcción y redefinición continua del enfoque epistémico disciplinar, en el marco de la teoría social crítica.

La complejidad de articular e integrar un proceso formativo sigue estando ligada al bagaje teórico específico y pedagógico que se ha ido formando en los años de cursado, pero a su vez es fundamental que se construyan nuevos conocimientos y diseñen otras herramientas para encarar la práctica profesional y el ejercicio profesional. En este sentido, es necesario encontrar la bisagra entre lo *teórico-epistemológico* y lo *práctico-metodológico*, para articular e integrar los saberes científico-disciplinares y pedagógicos en la complejidad del trabajo docente ligado a los procesos de enseñanza y aprendizaje y de diseño curricular.

Las dificultades para encontrar una finalidad teórico-práctica de las Ciencias Económicas, cuya utilización tenga una relación concreta y directa con la realidad, pueden encontrar explicación en modelos de enseñanza *tradicionales, academicistas y tecnicistas*, centrados en un *hacer repetitivo* y no en la capacidad de entender el mundo o de comprender los fenómenos económico-sociales como parte de la cotidianidad de nuestras vidas y actuar en consecuencia.

¿Simplicidad, linealidad o complejidad? Es un gran interrogante, y las respuestas al mismo traen aparejadas discusiones sobre la forma en que se produce, desarrolla y transmite el conocimiento científico.

No es posible separar lo pedagógico de lo disciplinar en la formación de un determinado perfil docente, ambas dimensiones confluyen en el aprendizaje y configuración epistémica de los conocimientos. Por ello es básica la comprensión de la propia ciencia y los supuestos que fundamentan su enseñanza, entendiendo que lo pedagógico en relación con lo específico, construye conocimientos, amplía y cuestiona las miradas, permitiendo ir más allá de lo dado y asumido como natural. Pero también se debe comprender la propia identidad a partir del cuestionamiento y el análisis de la biografía escolar, y la influencia de las experiencias en la escuela y la Universidad como

condicionantes de las concepciones que se manejan sobre el conocimiento y su enseñanza.

Un docente que se desempeña en la labor educativa debe estar formado para facilitar los procesos de aprendizaje, promover la apropiación de conocimientos y la generación de nuevos significados, y fomentar la emancipación racional de los sujetos.

Desde lo disciplinar y lo pedagógico deben estar dadas las condiciones para hacer frente a los obstáculos en el conocimiento, a partir de propuestas formativas que generen rupturas epistémicas y permitan avanzar en planteos y propuestas no experimentadas anteriormente. La posibilidad de desmenuzar las ciencias para estudiarlas en profundidad problematizando sus enfoques con nuevas estrategias de trabajo en el aula que involucren activamente a los sujetos y les permita asumir su proceso de aprendizaje a través del diálogo, la interacción constante y un hacer reflexivo, para vislumbrar otras alternativas y mundo posibles. Entendiendo que no existe un determinado modo de enseñar las Ciencias Económicas sino fundamentos de una postura o perfil que orientan y construyen las prácticas de enseñanza.

La biografía escolar de los estudiantes del profesorado está mediada por concepciones disciplinares, estrategias de enseñanza, de evaluación y contenidos, que se manifiestan en sus prácticas de formación como obstáculos para la reflexión sobre sí mismos, sobre su matriz individual, y la construcción de un propio quehacer profesional, por lo que resulta clave poder ver a la epistemología más allá del debate filosófico, como herramienta para pensar, interpretar y percibir la realidad, pero también para construirla.

El compromiso de la Universidad como formadora de profesionales es el de crear conocimientos científicos, es decir, no solo reproducirlos sino generarlos. Estas son sus atribuciones pero también expectativas de la sociedad que pesan sobre ella y demandan una formación profesionalizada de los estudiantes con un **sentido práctico**, que contemple el entorno social, económico y profesional, con el cual se espera contribuyan.

## 7. Bibliografía

- ALCALÁ, María Teresa; DEMUTH MERCADO, Patricia Belén y FERNÁNDEZ, María Graciela (2007), *"Análisis de las concepciones epistemológicas en futuros profesores en disciplinas de las Ciencias Naturales de la Universidad Nacional del Nordeste"*, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación [online], disponible en: <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%203/subarea%203/t239%20-%20alcala%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>
- AMY, Alejandro (1990), *"Introducción a la epistemología para psicólogos"*, Roca Viva Edic., Montevideo.
- BACHELARD, Gastón (1978), *"El racionalismo aplicado"*. Paidós, Buenos Aires, en DÍAZ, E (2003): El sujeto y la verdad. Memorias de la razón epistémica, cap. III. Laborde Editor.
- BACHELARD, Gastón (1979), *"La formación del espíritu científico"*, Siglo XXI editores, México.
- BUSQUETS, María Bertely (2003), *"Retos metodológicos en etnografía de la educación"*, última revisión 02 de abril de 2003, disponible en: [http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N\\_2526/Publmari.htm](http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_2526/Publmari.htm)
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). *"Teoría crítica de la enseñanza"*. Ed. Martínez Roca, Barcelona.
- CHACIN, Migdy y BRICENO, Magally (2008). *"El profesor universitario y la integración de la didáctica en la enseñanza universitaria"*. *Paradigma*. [online], vol.29, no.1, disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512008000100003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512008000100003&lng=es&nrm=iso). ISSN 1011-2251
- DAY, Christopher (2005), *"Formar docentes. Cómo, cuando y en que condiciones aprende el profesorado"*, Narcea, Madrid.
- DAVINI, María Cristina (1996), *"La formación docente en cuestión: política y pedagogía"*, Paidós, Cuestiones de educación, Buenos Aires.
- DAVINI, María Cristina (2008), *"Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior"*, 1° ed., 4° reimp., Paidós, Buenos Aires.



- DÍAZ, Esther (2003), *“El sujeto y la verdad, memorias de la razón epistémica”*, Rosario, Laborde Editor.
- EDELSTEIN, G. (1997), “Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo”, en: Camilloni, A. y otros: *“Corrientes didácticas contemporáneas”*, Editorial Paidós, Bs. As.
- ENRIQUEZ, Eugène (2002), *“La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Formación de Formadores”*, Carrera de Especialización de Posgrado, Serie Los Documentos 12, 1º Ed. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- GIANELLA, Alicia E. (2004), *“Introducción a la Epistemología y a la Metodología de la Ciencia”*, Librería Editorial Avatar, Editorial de la Universidad de La Plata, Buenos Aires.
- GORODOKIN, Ida C (2005), *“La formación docente y su relación con la epistemología”*, Revista Iberoamericana de Educación, N°37, Argentina, disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1164Gorodokin.pdf>
- FEYERABEND, Paul (1986), *“Tratado contra el método”*, Tecnos SA, Madrid.
- FERRY, Gilles (1997), *“Pedagogía de la formación”*, Serie Formación de Formadores. Edic. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- KUHN, Thomas (1988), *“La estructura de las revoluciones científicas”*, Fondo de Cultura Económica, México.
- MARCANO, Noraida y REYES, William., *“Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente”*, Paradigma, Septiembre-Diciembre, Año/Vol. 7, N° 003, Universidad del Zulia, disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/904/90470307.pdf>
- MARCELO GARCÍA, C. (1998), *“Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente”*, en: Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica N° 6, España.
- MARRADI, Alberto, ARCHENTI, Nélica y PIOVANI, Juan Alberto (2010), *“Metodología de las Ciencias Sociales”*, Cengage Learning Argentina, Buenos Aires.
- MONTENEGRO VALLEJOS, Gladis Andrea (2010), *“Epistemología e Investigación docente: Una relación que debe pasar de la teoría a proyectarse en la labor investigativa y pedagógica”*, Revista UNIMAR, Centro de Investigaciones y Publicaciones CIP, pp. 9-17, disponible en:

[http://asis.umariana.edu.co/revista\\_unimar/index.php?option=com\\_content&view=article&id=93%3Aepistemologia-e-investigacion-docente&catid=43%3Aartrunimar54&Itemid=155](http://asis.umariana.edu.co/revista_unimar/index.php?option=com_content&view=article&id=93%3Aepistemologia-e-investigacion-docente&catid=43%3Aartrunimar54&Itemid=155)

REMEDI, Eduardo y otros (1988), *“La identidad de una actividad: ser maestro”*, DR Universidad Autónoma Metropolitana, México.

ROCWELL, Elsie (1997), *“La escuela cotidiana”*, Fondo de Cultura Económica, México.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (1993), *“Las teorías implícitas”*, Madrid, Visor.

RODRIGUEZ, CARLOS ENRIQUE (2007), *“Didáctica de las Ciencias Económicas”*, Editado por eumed.net, disponible en: [www.eumed.net/libros/2007c/322/](http://www.eumed.net/libros/2007c/322/)

SANJURJO, Liliana. y otros (2007), *“La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización profesional”*, La inserción de los graduados docentes de la zona sur de la provincia de Santa Fe en las instituciones del medio. Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación, disponible en: <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%204/t071%20-%20sanjurjo%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

SANJURJO, L.; HERNÁNDEZ, A. M. y CAPOROSSI, A. (2007); *“Los procesos de construcción del conocimiento profesional docente en el espacio de residencia”*, El caso de la carrera de ciencias de la educación, Cuarto Congreso Nacional y Segundo Internacional de Investigación Educativa, Universidad Nacional del Comahue - Facultad de Ciencias de la Educación, disponible en: <http://face.uncoma.edu.ar/investigacion/4congreso/articulos/area%204/t044%20-%20sanjurjo%20y%20otros%20-%20ponencia.pdf>

SCHON, Donald (1992), *“La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones”*, Paidós, España.

ZABALZA, Miguel Ángel (2002), *“La enseñanza universitaria”*, El escenario y sus protagonistas, Narcea SA de Ediciones, España.

#### **OTRAS FUENTES:**

Plan de Estudio de la carrera de Profesorado en Ciencias Económicas, disponible en: [www.fhycs.unam.edu.ar](http://www.fhycs.unam.edu.ar)

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES -  
UNaM  
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS**

**DOCTORADO EN ADMINISTRACION  
SEMINARIO: EPISTEMOLOGIA Y FILOSOFIA DE LA  
ECONOMIA  
PROFESOR: Dr. Ricardo GOMEZ**

**DOCTORANDO: Gladis Noemí Franco**

**AÑO ACADEMICO 2010**

**CONSIGNAS: EN I-V responder (a) o (b) o (c)**  
**DESARROLLO:**

**I- CRITICAR**

Elegí el pto:

a) Método popperiano en las ciencias sociales

La dificultad de origen en la lógica situacional es que Popper nunca propuso una idea clara y precisa de su noción de lógica o análisis situacional. Qué significa esto? El método que Popper propone para las ciencias sociales es una extrapolación del método que Hayek propuso para su particular concepción de la economía.

En cuanto a las insuficiencias de la metodología de las ciencias sociales, Popper repite en diversas ocasiones que los logros de las ciencias sociales son muy inferiores a los de las ciencias naturales.

Una posible explicación que Popper descarta es la supuesta y especial complejidad del objeto de estudio de las ciencias sociales: "Hay buenas razones, no sólo en favor de la creencia de que la ciencia social es menos complicada que la física, sino también en favor de la creencia de que las situaciones sociales concretas son, en general, menos complicadas que las situaciones físicas concretas" (1973, 171); por el contrario, atribuye la responsabilidad del mencionado subdesarrollo a la aplicación de métodos esencialistas, a la influencia hegeliana, a una falsa interpretación de los métodos de las ciencias naturales, a la falta de publicidad de los resultados y metodologías, al verbalismo y, claro está, al psicologismo característico de muchas ciencias sociales.

¿Cuál es, entonces, el método adecuado para las ciencias sociales? La respuesta parece sencilla a la vista de numerosos textos de Popper: el método adecuado para las ciencias sociales es el mismo que el aplicado en las ciencias naturales: "Todas las ciencias teóricas o generalizadoras usan el mismo método ya sean ciencias naturales o sociales" (1973, 159). La referencia a las "ciencias teóricas o generalizadoras" parece excluir en el texto citado a la Historia.

Popper ha explicado en múltiples ocasiones sus ideas acerca de la lógica de la situación. Ha llegado a afirmar que "la investigación lógica de los métodos de la economía política lleva a un resultado aplicable a todas las ciencias de la sociedad. Este resultado evidencia que hay un método en las ciencias sociales al que cabe muy bien calificar de método objetivamente comprensivo o de lógica de la situación, un método que es bastante más que un repertorio de procedimientos y recetas. Semejante ciencia social objetivamente comprensiva puede ser desarrollada independientemente de todas las ideas subjetivas o psicológicas" (1973, 117).

Continuando con la caracterización popperiana del modelo de explicación propuesto para las ciencias sociales, e introduciendo el principio de racionalidad: "además de las condiciones iniciales que describen los intereses personales, los propósitos y otros factores situacionales, tales como la información de que disponen las personas implicadas, se supone tácitamente, como una primera aproximación, la trivial ley general, según la cual, las personas cuerdas actúan por lo común, más o menos racionalmente" (1991, 265).

Se considera entonces que, dos son, los elementos del modelo: a) aquellos factores que constituyen las "circunstancias" de una persona en un momento determinado (las "circunstancias" incluyen los intereses, deseos, información disponible del agente, etc.), y b) el principio de racionalidad que, en la formulación correspondiente al texto citado, afirma que "las personas cuerdas actúan por lo común, más o menos racionalmente".

Se puede sintetizar, en función a lo expuesto que, el método de las ciencias sociales (la lógica de la situación) es:

- un método centrado en unidades de análisis definibles de forma clara, lo que permite tener presentes "análisis de las situaciones sociales de referencia";
- un método crítico objetivable, esto es, un método que origina explicaciones contrastables empíricamente y que permiten la discusión crítica sobre sus fundamentos y consecuencias;
- un método que no utiliza nociones psicologistas, es decir, que no necesita la hipótesis de que los sucesos y fenómenos sociales se comportan como sujetos individuales;
- un método que en lugar de las leyes que figuran en cualquier explicación científica, emplea modelos teórico-prácticos y un "principio de racionalidad".

Se considera que hay que insistir en dos implicaciones del método, tal como ha sido examinado hasta este momento. En primer lugar, la supuesta unidad del método es, en realidad, una tesis matizada en la filosofía de Popper: no sólo se especifican para las ciencias sociales requisitos que, según creo, no tienen contrapartida en la metodología general (definición de las unidades de análisis, antipsicologismo, si hay sujetos deben ser juzgados desde un principio de racionalidad), sino que, además, se propugna el uso de un método peculiar: la lógica de la situación.

En segundo lugar, y de acuerdo con el mismo Popper, parece que tales peculiaridades de las ciencias sociales no son esenciales ni afectan *decisivamente* a la tesis de la unidad metodológica, al menos si se cree, como Popper, que la característica última de las teorías científicas es la de que éstas pueden ser criticadas por procedimientos varios, entre los que la contrastación empírica ocupa un lugar destacado. Si tal es el caso, resulta natural que declaraciones tales como

"los análisis situacionales son racional y empíricamente criticables y susceptibles de mejoramiento. ...Las hipótesis psicológicas apenas resultan criticables, por el contrario, mediante argumentos racionales" (1973, 118), se interpreten como afirmaciones en favor de la unidad de método entre ciencias naturales y ciencias sociales.

A modo de síntesis, se expresa que, la lógica de la situación tiene tres componentes básicos: el análisis de la situación, el principio de racionalidad y los modelos teórico-prácticos. Enuncia que el primero es incuestionable, la utilización de modelos también se puede aceptar con una cierta argumentación; pero la utilización del principio de racionalidad tiene diversas implicaciones algo más dudosas, que trata de explicar.

A modo de conclusión, me atrevo a esbozar una crítica al método popperiano en las ciencias sociales, por cuanto a que Popper ha contemplado la posibilidad de que la metodología de las ciencias sociales fuera distintiva y singular, pero su punto de vista sobre esa distinción ha evolucionado a lo largo de su trayectoria intelectual. Su posición final se establece en los años setenta, consistiendo en la propuesta de la lógica de la situación y en sus ideas acerca de los modelos teórico-prácticos y del principio de racionalidad.

Esta propuesta del pensamiento popperiano debe interpretarse como un abandono de hecho, de la tesis de la unidad del método, si por método científico entendemos un conjunto de reglas, menos generales y más detalladas que aquellas, que nos invitan a ser críticos, a aprender de nuestros errores, o a tratar de obtener soluciones para nuestros problemas; reglas éstas que resultan compatibles con métodos científicos diferentes.

La postura final popperiana sobre la metodología de las ciencias sociales tiene un nombre: lógica de la situación. Se trata de un tipo de metodología basada en

explicaciones detalladas de las condiciones iniciales (análisis de la situación social: contexto y sujetos); la contrastación y crítica del modelo se centra en la contrastación y crítica de las condiciones iniciales, esto es, de proposiciones singulares sobre contextos y sujetos.

El modelo, sin embargo, tiene otro componente: el principio de racionalidad, que aunque Popper sugirió su carácter dudoso, debe ser aceptado por razones pragmáticas. Popper no ha demostrado, en realidad, la falsedad del principio de racionalidad

---

## II- EVALUAR

Elegí el pto:

a) La economía neoliberal es valorativamente neutra
---

Según el artículo de la revista internacional de Filosofía y epistemología de las ciencias económicas del autor Ricardo J. Gómez, existen varias razones para objetar la neutralidad valorativa de la economía neoliberal, en oposición a lo que sostienen sus principales mentores.

Para dar respuesta a este punto, he decidido partir del análisis del siguiente párrafo: "...De hecho, la economía neoliberal se basa en un marco normativo compuesto por

suposiciones ontológicas, epistemológicas y éticas, que pernean no solamente el dominio de los hechos bajo estudio, sino también los procedimientos y decisiones que tienen lugar en todos los contextos de la actividad científica económica..."

Estas razones se fundamentan en:



La economía neoliberal presupone una serie nuclear de supuestos filosóficos, cognoscentes y éticos que constituyen el marco normativo de dicha economía. Estos supuestos guían la selección de hechos que constituyen el ámbito o dominio estudiado por la economía.

Estos supuestos nos llevan a que no podamos defender la neutralidad valorativa de aquella ciencia que lo asume, en este caso, la economía neoliberal. Ninguno de los maestros neoliberales y sus asistentes o ayudantes los reconoce, sino más bien lo dejan afuera, como si no existiera ninguna relación con la ciencia económica.

El sistema económico neoliberal, de hecho, conjetura una concepción de la ciencia, del ser humano, de la sociedad, y de la política, funcionales a la realización de una sociedad regida por las pautas económicas características de dicho sistema.

Este presupone pues una filosofía no valorativamente neutra, que tiene como uno de sus componentes más importantes una muy particular concepción de la ciencia.

No hay economía valorativamente neutra, ni tampoco lo es la filosofía que la sustenta y da fundamentos. Ella se produce siempre en un contexto en el que funciona un determinado sistema de valores. Dichos valores pueden ser de muy distinto tipo: meramente cognitivos, o éticos, estéticos, políticos, económicos y religiosos, para citar sólo algunos entre los más importantes.

Ello porque toda concepción filosófica presupone una determinada variedad de valores y, usualmente, defiende o ataca también un sistema de valores. En función de los que presupone, defiende o ataca, pues cada filosofía ha de propugnar la consecución de determinados fines o ideales de conducta...

Cuando desde una concepción “standard” del conocimiento científico se responde a preguntas tales como: ¿cuál es la estructura y el contenido de la ciencia?, ¿existe algún método(s), distintivo(s) del conocimiento científico?, ¿cuál es el objetivo –u objetivos- de la ciencia?, o incluso ¿es la ciencia racional? No se debe caer en la ingenuidad de reducir la verdad a respuestas que son, antes que nada, emergente de un arquetipo valorativo.

La naturaleza del debate epistemológico no puede entenderse si no se piensa como expresión de profundos intereses ideológicos en el seno de la sociedad y la cultura.

---

### **III- Explicar**

Elegí el pto:

c) El mayor peligro de la tecnología es hacer creer que la razón humana es mera y completamente razón instrumental (Heidegger)
--

Considerando que filósofos del siglo XIX tales como Marx tuvieron un interés filosófico en herramientas y técnicas, los más prominentes filósofos del siglo XX en pronunciarse directamente acerca de la tecnología moderna fueron Dewey y Heidegger. Aunque ambos vieron la tecnología como eje central de la vida moderna, Dewey fue optimista acerca del rol de la tecnología, mientras Heidegger fue un poco pesimista.

Sin embargo, Heidegger puede ser visto como un crítico pero a su vez abierto a la tecnología. Para Heidegger, la esencia de la tecnología, *Gestell* o Enframing, es a su vez el más grande peligro y la más grande posibilidad para la humanidad. El trabajo de Dewey acerca de la tecnología se encuentra disperso a revés de sus obras, mientras el de Heidegger puede ser encontrado en *La pregunta por la Técnica* (1954).

La interpretación que se puede realizar a partir de la lectura de “La Pregunta por la Técnica” es que Heidegger ve el peligro supremo en el modo en que la esencia de la técnica domina la vida del hombre. Nos permite aclarar las distinciones entre la esencia de la tecnología, la tecnología como noción general y las tecnologías como artefactos, como también la posibilidad de una esencia de la técnica y la posición de

Heidegger respecto de la tecnología en el futuro del hombre.

Para Heidegger, la interpretación corriente de la técnica es la definición instrumental y antropológica: la técnica es un medio y un hacer del hombre, un medio para fines.

La definición instrumental es correcta tanto si se la aplica a la tecnología moderna como a la técnica antigua y el término está utilizado como noción general.

Este nuestro mundo técnico ha alcanzado tal desarrollo, que no solo ha producido un progreso tecnológico sin igual en la historia del hombre, sino que también ha provocado una destrucción generalizada de la tierra y una masificación y cosificación del hombre, que ahora más que nunca corre el peligro de convertirse en un animal puramente tecnificado.

Por este motivo, la técnica moderna no solo constituye uno de los rasgos fundamentales de nuestro mundo moderno, sino que también y sobre todo, es aquello que lo configura y constituye esencialmente. Por todo ello, después de que la técnica haya implantado su dominio sobre la entera faz de la tierra, es urgente para nosotros meditar sobre eso que Heidegger denomina la esencia de la técnica, lo cual nos obligará a salirnos de los planteamientos tradicionales del problema de la técnica, es decir, del planteamiento antropológico, según el cual “la técnica es una actividad del hombre”, y de los planteamientos instrumentales, que

insertan el problema de la técnica en el marco de un cálculo de medios y fines, y para los que “la técnica es un medio para (realizar) ciertos fines”.

Ambos planteamientos se co-pertenecen, porque proponer fines y crear los medios técnicos para realizarlos es una actividad del hombre. A la técnica le pertenece el fabricar y usar útiles para satisfacer ciertos fines. Esta representación habitual de la técnica ofrece una definición instrumental y antropológica de la técnica. Para los que responden con estos planteamientos, todo el problema de la técnica se reduciría a manejar de un modo adecuado la técnica como medio.

Adoptar los medios que fueran necesarios para “tener la técnica en nuestras manos”. A la técnica habría que dominarla, lo cual se hace cada vez más urgente, porque cada vez es mayor el peligro de que la técnica se escape al dominio del hombre. Esta sería la representación humanista e instrumental de la técnica, planteamientos antropológico-instrumentales (que para Heidegger también son relevantes pero dentro de sus límites).

En lo que respecta a la cultura, ésta también es entendida como una mercancía más entre otras, pero que tiene la gran potencialidad técnica (por medio de los medios de comunicación de masas y de muchos otros avances tecnológicos) de diseñar y producir un cierto tipo de hombre convencido de que el problema de la técnica es un asunto meramente instrumental, como si esta fuera fruto de su libre autodeterminación. La cultura por medio de esta representación antropológico-instrumental de la técnica le cierra al hombre el acceso a la esencia de la técnica y lo instala en la más extrema penuria. Y en lo que se refiere a la política del mercado global, ésta vendría determinada por el cálculo de los grandes poderes financieros de creación ilimitada de riqueza, que al mismo tiempo suponen la organización de la extrema pobreza.

Ahora bien, este dispositivo con el que Heidegger quiere apuntar a la esencia del mundo técnico moderno, es pasado por alto en todos los planteamientos antropológico- instrumentales que intentan hacer frente a los problemas de la técnica desde un punto de vista igualmente técnico. El peligro que esta forma de preguntar por la técnica encierra es que toma como algo evidente el que la técnica es un medio a disposición del hombre. Lo más peligroso del peligro consiste en abordar el problema de la técnica de un modo técnico, porque eso no hace sino afianzar los presupuestos instrumentales de la técnica y desplazar aún más la pregunta que pregunta por la esencia de la técnica para alcanzar «una relación libre con ella».

Pero ¿qué significa en este caso libre? Heidegger ofrece una aclaración muy poco usual al respecto, lo libre como aquello donde descansa la técnica “nunca se deja dominar, ni positiva ni negativamente, por ninguna actividad humana puesta a partir de sí”.

Pero el hombre se debate entre dos posibilidades, o bien, no atender a lo esencial de la técnica, planteando la cuestión de la técnica de un modo meramente técnico o instrumental.

Ricardo Gómez en el artículo: Que es esa cosa llamada Filosofía de la Tecnología?, expresa que el principal y fundamental peligro de la tecnología no son sus muchos resultados devastadoramente dañinos como la destrucción de la naturaleza, sus consecuencias impredecibles, el consumismo y así sucesivamente, sin importar que tan negativas puedan ser. El peligro mas importante es hacernos creer que una parte del todo puede ser tomada como toda la verdad. En particular, acerca de la razón humana, es hacernos creer que la razón calculativa es el todo de la razón humana, como si el pensamiento calculativo fuera la única manera de pensar (este es tal vez la mas profunda advertencia en contra de la reducción de hoy de la racionalidad humana para una

mera formal, calculativa e instrumental racionalidad) así, el mayor peligro de ser presa de una forma de reducción.

Consecuentemente, la solución para evitar ese peligro es principalmente una manera de evitar tal tipo de reducción. Echarle un vistazo al sutil acercamiento a esa solución, uno debe ser claro acerca de su diferencia entre la tecnología y el entendimiento del ser tecnológico. La tecnología vino para quedarse. No hay vuelta atrás. El entendimiento tecnológico del ser, nuestra manera de entender el ser, de concebir la realidad bajo el estado de ser contemporáneo, por ejemplo, el estado tecnológico actual de encuadrar, es parte de nosotros, es inevitable, pero no es insuperable.

Podemos superarla volviéndonos conscientes del hecho de que una parte del todo no es idéntica al todo. Antes que nada, siendo conscientes de que la tecnología no resuelve y no podría resolver todos nuestros problemas, principalmente porque no todos nuestros problemas son tecnológicos. (en contra de la reducción de todos los problemas a problemas tecnológicos) el entendimiento del ser esta bien, es necesario para superar la comprensión tecnológica del ser, produce una “aclaración” en la cual las cosas y las personas se puedan poner en manifiesto a nosotros. Mas precisamente debemos lograr una comprensión de ser para ser conscientes de cuan enmarcados estamos por la tecnología, cuan destinados estábamos a ser de ese modo pero cuan libres somos de continuar. De tal manera, seremos capaces de mantener nuestros aparatos tecnológicos y también negarles el derecho a que nos dominen.

Así, nuestra comprensión tecnológica de ser es nuestra manera cultura actual de aclarar, pero no la manera en que las cosas tienen que ser. Una vez que somos conscientes que recibimos nuestra comprensión tecnológica de ser, eso es solo un hecho histórico, que somos recipientes de algo que se nos da a través de la historia, que es un hecho contingente, comenzamos a salirnos de el. Ahí nos

damos cuenta que la eficiencia no es nuestra única meta y nos volvemos capaces de discutir los pro y los contra de cada tema relacionado con la tecnología. Pero esta conciencia de cómo son las cosas, que Heidegger llama “alivio hacia las cosas”, es solo una etapa hacia una solución, una condición necesaria pero no suficiente para un nuevo entendimiento del ser, un nuevo sentido de realidad, un nuevo “enraizar”. Lograrlo es tan difícil que, según Heidegger, “solo un Dios puede salvarnos”.

Ha habido largos debates acerca de lo que Heidegger quiso exactamente decir con esta frase, pero hay acuerdo común acerca de dos notas: por un lado, es un llamado para un nuevo paradigma cultural en la cual lo que hoy llamamos prácticas marginales deberían volverse centrales (como encontrarse con amigos, la cual no es una práctica eficiente pero puede reintroducir un sentido compartido de los que hacemos en la vida). Las prácticas dentro de ese nuevo paradigma cultural deberían unirnos en comunidad. Por otro lado, el arte siendo removido de cualquier tipo de pensamiento calculativo, ampliaría nuestra perspectiva humana y podría ayudarnos a lograr el significado en nuestras vidas y unidad con los miembros de nuestra comunidad.

Rescato las expresiones que Heidegger decía treinta años atrás: “... el dispositivo tecnológico no es como el martillo del carpintero; si cae en manos de “uno de los nuestros”, no la vamos a hacer mejor; vamos a hacer lo mismo. Porque el estado actual de nuestro pensamiento es de una extrema anemia frente a la terrible eficacia de la tecnología. Y la eficacia es terrible, no por las consabidas malas consecuencias (contaminación, residuos tóxicos, stress, concentración urbana, o desempleo). No, lo terrible es que ya no podamos distinguir las buenas consecuencias de las malas...”

---

#### **IV- Contestar:**

Elegí el pto:

b) Sintetizar las críticas centrales de Pavesi a Burrell y Morgan

Pedro Pavesi, en sus textos sostiene que la teoría de la organización por si sola no es suficiente como base científica para ser ciencia.

Manifiesta cierta preocupación y critica lo siguiente:

□ Que, ciertas frases, expresadas en forma de enunciados, como metáforas; conceptos formulados y expuestos bajo la forma de una simple frase (Morgan [1980,1998] presenta varios), pueden obtener cierta riqueza verbal y llegar a transformarse en teorías de acuerdo a Morgan [1980].

□ Algunas de estas teorías, exitosas en otras disciplinas, pueden llegar a ser sumamente peligrosas si no se logra sostenerlas con las investigaciones del caso en su traslado a las nuestras, especialmente porque se han puesto de moda.

□ Que, las metáforas exhortadas por Morgan [1980] para las teorías de la organización son más complejas que las frases expresadas en forma de metáforas.

□ Que, en general, los administradores utilizamos metáforas, pero hay que tener cuidado de no caer en la creencia que las teorías de la organización son metáforas.

Que, se trata de un concepto demasiado débil para ser tomado en serio como algo más que una artimaña lingüística para ayudar a capturar una idea, corriendo el riesgo de distorsionarla gravemente.

□ Que utilicemos metáforas, pero con un sentido más poético o didáctico o de impacto en la imaginación, o quizás como idea generadora de otras ideas más que en el sentido sólido de Morgan [1980], quien parece haberse ablandado posteriormente.

□ ¿Qué una metáfora no es más que una figura lingüística generadora de ideas, de imágenes, algunas acertadas porque se basan en visiones creativas, pero muchas otras erróneas o desacertadas? ([Morgan, 1998] quien sostiene que *las metáforas son el código genético del Management*).



□Que, los administradores utilizamos intensamente metáforas, así como analogías, aforismos y otros recursos verbales, muy especialmente cierto tipo de proverbios, y muchas veces lo hacemos como base de acciones concretas porque no tenemos ni teorías ni técnicas adecuadas o necesitamos racionalizar a *posteriori* dichas acciones.

□Que la metáfora, es un instrumento lingüístico muy débil para reconocerle el status que le da Morgan [1980] no obstante haber sido quizás el punto de arranque de ciertas o de todas las teorías de la organización.

□Que no se rehúsa a utilizar metáforas, bien al contrario, bienvenidas sean mientras no tomen vida propia y se transformen en teorías *per se* perdiéndose el control sobre las mismas.

Manifiesta que las teorías de la organización son débiles ontológicamente, y el hecho que se hayan iniciado y aun desarrollado como metáforas tiene que ver con esa debilidad, pero ello no explica nada: desde un punto de vista epistemológico, sólo estamos reemplazando palabras por otras. Si no hay conceptos epistemológicos para designar ese tipo de pre-teorías o proto-teorías, aceptemos la designación de “metáforas” pero cuidémonos de no dejarnos engañar por la palabreja.

La lectura de revistas especializadas no académicas es desalentadora y si se analiza críticamente el contenido de las mismas, se termina –en general– con una muy pobre idea de la Administración. Lo mismo pasa con muchos libros publicados por autores nacionales o traducidos del extranjero.

Es también llamativa la existencia de posgrados en administración que admiten como alumnos a egresados de cualquier carrera con unas pocas materias de nivelación que no son suficientes, a simple vista, para formar un Administrador. Todo ello es debido a las razones apuntadas: no hay suficiente base científica por

una parte y la misma profesión encuentra sus límites en la complejidad y la incertidumbre del mundo moderno.

Pero de allí a desconocer la existencia de una tecnología evolucionada como la Administración, existe un paso importante que no puede darse seriamente. De este modo, si admitimos la posición de Morgan, el administrador está sometido a dos oleadas de metáforas: las que subyacen las teorías de la organización que pretenden ayudarlo o que lo ignoran, y las que él mismo va generando cuando debe arreglarse como pueda para cumplir su deber o sus fantasías.

Sería absurdo pensar que el Administrador se basa solamente sobre las metáforas o los proverbios ejemplificados, los que son evidentemente toscos e insuficientes para explicar el saber administrativo. El Administrador, consciente o inconscientemente, utiliza con las organizaciones teorías bien conocidas y firmes, aun cuando puedan resultar polémicas en los tiempos que corren.

Las organizaciones exhiben complejas características, asumen vida propia y son principal objeto de estudio de las teorías de la organización. Pero creo que éstas no pueden ofrecer a la Administración una base suficientemente sólida y generalmente aceptada para el desarrollo de técnicas firmes y eficaces por las especiales características del objeto de su estudio. En ese sentido, la Administración es tan débil como las teorías de la organización que la respaldan.

En estos casos, es frecuente que el Administrador utilice metáforas, aforismos o proverbios para el diagnóstico o para el esbozo de decisiones, salvo que compre las pociones mágicas de los gurúes de moda que transformaron “el management de los negocios en el negocio del management” [Martínez Nogueira, 2001, dixit]. Pero por otra parte, el Administrador recibe el apoyo de otras disciplinas que permitieron el desarrollo de técnicas más o menos complejas, evolucionadas o eficaces, con aplicaciones exitosas principalmente en los niveles operativos.

Las teorías de la organización, sobreabundantes, parcializadas o, al entender de Morgan [1980], originadas en metáforas, o alejadas de la necesidad de la Administración de acuerdo a Donaldson [1995], ayudan poco al Administrador.

La discusión académica debe llevar a la conclusión que no pueden diluir o deglutir a la Administración, quizá como una forma inconsciente de reafirmarse en su debilidad, flagrantemente visible en el enfoque *fashioned* del último libro del mismo Morgan [1999].

---

**V- Clasificar en Verdadero – Falso y justificar**

Elegí el pto.

a) La concepción Lakatosiana de la historia es más apropiada que la de Kuhn para abordar la historia de las teorías económicas.
---

Mark Blaug, en su artículo *“Paradigmas y Revolución. Kuhn Vs Lakatos, o Paradigmas Vs Programas de Investigación en la Historia de la Economía”* [1980], opina acerca de los “paradigmas” de Kuhn. Le da un tratamiento flojísimo y muy elemental; describe muy vagamente a Kuhn y mejor a Lakatos.

Para Blaug esta afirmación es verdadera.

Coincide con algunos comentarios en las que han expresado dudas acerca de la metodología Kuhniana aplicada a la economía, echando dudas en particular sobre el punto de vista que “las revoluciones científicas” caracterizan la historia del pensamiento de la economía.

Discute que el término “paradigma” debería ser sacado de la literatura de la economía, a menos que lo pongan entre comillas. Adecuadamente titulado, sin embargo, el término retiene una función en la exposición histórica de las doctrinas económicas como recordatorio de la falacia de tratar de evaluar teorías particulares sin evocar el marco metafísico en las que están envueltas.

Expresa de que la idea de que las teorías vienen a nosotros, no una a la vez, sino unidas en una red de ideas mas o menos integrada, es sin embargo mejor transmitida por “los programas de investigación del método científico”, de Lakatos.

El objetivo principal de su artículo es, explorar las ideas de Lakatos aplicado a la historia de la economía.

Considera que la tarea no es fácil. Lakatos es un autor difícil de sujetar. Su tendencia a hacer los puntos vitales en pie de página, de proliferar etiquetas para diferentes posiciones intelectuales, y referirse de ida y vuelta a sus propios escritos – como si fuera imposible entender alguna parte de ellos sin entender el todo – se mantiene en el camino de comprensión lista.

Para mi es falso, porque Kuhn da relevancia a la historia de la ciencia para entender a la ciencia misma.

Plantea al Paradigma como un conjunto formado por presupuestos metafísicos fundamentales, como la hipótesis o supuestos del mecanicismo; los componentes del paradigma (Ley y teoría). Toma como ingredientes a los valores, a los ejemplares, como pares ordenados compuestos por enigmas, como problemas internos de paradigma.

Afirma que el Paradigma es aquello que rige la investigación científica, es como una visión del mundo, es decir es un modo de ver al mundo.

La noción de falsación no tiene sentido para Kuhn, expresa que nunca el paradigma tiene la culpa.

Refuta que es falso que primero observemos y después teorizamos. Expresa que: “lo que veo depende del marco teórico con lo que veo, o del paradigma con el que veo...”.

En la segunda edición de “*La Estructura de las Revoluciones Científicas*” [1970] admitió imprecisión terminológica en la versión anterior y sugirió que el término “paradigma” fuera reemplazado por “matriz disciplinaria”: “disciplinaria” porque refiere a la posesión común de los practicantes de una disciplina particular; “matriz” porque está compuesto de elementos ordenados de varios tipos, cada uno con necesidad de especificación adicional. [Kuhn 1970, p. 182].

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- GOMEZ, RICARDO J. (1995): “Neoliberalismo y Seudociencia”. Lugar Editorial.
- GOMEZ, RICARDO J. (2003): “Neoliberalismo globalizado. Refutación y debaído”. Ediciones Macchi. Buenos Aires.
- HEIDEGGER, M. (1994): “La Pregunta por la Técnica”. Conferencias y Artículos, Barcelona, Ediciones del Serbal, pp. 9-37.
- PAVESI, Pedro: “Administración, Teorías y metáforas”. *Universidad de Buenos Aires*
- Instituto de Investigaciones Administrativas, Facultad de Ciencias Económicas UBA, Inédito (2001): “Las metáforas y la administración: una aproximación metodológica a Gareth Morgan.
- SCARANO, E., comp., (1999). *Metodología de las Ciencias Sociales: Lógica, lenguaje y racionalidad*. Ediciones Macchi. Buenos Aires.
- BLAUG, MARK: Kuhn Vs Lakatos, o Paradigmas Vs Programas de Investigación en la Historia de la Economía. Paradigmas y Revolución Notre Dame-Londres: impreso en la Universidad Notre Dame, 1980.
- THOMAS S. KUHN: “La estructura de las revoluciones científicas. Octava reimpresión (FCE, Argentina), 2004. Título original: *The structure of scientific revolutions* © 1962, University of Chicago Press
- GOMEZ, RICARDO F.: “Neoliberalismo Globalizado y sus Plagas”. (Los Ángeles, USA.)

GOMEZ, RICARDO F.: "Que es esa cosa llamada Filosofía de la Tecnología?.  
Universidad Estatal de California. Los Ángeles

78 Preguntas Razonables para Hacer Acerca de Cualquier Tecnología

TRABAJO FINAL INTEGRADOR PRESENTADO A LA  
CARRERA DE  
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM,  
POSTGRADO COOPERATIVO DE LAS  
UNIVERSIDADES NACIONALES DEL NORDESTE,  
FORMOSA Y MISIONES;  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA LA OBTENCIÓN DEL  
TÍTULO DE  
**ESPECIALISTA EN DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM.**

Sede: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales-UNaM.

**Prof. Silvia Ester HAUSER**

## INDICE

<b>INDICE</b>	<b>88</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>89</b>
<b>1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>91</b>
1.1. Introducción	91
1.2. Objeto de Investigación	93
1.3. Preguntas al objeto	93
1.4. Objetivos Generales	93
1.5. Objetivos Específicos	94
1.6. Palabras claves	94
<b>2. FUNDAMENTACIÓN</b>	<b>95</b>
2.1. Estado del Arte	95
2.2. Macro Teórico	96
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>116</b>
3.1. Paradigma Interpretativo	116
3.2. Técnicas de Recolección	117
3.4. Análisis de datos	118
3.5. Unidad de Análisis	119
<b>4. ACTIVIDADES Y CRONOGRAMAS</b>	<b>121</b>
<b>5. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>123</b>



Compartimos la iniciativa de Sarié (2003),

que cumpliría a nuestro juicio,

con el doble propósito de:

“Abrir la cocina de la investigación a otros investigadores...”<sup>16</sup>

## Resumen

En esta investigación se indagarán las estrategias didácticas de enseñanza más utilizadas por un grupo de estudiantes del tercer año de la carrera del profesorado en Ciencias económicas de la cátedra Didáctica, Currículum y Aprendizaje II perteneciente al Plan de estudios 2004 vigente. En la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. U.Na.M.

Teniendo en cuenta que la metodología utilizada se enmarca en el paradigma interpretativo, se realizará una triangulación de datos e investigadores. También se realizarán encuestas abiertas y cerradas y entrevistas en profundidad a los actores involucrados. Completando esta investigación con preguntas disparadores en pequeños grupos focales.

Esta búsqueda se centra en indagar el por qué los mencionados estudiantes hacen uso de ciertas estrategias de enseñanza teóricas y prácticas a través de simulaciones áulicas y no implementan otras relacionadas fundamentalmente con lo lúdico en su desempeño profesional.

---

<sup>16</sup> Vain P. (2005). La etnografía como estrategia de investigación educativa. Perspectiva de la Educación. El Siglo XXI. Desde México y América Latina. Número 0. Nueva Época.

Teniendo en cuenta que los nuevos requerimientos de la transformación educativa se encaminan a problematizar los modelos preestablecidos para abordar el conocimiento, no ya desde una acción rutinaria guiada por la tradición y la circunstancia y la autoridad externa, sino rescatando la acción reflexiva que se toma como base en el quehacer docente, según lo expresa Dewey<sup>17</sup>, que supone la consideración activa y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de sus fundamentos. Aquí el avance de la tecnología abre la posibilidad de disponer de ella a favor de la reconstrucción de las estrategias didácticas de enseñanza en un proceso continuo.

El profesor tendría que tener claro los objetivos a los que quiere alcanzar para organizar las actividades didácticas de enseñanza, y como promover esta en sus estudiantes. La manera más simple o más útil de llevar adelante esta tarea es que, se especifique en que momento de la vida real se aplicarán estas estrategias. Para ayudar a los estudiantes en sus prácticas profesionales en día de mañana.

---

<sup>17</sup> Dewey.(2005) Mencionado en Day, Christopher. Formar Docentes, Cómo, Cuándo y en qué condiciones aprende el Profesorado. Editorial Nacer. Madrid.

# 1. El Problema de Investigación

## 1.1. Introducción

Ante las dificultades para interpretar las estrategias de enseñanza más utilizadas y detectadas en un grupo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas, se indagará sobre posibles estrategias de intervención, sobre el pensar y desplegar la enseñanza que ayuden a los estudiantes a encontrar soluciones a los problemas profesionales observados en el campo de las Ciencias Económicas, en los respectivos Espacios Curriculares y los contenidos planteados en el plan de estudios.

Esta indagación descriptiva y exploratoria, se centrará en identificar las **estrategias didácticas de enseñanza** más utilizadas y de que manera ellas posibilitan o facilitan el acceso al conocimiento de los estudiantes de tercer año de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas. Se privilegiará el análisis **cualitativo**, desde las perspectivas de los actores involucrados, sus relaciones y las reflexiones de acuerdo cómo son percibidas e interpretadas.

En este proceso de construir y reconstruir con el otro, se tomará como unidad de análisis, las estrategias didácticas de enseñanza que contribuyen a la práctica profesional del mencionado grupo, para el desarrollo de su quehacer docente.

Siguiendo esta línea de análisis no implica que se abordarán exhaustivamente todas las **estrategias didácticas de enseñanza**, porque tienen multiplicidad de formas de presentarse.

Para analizar las estrategias didácticas de enseñanzas que contribuyen en la formación profesional, es indispensable transitar por diferentes andamiajes:

“Andamiaje se refiere a esa tarea de asistencia que realiza el adulto. Es una situación entre el sujeto experto y otro novato que tiene por objetivo que este se apropie del saber experto”. “Estableciendo una negociación de significados”. (Bruner 1996).

En el desarrollo de esta temática se tendrá presente que: “**Estrategias** son el conjunto de decisiones y acciones conscientes e intencionadas para lograr algún objetivo”.<sup>18</sup> En una situación áulica los docentes implementan varias “estrategias” frente a las situaciones que se le presentan, son estrategias de enseñanza o procedimientos para la construcción de conocimientos.

Como las estrategias didácticas suponen tanto las estrategias de enseñanza como de aprendizaje, es necesario focalizar la idea de estrategia que se utilizará en esta investigación. Está referida a la toma de decisiones en la enseñanza donde el docente elige y recupera los conocimientos que necesita para cumplimentar un determinado objetivo, con secuencias integradas de procedimientos mentales que se activan con el proceso de facilitar la adquisición y la utilización de la información. Materializándose en experiencias académicas en los campos específicos propios del aula como un laboratorio (Day, Christopher 2005), que integra la dimensión lúdica y la investigación.

---

<sup>18</sup> Massone, A y González, G. (1997) Revista Iberoamericana de Educación. Argentina. Revista Iberoamericana de Educación.

## **1.2. Objeto de Investigación**

El objeto de estudio se focaliza en identificar las estrategias didácticas de enseñanza que contribuyen a la práctica profesional de un grupo de estudiantes del tercer año de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, U.N.a.M.

## **1.3. Preguntas al objeto**

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza estipuladas teóricamente por los docentes de la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II, durante la carrera son las más accesibles y utilizadas en el desempeño de los estudiantes del profesorado en Ciencias Económicas?

¿Qué estrategias didácticas de enseñanza fueron las más frecuentes en la práctica profesional de este grupo de estudiantes del Profesorado en Ciencias Económicas?

¿Por qué utilizan ciertas estrategias de enseñanza teóricas y prácticas a través de simulaciones áulicas y no implementan aquellas relacionadas fundamentalmente con lo lúdico en su desempeño profesional?

## **1.4. Objetivos Generales**

Indagar sobre los mecanismos de selección de determinadas **estrategias didácticas de enseñanza** en el marco de la práctica profesional del profesor en Ciencias Económicas y las causas de dicha selección.

### **1.5. Objetivos Específicos**

- Describir las estrategias didácticas de la enseñanza en el marco de Ciencias Económicas propiciadas por los docentes de la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II.
- Identificar las Estrategias de enseñanza que los estudiantes utilizan con mayor frecuencia en sus prácticas profesionales.
- Explorar acerca de los motivos y fundamentos teóricos que sustentarían la selección de determinadas estrategias didácticas.

### **1.6. Palabras claves**

- Estrategias Didácticas de enseñanza.
- Didáctica de las Ciencias Económicas.
- Práctica profesional.
- Problemas Profesionales.

## 2. Fundamentación

### 2.1. Estado del Arte

Es muy delicado precisar el estado del arte con otras fuentes o bibliografías sobre la temática analizada: las **estrategias didácticas de enseñanza** en las Ciencias Económicas, porque son escasas y difíciles de acceder.

Esta escasez manifiesta en el área de referencia, hace que la tarea esté colmada de dificultades, sobre todo, entre los fundamentos, los principios y métodos de las Ciencias Económicas y de la Didáctica Específica. Sin embargo este material conlleva la autorreflexión y la toma de posición del profesional sobre su propia práctica.

Se puede mencionar aquí, propuestas de cambio en las estrategias de enseñanza, que promueven el aprendizaje activo para el desarrollo de formas críticas, creativas y autónomas con el conocimiento y las prácticas profesionales, como el “Taller Integrado Interdisciplinario” implementado por la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional del Nordeste.<sup>19</sup>

Además, la inquietud por la temática se pone de manifiesto en los aportes realizados por la Doctora Adela Coria y Magíster Dalmira Pensa, quienes en el trabajo “Algunos problemas para la enseñanza de las Ciencia Económicas”<sup>20</sup>, dejan constancia de la dificultad para diseñar los horarios

---

<sup>19</sup>Ojeda G. “El Taller Integrador interdisciplinario”. U.N.N.E.

<http://www.galeon.com/juancastrillon/abp/abptallerin.doc>

<sup>20</sup>Coria A. y Pensa D. “Algunos Problemas para la Enseñanza de la Ciencias Económicas” Universidad Nacional de Córdoba.

[http://74.125.47.132/search?q=cache:cfCV2tMNdx0J:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo\\_id%3D8299+Algunos+problemas+para+la+ense%C3%Blanza+de+las+Ciencia+Econ%C3%B3micas&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ar](http://74.125.47.132/search?q=cache:cfCV2tMNdx0J:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D8299+Algunos+problemas+para+la+ense%C3%Blanza+de+las+Ciencia+Econ%C3%B3micas&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ar)

de funcionamiento de la metodología de taller, pues estos se superponen con las otras cátedras, los exámenes y la falta de formación de los docentes en ese tipo de actividad.

Ante el escaso material bibliográfico señalado, para este trabajo se recurre al aporte de las ciencias sociales, ciencias de la educación y otras áreas técnicas que ayudan a la reflexión pero que no hacen a la especificidad de la investigación. No se puede rehusar ni desechar las contribuciones de otras áreas, al contrario es incalculable el aporte de todas ellas, pero no se puede descuidar el definir con claridad lo que es propio de las ciencias económicas. Es necesario responder a los desafíos que el momento nos presenta, pues en períodos de crisis, la preocupación por identificar las estrategias de enseñanzas más utilizadas o más adecuadas, se pueden tornar en eficaces promotores de innovación.

## **2.2. Macro Teórico**

### ***2.2.1. Breves reflexiones acerca de la enseñanza de las Ciencias Económicas***

La Enseñanza de las disciplinas en el marco de las Instituciones Educativas y su interrelación con el contexto social, económico, político, cultural entre otros ha sido desde sus orígenes fuente de debates continuos. Aún en la actualidad debido a las grandes transformaciones es un tema pendiente, a definir, sobre todo, el rol que cumple la escuela en la aprehensión de contenidos que competen a cada disciplina y la forma en que las mismas han ido evolucionando. Respecto a la creación de las primeras escuelas, las Nacionales, en el libro: “Los arrabales de la literatura” del autor Bombini se hace una breve interpretación de lo que dice Juan Carlos Tedesco destacando la función específicamente política que signó a la enseñanza en el periodo de Organización Nacional, por su parte interpretando también a Mitre, quién, vinculó a la educación en



el marco de la organización del Estado Nacional, cuya función primordial era la orientación y/o formación de una pequeña elite para desenvolverse en la vida pública y ratificar el carácter oligárquico, amparado en el Decreto firmado en 1.863, que instauraba la creación de colegios Nacionales en las capitales de las Provincias.<sup>21</sup>

Más adelante, entrado el año 1.865, se evidenció la necesidad de reemplazar la enseñanza secundaria general de tipo enciclopédico, dirigida a unos pocos, por una enseñanza especializada, destinada a formar grupos más amplios en relación al mundo productivo, dando de esta forma el inicio de las **Ciencias Económicas** como una disciplina que brinda herramientas de cooperación al sistema educativo en vinculación con el mundo laboral, aunque habrían pasado varios años para que esto suceda. Se consideraba imperiosa la necesidad de reorientar los contenidos de la enseñanza en relación a las economías regionales. (Wilde E. (s/d)).<sup>22</sup>

Cabe destacar que entre los años 1.445 a 1.517, ya aparecieron los primeros ensayos de las Ciencias Económicas, como herramientas aplicables a las actividades de los comerciantes, hecho que se plasma en la obra “Summa de Aritmética, Gormetría, Proportioniet Proporcionalita”, la cual contiene las Cuentas y la Escritura. Donde se detalla el sistema de la partida doble, aparecen las primeras libretas de ingreso y gastos, llevadas a cabo por Fray Luca Paccioli.<sup>23</sup> En Paris y en Ruan algunos años antes, se incorpora a la enseñanza de la escritura, la contabilidad y con ella, comienzan a surgir las cuentas de partida simple y doble. A partir de entonces, toda escolarización constituía la trilogía de: leer, escribir y contar.

A partir del siglo XVIII, aparece una gran preocupación de incorporar el desarrollo de las ciencias a la enseñanza de los conocimientos útiles, pues se consideraba condición necesaria para el progreso y entre los años 1.890 y 1.915 , surgieron nuevos intentos de articular educación disciplina, impulsado por los hijos de los inmigrantes que pugnaban por su ascenso y reconocimiento, pero sin éxito, en medio de la denominada crisis de los 90, que se caracterizó por

---

<sup>21</sup> Bombini G. (s/f) Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina. Ediciones Miño y Dávila. Bs. As.

<sup>22</sup> Op. Cit.

<sup>23</sup> Paccioli F. L. (s/f) Profesor de Matemáticas en Roma, Florencia, Pisa y Bolonia.

una profunda desocupación, pérdida del valor del salario, trayendo como consecuencia el alejamiento de los inmigrantes. Paralelamente a estos hechos, en 1.895, el Ministro de Instrucción Pública, Dr. Antonio Bermejo, propone una educación netamente práctica, en el marco de la controversia de la época, el diputado socialista Juan B Justo, propone la creación de un ciclo intermedio, denominada “primaria agrícola” que será retomado más tarde por Saavedra Lamas.<sup>24</sup>

En 1.943, debido al denominado Informe Norword, se argumenta la necesidad de una currícula distinta que responda a necesidades diferentes, en el campo de las ciencias aplicadas, el currículo se organiza en tres grandes grupos: escuelas primarias para alumnos académicos, escuelas técnicas para alumnos de “ciencias y artes aplicadas” y escuelas secundarias modernas para alumnos “prácticos”. No se realizaron experiencias de laboratorios propiamente dichos por no contar con las instalaciones y material adecuado. Lo más destacable de este periodo es que la universidad definió la versión de las ciencias. Las ciencias integradas aparecieron a partir de 1.965, según los aportes realizados por Ivor F Goodson, en Historia del Currículo.

Para lograr la formación del ciudadano se constituyó un sistema educativo pivoteado por la Ley 1.420, que pretendía una educación equitativa, obligatoria y gratuita y a ello se agregó el objetivo de nacionalizar las masas migratorias que acompañaban al país en su inserción como granero del mundo en el mercado internacional, hecho que permite nuevamente cobrar importancia a nuestra disciplina.<sup>25</sup>

### ***2.2.2. Reflexiones sobre las estrategias didácticas en el campo de las Ciencias Económicas.***

---

<sup>24</sup> Bombini G. (s/f) Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina. Ediciones Miño y Dávila. Bs. As.

<sup>25</sup> Op. Cit.

Lo que se puede indicar es que, la enseñanza de las Ciencias Económicas estaba regida por una concepción finalista que buscaba la obtención de resultados por parte de los estudiantes, así la enseñanza poseía una orientación netamente transmisiva y expositiva que demandaba una buena formación técnica en el registro de datos contables y administrativos.

Cabe en esta reflexión que, las ciencias económicas aparte de su vinculación con las matemáticas también tiene un gran porcentaje del estudio del hombre social, por ello es considerada una ciencia social. Además algunos autores mencionan algunas vinculaciones con aspectos técnicos cuando se realizan los registros contables.

Como lo menciona a continuación Enrique Newton: “La Contabilidad como técnica desarrolla un lenguaje y procedimiento único, de validez y aplicación universal, que codifica la realidad compleja, masiva y diversificada de las empresas, presentando la multiplicidad, en un esquema lógico y sencillo, sumamente rico en alternativas y de gran adaptabilidad, que suministra información útil para la toma de decisiones de la gama total de interesados: ejecutivos, estado, bancos, proveedores y otros”.<sup>26</sup> “Contabilidad” es el nombre genérico de todas las anotaciones, cálculos y estados numéricos que se llevan a cabo en una empresa con objeto de proporcionar:

- Una imagen numérica de lo que en realidad sucede en la vida y en la actividad de la empresa; es decir, conocer el patrimonio y sus modificaciones.
- Una base en cifras para orientar las actuaciones de gerencia en su toma de decisiones.

La justificación de la correcta gestión de los recursos de la empresa. “La Contabilidad es la parte integrante del sistema de información de un ente que suministra información sobre la composición y evolución de su patrimonio, los bienes de propiedad de terceros en su poder y ciertas contingencias. Se espera que esta información sea útil para la toma de decisiones y de control”.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Newton Fowler E (1994) “Contabilidad Básica”.Ediciones Contabilidad Moderna S.A.I.C.

<sup>27</sup> Op. Cit.

“La estructura de las Ciencias Económicas se sustentaba hasta hace poco en tres pilares fundamentales: la economía, la administración y las disciplinas contables: tradicionalmente se ha adjudicado a la economía un carácter científico, a las disciplinas contables un carácter tecnológico, y se ha caracterizado a la administración como un arte: no es difícil encontrar otros puntos de vista, opiniones fundamentadas que consideran, por ejemplo, a la contabilidad como ciencia.

En la actualidad, otras disciplinas que configuraban áreas o temas de la administración reclaman consideración de emergentes dentro de nuestro campo científico, tales como la comercialización y el marketing”<sup>28</sup>

Es conveniente que se tomen los aportes de Peter *Drucker*, en materia de Innovación y Conocimiento, Peter *Senge*, Organización Inteligente y Aprendizaje Organizacional, *Mintzberg*, Diseño Estructura Organizacional y la utilización de técnicas del Pensamiento Creativo.

El problema es que, en la búsqueda de este ordenamiento de temas a ser enseñados y ante la falta de reflexiones conceptuales, se tiende a privilegiar esquemas apoyados en una racionalidad científico - técnica, que pretenden establecer formas de control de la tarea educativa y del desempeño de los docentes y estudiantes.

El establecimiento del orden del contenido tiene apoyo en la teoría de la administración y en algunas formulaciones psicopedagógicas lo cual supone un orden científico que sirva a la estructuración de los temas a trabajar en un curso. De esta manera, supone, corresponder a psicólogos y pedagogos la determinación de los principios que rigen la organización de contenidos. Así se considera la interacción entre quienes dominan los principios para la selección del contenido y los especialistas de cada disciplina posibilitan una óptima selección. 29

---

<sup>28</sup> Estrategia implica: “la confección de un Plan (planificación) que especifique las mejores acciones a ser realizadas en cada una de las posibles contingencias que enfrente, suponiendo que los competidores también intentarán optimizar su selección de acciones”.

Rodríguez, C.E. (2007) Didáctica de las Ciencias Económicas. Edición electrónica gratuita. Texto completo en: [www.eumed.net/libros/2007c/322/](http://www.eumed.net/libros/2007c/322/)

<sup>29</sup> Díaz Barriga Á. (s/f) Docente y Programa. Lo institucional y lo Didáctico. Editorial Rei Argentina S.A. Aique S.A. Bs As.

En tiempo reciente los cambios en la política educativa afectaron a todos los espacios curriculares del plan de estudios y en poco tiempo se pasó de un modelo de enseñanza basada en objetivos a otro cuyo eje central es la formación de sujetos reflexivos responsables de sus actos y comprometidos con la sociedad y sus problemas, donde las estrategias de enseñanza hacen hincapié en la formación de competencias. Estos cambios se vivieron en el profesorado con mucha angustia cuando se pretendía introducir modificaciones en las estrategias de enseñanza y sus contenidos.

Una nueva estrategia o concepto se convierte en una “posibilidad” efectiva en un área de las disciplinas científicas sólo si es tomada en serio por los miembros influyentes por la profesión referida y llega a adquirir su adhesión.<sup>30</sup>

Es interesante relatar aquí, lo sucedido en el profesorado de Ciencias Económicas, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Misiones, cuando se implementó la capacitación en las nuevas tendencias. Para ello se convocó a profesionales en el tema y a las reuniones concurren docentes de la facultad y del nivel medio.

Esta convocatoria y su desarrollo dieron como resultado, que un grupo de docentes se adaptó fácilmente a las nuevas estrategias de enseñanza y otros manifestaron su total rechazo. Sin embargo, la semilla dio sus frutos, pues con el tiempo estos cambios se vieron reflejados en el quehacer de los docentes.

En este sentido, es meritorio hacer referencia a las experiencias de un grupo de docentes que se dispusieron a salir adelante ante los nuevos desafíos de la Nueva Ley de Educación en algunos Espacios Curriculares como Microemprendimientos. Donde la mayoría de las estrategias de enseñanza que se utilizan son vivenciales, competitivas y de simulación de empresas.

---

<sup>30</sup> Toulmin, S. (1977) La Evolución de los Conceptos. Alianza. Madrid.

Estas estrategias se ponen a prueba en las Olimpíadas de Microemprendimientos que se realiza en el interior de la provincia donde se seleccionan los trabajos y los mejores pasan a competir en instancias Nacionales.

Aquí es donde se pone en evidencia el papel de los profesores como orientadores del proceso y la competitividad que se desarrolla entre los estudiantes y las escuelas a las que representan.

### ***2.2.3. Reflexiones sobre la aplicación de las estrategias didácticas de enseñanza***

Hoy día desde el marco de la enseñanza, existe cierta incertidumbre, porque aun no se han podido desarrollar en su totalidad los nuevos planes de estudio, que surgieron con la Ley Federal de Educación, y ya se debe repensar en nuevas **estrategias** para que la disciplina no pierda su espacio, tan valioso desde el conocimiento llevado a la acción, hasta la futura inserción laboral. También otro aspecto que queda aún por resolver es la conformación y aplicación de Áreas Integradas, ya que desde sus orígenes hasta la actualidad no han tenido el tratamiento necesario para su implementación.

Los nuevos requerimientos de la transformación educativa se encaminan a problematizar los modelos preestablecidos para abordar el conocimiento, no ya desde una acción rutinaria guiada por la tradición y la circunstancia y la autoridad externa, sino rescatando la acción reflexiva que se toma como base en el quehacer docente, según lo expresa Dewey<sup>31</sup>, que supone la consideración activa y cuidadosa de cualquier creencia a la luz de sus fundamentos. Aquí el avance de la

---

<sup>31</sup> Day, C. (2005) Formar Docentes, Cómo, Cuándo y en qué condiciones aprende el Profesorado. Editorial Nacer. Madrid.

tecnología abre la posibilidad de disponer de ella a favor de la reconstrucción de las estrategias didácticas de enseñanza en un proceso continuo.

Cuando se habla de acción reflexiva, se hace hincapié en un proceso sistemático que implica la reflexión “en” “sobre” y en una “relación con la acción” denominado “sistemas apreciativos” por Schon<sup>32</sup>.

El ser profesional reflexivo incluye:

- a- Reflexión sobre cuestiones de ética y justicia social.
  
- b- Prestar atención a las cuestiones de fuerzas sociales y políticas que deforman y limitan las conductas de los docentes.
  
- c- Cuestionamientos que se centran en los contenidos, significados y fines educativos.

Como eje de análisis es pertinente hacer referencia sobre las estrategias didácticas de enseñanza que los estudiantes utilizan en su recorrido diario, para el desarrollo de su práctica profesional. Y además, qué mecanismos se pueden implementar para contener a los estudiantes con mayores dificultades en la implementación de estas estrategias.

En este proceso, no hay que perder de vista que, las estrategias de enseñanza que tienen una determinada secuencia didáctica en el campo de las Ciencias Económicas, es darle sentido, significatividad al conocimiento que se reconstruye en el aula, desde la cotidianeidad. Se hace necesario que como docente se vuelva a reflexionar sobre los pasos de nuestro quehacer cotidiano, para buscar la manera de encauzar la labor en los senderos de la reflexión crítica de cada una de las

---

<sup>32</sup> Op. Cit.

situaciones vividas. Es necesario “volver a mirar”, volver sobre nuestros pasos en el quehacer cotidiano, en el espacio que ocupamos, nuestro espacio, ya que tenemos sentido de pertenencia. En las instituciones, con nuestros pares, que forman parte de nosotros y no es solamente ejercer una profesión, sino ser parte de ellas. El volver a mirar no es dudar sobre lo que estamos haciendo sino es analizar y ver que podemos mejorar teniendo en cuenta nuestro imaginario, nuestra representación como docente y el rol del Estado en la actualidad.<sup>33</sup> (Nicastro, I. (s/f)).

En este sentido, siempre hay que tener presente que las estrategias son un instrumento de mediación entre los significados construidos por la ciencia, la cultura escolar y la de los estudiantes. Todas las estrategias implican contradicciones y desajustes que pueden ser revisados.

Deberá ser lo suficientemente flexible como para permitir su ajuste y adecuación constante a las posibilidades y dificultades del grupo de estudiantes, previendo en las secuencias los grados de complejidad y profundidad en las estrategias que se utilicen.

Es deseable pensar en las estrategias de enseñanza de forma flexible, por ello resulta imposible establecer relaciones mecánicas, entre problemas y soluciones, esto se debe a que en la tarea cotidiana no se encuentran las situaciones planteadas como vienen en los manuales, sino que suelen enfrentarse con lo que Schön (1993) llama “zonas indeterminadas de la práctica”. Estas zonas grises, implica la resolución de conflictos como: la toma de decisiones alternativas ante un mismo problema, identificar las prioridades ante la limitación de los medios y/o recursos.

Esta problemática, del éxito o fracaso en la implementación de las estrategias, se percibe como un entramado difícil de transitar, motivo por el cual, es pertinente plantear el reflexionar sobre las dificultades que se presentan a la hora del desempeño profesional, que resulta un desafío interesante y de conclusiones abiertas y sorprendentes.

---

<sup>33</sup> Nicastro, S. (2005). La cotidianidad de lo escolar como expresión política. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps) Educar: ese acto político. Bs. As. del estante editorial.



Las nuevas estrategias de enseñanza son difíciles de aprender, sobre todo cuando hábitos y creencias están muy arraigados y obstaculizan la adquisición de otras destrezas. En general, las estrategias de enseñanza dan lugar a un proceso de acomodamiento permanente.<sup>34</sup>

Surge de una primera aproximación exploratoria a la temática, palabras que forman el cuerpo teórico de esta búsqueda, conceptos definidos desde el campo educacional como: estrategias de enseñanza, estrategias didácticas de las Ciencias Económicas, formación profesional, problemas profesionales, en otras.

La idea de **estrategias de enseñanza** en la que se apoya esta investigación: son todas aquellas situaciones planteadas por los docentes para facilitar el procesamiento más profundo de la información, estimulando a los estudiantes a observar, analizar, solucionar y descubrir el conocimiento por sí mismos.

Según Cecilia Bixio en los procesos de mediación las **estrategias didácticas de enseñanza** son “el conjunto de las acciones que realiza el docente con clara intencionalidad pedagógica. Sin embargo, sabemos que muchas veces, en los procesos de enseñanza aprendizaje se producen resultados no esperados sobre acciones que no tienen, *a priori*, intencionalidad pedagógica”.<sup>35</sup>

El propósito real de la educación no es que el profesor realice determinadas tareas, sino incitar cambios significativos en las pautas de conductas de los estudiantes. El aprendizaje se realiza

---

<sup>34</sup> Stenhouse, L.(1987). Investigación y desarrollo del Currículum. Editorial Morata S.A. Bs. As.

<sup>35</sup> Bixio, C. (1999) Enseñar a aprender. Hacia la construcción de un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

mediante la experiencia de cada estudiante referida a la interacción de éste y las condiciones externas donde se relaciona.

El profesor debe conocer los diversos caracteres de sus estudiantes para pensar en actividades que provoquen determinadas reacciones en aquellos, habilidades que son fundamentales para que asimilen lo deseado o buscado.

Teniendo en cuenta que los cambios de la conducta humana no se modifican rápidamente. La actividad educativa funciona como agua que gota a gota erosiona la piedra<sup>36</sup>, para ello podría organizarse y planificar actividades adecuadas que se relacionen vertical y horizontalmente. Esta selección y secuencias de actividades que realiza el profesor para su quehacer docente constituyen el pilar fundamental de la experiencia.

El profesor tendría que tener claro los objetivos que quiere alcanzar para organizar las actividades didácticas de enseñanzas, y como promover ésta en sus estudiantes. La manera más simple o más útil de llevar adelante esta tarea es que, se especifique en que momento de la vida real se aplicarán estas estrategias.

#### ***2.2.4. Las estrategias de enseñanza y el Currículum.***

Las estrategias didácticas de enseñanzas se plasman en un Currículum que es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser trasladado definitivamente a la práctica.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Tyler R. (1999) Principios Básicos del Currículum. Troquel. Bs. As. 3° ed. Extractado por B.A. Martini

<sup>37</sup> Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del currículum. Edición Morata. Madrid.

Debe basarse en la práctica. La didáctica moderna es concebida como un arte de enseñar, como un método o instrumento de enseñanza. (Wolfengang Ratke 1.571-1.635).

El límite entre didáctica y currículum se presentan en forma tenue y transponibles, lo que se comprende dado que la enseñanza se efectiviza a partir del currículum y éste solo se materializa en el momento de la enseñanza.<sup>38</sup>

Siguiendo lo expresado en el artículo de Doyle Walter, relacionado con el modelo de currículum abstracto implica captar los ideales y expectativas educativas de una sociedad y, además representar las formas y procedimientos de la educación que dan respuestas a esos ideales. De esta manera establece la conexión entre la institución y la sociedad, son imágenes o metáforas relacionadas a la práctica de la clase. Son concepciones que agrupan lo que es deseable en una sociedad, en otras palabras es el medio por el cual los significados morales se introducen dentro de las actividades de la enseñanza.

Es necesario destacar que el currículum abstracto<sup>39</sup> es una concepción o paradigma de escolaridad tácitamente compartido y comprendido, que no es equivalente a los documentos escritos que son editados por las autoridades institucionales.

El proceso formal de construcción de un currículum consiste en armar un marco de argumentos que justifica la selección y el arreglo del contenido y la transformación de ese contenido en temas, es decir en una forma apropiada para usarlos en clase.

---

<sup>38</sup> Barbosa Moreira A. (s/f) "Didáctica y currículum: cuestionando fronteras"

<sup>39</sup> Doyle, W. (1995). Los procesos del currículum en la enseñanza efectiva y responsable. Miño y Dávila Editores. Bs. As.

De manera similar, la pedagogía ya no es vista como una tubería neutra de transmisión de contenidos sino como un contexto social que tiene efectos curriculares fundamentales y al currículum como una construcción que evoluciona y como un evento experimentado en clase como resultado de la interacción entre docentes y los estudiantes. Este énfasis es una concientización acerca de cómo el currículum es moldeado por factores locales en las clases.(Doyle 1986)

La teoría del Currículum puede absorber, de un modo más amplio, y mejor el campo de la didáctica. Integrar la didáctica al currículum significaría abandonar el tratamiento de este ámbito privilegiado de profesionalización docente.

Concepción y práctica integrada: es imposible reconstruir la Didáctica al margen del campo del Currículum, por ello, una teoría articulada de la enseñanza necesariamente deberá integrar la dimensión descriptiva (que incluye comprensión y explicación) y propuestas, normativas de acción, dentro de un conjunto de teorías parciales o regionales que comprende el amplio campo de la enseñanza. Doyle (1992:507), no es fácil ocuparse de modo conjunto y simultáneo de Didáctica y Currículum: “cuando los investigadores tratan de captar el Currículum, la Didáctica se elude entre los fondos, y cuando la atención se pone en la Didáctica, fácilmente el Currículum se torna invisible (...) necesitamos un marco común para entender las transformaciones didácticas del currículum”.

#### ***2.2.5. Las estrategias de enseñanza y la didáctica.***

El autor Menck, P. establece una comparación entre la Didáctica Magna de Comenius y la tradición alemana, manifiesta que es donde se recibe la herramienta para la práctica de la enseñanza esto es la **Didaktik**: que ha desarrollado una cultura de la producción del conocimiento referente al trabajo en el aula y como organizarlo. La Didáctica antes que ser una forma instrumental de atender

al problema de la enseñanza, es una expresión de la forma concreta en que la institución educativa se articula con el momento social.<sup>40</sup>

La Didaktik es un cuerpo de conocimientos, la organización de la formación de los maestros y de su profesionalismo. Las dificultades crecen cuando uno considera que el trabajo en el aula no significa la enseñanza en general sino una enseñanza subjetiva.

Las prácticas educativas, que hoy clasificamos de curriculares han sido pensadas desde la Didáctica. Asumiendo estas tradiciones heredadas (centroeuropa y anglosajona), nos encontramos ante dos enfoques sobre una misma área o campo: la teoría del currículum debiera incluir entre sus procesos, la enseñanza, por su parte el estudio sobre la enseñanza no puede dejar fuera la cultura que es transmitida y su justificación. Ambas tradiciones han dado lugar a formas diferenciadas de investigación, de intereses y de lenguajes académicos, si bien la teoría del currículum ha sido preferentemente el de los análisis de cómo el conocimiento es seleccionado, organizado y como dicha selección y organización no es neutra, favoreciendo a unos grupos sociales frente a otros. El campo de la Didáctica se ha centrado más en la dimensión metodológica: procesos instructivos de enseñanza en el aula, en lugar de debatir sobre unos u otros se debería defender una complementariedad entre ambos.

Se advierte que junto con la delimitación de espacios y áreas en la Didáctica surgen nuevos interrogantes que lo llevan a plantearse “una vuelta más de tuerca de todo al mapa del paisaje”. Las dificultades crecen cuando uno considera que el trabajo en el aula no significa la enseñanza en general sino una enseñanza subjetiva. (Menck, P)

---

<sup>40</sup> Menck, P. (1999) La Didáctica general. La sustancia de la didáctica. En revista Propuesta Educativa. Centro de publicaciones y material didáctico. Bs. As.

La didáctica describe el tipo de conocimiento que trata el trabajo en el aula de la escuela, determina y precisa el término más general respecto del cual se puede delinear "*el trabajo en el aula de la escuela*" como un núcleo irreducible. Ese núcleo es la tradición de la cultura dentro del contexto y el desarrollo de una sociedad. Los axiomas necesarios como bases para una teoría de la enseñanza son: el de la cultura, la tradición y de la institución.

El axioma de la tradición es el pasaje de la cultura de generación en generación, sin embargo hablamos de "enseñanza" cuando este pasaje está institucionalizado, es decir estable y habitual.

Este pasaje se ve reflejado en el currículum considerado como una intención, un plan o una descripción, una idea de lo que deseáramos que sucediera en una institución, implica situarse en un determinado marco sociopolítico, administrativo y cultural, determinado por la toma de decisiones en educación. Constituye una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado definitivamente a la práctica profesional, que los ayuden a formar ciudadanos demócratas, solidarios y responsables. (Torres Santomé, J, 1991).

El individuo que comprende lo que es el "aula escolar", todavía no sabe enseñar: ni lo que puede enseñar, ni lo que se supone que debe enseñar. La didáctica exige conocimientos más variados, que van desde los "principios didácticos", hasta las innumerables recomendaciones sobre cómo actuar.

Los principios pueden y deben ser interpretados dialécticamente, dentro de una teoría de la enseñanza, hay que asignar un lugar a las relaciones entre profesores y estudiantes, y en forma amplia sería con una orientación hacia la sociedad. Las recomendaciones de consejeros e instructores conducen a una forma específica de actuar, conociendo las posibles soluciones

racionales del problema. La didáctica puede transmitir este conocimiento; el problema tiene que ser resuelto en la práctica.

No se puede dar recetas de cómo actuar, se supone que la ciencia debe liberar a los actores de todas las restricciones en el proceso de la enseñanza. Esta realidad la podemos percibir diariamente en la praxis, en cada estudiante, sujeto que viene cargado de diversas situaciones, vivencias, que solamente con la interacción directa la podemos ir resolviendo.

El docente debe involucrarse en un proceso de reflexión que genere análisis crítico de sus prácticas pedagógicas, como una manera de caminar por los senderos de la auto-evaluación, haciendo que los estudiantes logren transformar información en conocimientos en su futuro quehacer docente.

Para la organización resulta importante tener presente determinados criterios, entre ellos el de continuidad que prioriza la relación vertical; la secuencia que llega más lejos y desarrolla la capacidad de aprender avanzando a lo largo y lo ancho y la integración que ayuda a lograr un concepto unificado.

Para este desempeño docente en la acción y sobre la acción es necesario tener presente el **prácticum reflexivo**<sup>41</sup>: “prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes en las zonas indeterminadas de la práctica”.

---

<sup>41</sup> Schon D (1992). La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un Nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje. Paidós. España.

Las estrategias de enseñanza que el docente implementa sugiere la cualidad dinámica del conocer en acción. Cuando la descubrimos se convierte en conocimiento. Podemos reflexionar sobre la acción y reflexionar en la acción. Existen situaciones de la acción donde surgen respuestas rutinarias que producen sorpresas, es decir un resultado inesperado. La sorpresa debe ser inherente a las estrategias de enseñanza, pues el hecho que consigue llamar la atención conduce a una reflexión dentro de una acción presente. Cuando la sorpresa supone una reflexión da lugar a la experimentación “In situ”<sup>42</sup>, que puede funcionar bien para realizar nuevas reflexiones y experiencias.

Resulta interesante que el docente promueva la reflexión en la acción sobre un caso familiar generalizándolo a otros y así hacer que este se pueda convertir en modelo para construcciones de nuevos interrogantes.

### ***2.2.6. Las estrategias de enseñanza en la práctica.***

La formación se constituye como la dinámica de un desarrollo personal en la que se renuncia a ciertas maneras de hablar que son frecuentes. Tal como sostiene Gilles Ferry: no se puede hablar de un formador y de un formado, porque esto afirmaría que existe un polo activo (el formador) y un polo pasivo (el formado). Nadie forma al otro. El individuo *se forma* y toma las estrategias de enseñanzas con las que más se identifica o las que les resultó más interesante.

Para Enriquez el término formador: “debe ser el garante de una experiencia exitosa”.<sup>43</sup> Es decir que una experiencia exitosa es aquella que va de lo esencial del ser humano, es decir sentir el

---

<sup>42</sup> Op. Cit.

<sup>43</sup> Enriquez, E. (s/f). La Formación y los Formadores.



placer por el hecho de pensar, que se hace una actividad más interesante porque se transforma aquel que está trabajando, tanto como produce efectos sobre los demás.

En nuestras propias prácticas de enseñanza, para poder desempeñar la función de referencia hace falta un cierto grado de identificación, no con la persona misma del formador, sino con la manera de cómo concibe su trabajo, con qué pasión lo realiza y de que manera ve la posibilidad de realizar la tarea con humor acerca de si mismo.

El formador en ese retorno sobre las estrategias de enseñanza implementadas y sobre si mismo crea la posibilidad de encontrar nuevas formas, esto implica lo que Bourdieu denomina el auto análisis a través del cual es posible: descubrir y revelar en el devenir personal y profesional las disposiciones duraderas y transferibles; interrogarse sobre el proceso, realizar un análisis reflexivo de los condicionamientos de las propias prácticas de formación y revelar las estructuras más profundamente ocultas en el habitus individual y en el habitus de clases en la matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos, etc. <sup>44</sup>

Para que pueda desempeñar verdaderamente el papel de formador, es necesario lograr un cierta relación de intimidad con los estudiantes, esto no significa, introducirnos en su vida personal o desempeñar un rol paternal en relación con ellos, todo lo contrario, solo significa el deseo de conocer sus angustias, sus incertidumbres, sus problemas de identidad. Estableciendo con ellos una alianza positiva que implica establecer un mínimo de confianza recíproca, lo que no quiere decir, que no deben existir conflictos entre el formador y el formado, sino una relación de formación “suficientemente buena”. <sup>45</sup>

Uno se forma así mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Teniendo en cuenta que estas mediaciones pueden ser muy variadas o diversas como las lecturas, los accidentes de vida, las

---

<sup>44</sup> Bourdieu y la Formación: una Posible mirada. Interpretación: Profesoras/Especialistas: María Cristina Alonso y Silvia Ormaechea. Aportes Módulo I.

<sup>45</sup> Enriquez, E. (s/f) La Formación y los Formadores.

relaciones con los otros, todas estas son formas de mediación que orientan la dinámica del desarrollo en forma positiva. Los dispositivos, las estrategias de enseñanza, el currículum no son la formación en sí, sino medios para la formación.

Es oportuno aquí, reflexionar sobre las estrategias de enseñanza, para ello es pertinente tomar lo que dice Gilles Ferry de que “No hay un modelo que sea mejor que otros. Cada uno elegirá aquél que sea mejor para él. No hay idea objetiva de que ciertos modelos sean mejores que los otros”<sup>46</sup>

Dentro de las funciones del docente involucra la actividad destinada a la formación de conceptos su quehacer se basa en los siguientes principios de intervención:

- Dar apoyo pero subrayar la naturaleza hipotética de la discusión.
- Ayudar a los estudiantes a equilibrar una hipótesis con otra.
- Centrar la atención en las características específicas de los ejemplos.
- Asistir a los estudiantes en el análisis y la evaluación de sus estrategias de reflexión (Joyce)<sup>47</sup>

Es necesario que los profesores trabajen juntos, en equipos cooperativos, donde los esfuerzos sean compartidos y bien organizados, pues son muchas las variables que inciden en las estrategias de enseñanza a la hora de implementarlas en el aula, hasta la misma presencia del profesor y su actitud al llevarlas a la práctica. Por este motivo es muy delicado el indagar todo lo que incide en ellas.

---

<sup>46</sup> Ferry, G. (s/f) La Formación Dinámica del Desarrollo Personal.

<sup>47</sup> Joyce, Weil y Calhoun. (2002). La Familia de los Modelos de Procesamiento de la Información. Formación de Conceptos.

Cualquiera sean las estrategias de enseñanzas a implementarse, el docente se ubicará en el lugar de aprendiz, de esta manera su labor se basará en el descubrimiento, donde el profesor también aprende cosas que antes no sabía.<sup>48</sup>

---

<sup>48</sup> Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del Currículum. Editorial Morata S.A. Bs. As.

### **3. Metodología**

#### **3.1. Paradigma Interpretativo**

Esta investigación se centra en el paradigma interpretativo que está en vías de consolidación y su supuesto básico es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.<sup>49</sup>

El paradigma interpretativo nace con la propuesta de Weber (1971) de practicar una ciencia de la realidad de la vida que nos rodea y en la cual estamos inmersos. En este paradigma se analizan los motivos de la acción social y sus causas. Se tiene en cuenta que la producción de la sociedad es una obra de destreza y que acontece por la acción de los seres humanos. El foco estará centrado en el mundo social y en el mundo subjetivo, principalmente en el mundo de la vida.

Hoy, en el marco del paradigma interpretativo, se pasa de la observación a la comprensión, concepto que cobró importancia en las Ciencias Sociales por que el científico social no puede aceptar una realidad estructurada sólo a partir de la observación, sino que demanda una manifestación simbólica que exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento. Y “solo pueden ser alumbrados desde adentro”. La realidad simbólica pre-estructurada constituye un universo incomprensible a los ojos de un observador exterior incapaz de comunicar.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Vasilachis I., (1994) Los Fundamentos de las Ciencias del Hombre. Métodos cualitativos I los problemas teóricos epistemológicos. Centro Editor de América Latina.  
<sup>50</sup> Op. Cit.

### **3.2. Técnicas de Recolección**

Conducente a lograr los objetivos propuestos en esta investigación, la recolección y el procesamiento de la información se hará con personas, y se implementará la búsqueda de fuentes primarias, para ello se realizarán encuestas con preguntas cerradas y abiertas referidas a las dificultades que se les presentan al grupo de estudiantes del tercer año del Profesorado en Ciencias Económicas en el momento de implementar las estrategias didácticas de enseñanza, además se tratará de recuperar las perspectivas de los sujetos/actores involucrados. Teniendo presente que las encuestas reflejen el propósito central específico de lo que se desea indagar. En una primera parte describiendo y comparando las condiciones existentes y luego identificar los temas subsidiarios que se relacionan, formulando las necesidades.

Otro instrumento especialmente diseñado y organizado para esta ocasión es la técnica que se denomina “grupos focales”, aplicada a un grupo de tercer año de estudiantes, que serán convocados previamente y se dispondrán en forma circular para así registrar no sólo los diálogos, sino también los gestos, actitudes manifiestas y silencios; por medio de una pregunta disparadora sobre la temática se obtiene información ordenada y sistematizada para su tratamiento.

En otro momento, para recoger información sobre el tema, se realizarán entrevistas semi-estructuradas, con preguntas sintéticas y jerarquizadas de la temática, a docentes de las cátedras de la carrera mencionada, siempre teniendo presente que este encuentro comparte rasgos de la vida diaria, confianza mutua, pero también resistencia del informante, que a veces lo que parece claro a la vista del investigador puede resultar confuso para otros.

### **3.4. Análisis de datos**

En esta búsqueda se necesita disciplina precisión y explicaciones alternativas, cuyas estrategias no dependerán sólo de la simple intuición y de las buenas intenciones de hacerlo sino también en estrategias de triangulación de investigadores y supuestos relevantes. En la triangulación se trata de que otro investigador observe la misma escena o el mismo fenómeno para interpretaciones de distintos puntos de vistas y para aclarar el grado en que contribuyen en la evolución histórica o a diferenciar significados opuestos.

En esta difícil tarea se recurre a una Comisión de Investigadores o Expertos que analizan las interpretaciones. Esto puede llevar una y otra vez a la revisión.

“Para Denzin y muchos investigadores cualitativos, las estrategias de triangulación se han convertido en la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único (Flick 1992)” 51

Sobre la base de esta descripción se tratará de identificar las variables que inciden en el uso de las estrategias didácticas de enseñanza en la formación profesional, como: la “exposición dialogada”, “torbellino de ideas”, “crucigrama”, “papelógrafos”, “historietas”, “postura”, entre otras.

---

<sup>51</sup> Stake, R. (2007) Investigación con estudios de casos. Ediciones MORATA S.L. Cuarta edición. Madrid.

Además, con la triangulación de datos, se pretende obtener información del uso más frecuente de ciertas estrategias didácticas de enseñanzas teóricas y prácticas a través de simulaciones áulicas y el por qué no implementan otras o aquellas relacionadas fundamentalmente con lo lúdico en su desempeño profesional

### **3.5. Unidad de Análisis**

En estas técnicas de recolección de la información necesaria, se tendrá en cuenta el universo al que se está analizando. Se refiere a todos los estudiantes del tercer año de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, U.N.a.M.

Focalizando en la unidad de análisis, se pretende obtener información más precisa por ello se acota a los estudiantes del tercer año de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, U.N.a.M. que estén cursando la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II.

Esta indagación se llevará a cabo con la población de todos los estudiantes de la cohorte 2009 de la carrera del Profesorado en Ciencias Económicas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, U.N.a.M. que estén cursando la cátedra de Didáctica, Currículum y Aprendizaje II y todos los profesores responsables de las cátedras del tercer año.





#### 4. Actividades y Cronogramas

	Año 2007										
Actividades	Mar	Abr	May	Junio	Julio	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic	
<b>Elaboración del pre – proyecto</b>											
Determinación del Problema	■	■									
Descripción del título del proyecto	■	■									
Formulación del Problema y los objetivos		■	■	■							
Justificación y limitaciones					■	■	■	■	■	■	
Elaboración del estado del arte					■	■	■	■	■	■	

	Año 2008										
Actividades	Mar	Abr	May	Junio	Julio	Agos	Sept	Oct	Nov	Dic	
<b>Proyecto de Investigación</b>											
Elaboración del Marco teórico	■	■	■	■	■	■					
Fundamentación teórica	■	■	■	■	■	■					
Elaboración y desarrollo del Problema	■	■	■	■							
Identificación de las variables			■	■							
Elaboración de la Metodología					■	■	■				
Recolección y diseño de técnicas											

Elaboración de las técnicas de análisis Redacción del informe final										

<b>AÑO 2009</b>	
<b>Actividades</b>	<b>Febrero</b> <b>16 de Marzo</b>
Corrección de la investigación y tutorías	
Entrega del Informe Final	

## 5. Bibliografía

Bixio, C. (1999) Enseñar a aprender. Hacia la construcción de un espacio colectivo de enseñanza aprendizaje. Editorial Homo Sapiens. Rosario.

Bombini G. (s/f) Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria Argentina. Ediciones Miño y Dávila. Bs. As.

Aportes del Módulo I. Bourdieu y la Formación: (s/f) una Posible mirada. Interpretación: Profesoras/Especialistas: María Cristina Alonso y Silvia Ormaechea.

Day, C. (2005) Formar Docentes, cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid. Editorial Nacer

Díaz Barriga Á. (s/f) Docente y Programa. Lo institucional y lo Didáctico. Editorial Rei Argentinna S.A. Aique S.A. Buenos Aires.

Enriquez, E. (s/f) La Formación y los Formadores.

Ferry, G. (s/f) La Formación Dinámica del Desarrollo Personal.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: ese acto político. Bs. As. del estante editorial.

Joyce, Weil y Calhoum. (2002). La Familia de los Modelos de Procesamiento de la Información. Formación de Conceptos.

Massone, A y González, G. (1997) Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Argentina.

Newton Fowler E. (1994) "Contabilidad Básica". Ediciones Contabilidad Moderna S.A.I.C.

Rodríguez, C.E. (2007) Didáctica de las Ciencias Económicas. Edición electrónica gratuita. Texto completo en: [www.eumed.net/libros/2007c/322/](http://www.eumed.net/libros/2007c/322/)

Stake, R. (2007) Investigación con estudios de casos. Ediciones MORATA S.L. Cuarta edición. Madrid.

Stenhouse, L. (1987). Investigación y desarrollo del Currículum. Editorial Morata S.A. Bs. As.

Toulmin, S. (1977) La Evolución de los Conceptos. Alianza. Madrid.

Tyler R. (1999) Principios Básicos del Currículum. Troquel. Bs. As. 3º ed. Extractado por Bs.As. Martín.

Vain P. (2005) La etnografía como estrategia de investigación educativa. Perspectiva de la Educación. El Siglo XXI. Desde México y América Latina.

<http://www.galeon.com/juancastrillon/abp/abptallerin.doc>

Ojeda G. "El Taller Integrador interdisciplinario". U.N.N.E. (28/02/2009 11:00 hs.)

[http://74.125.47.132/search?q=cache:cfCV2tMNdx0J:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo\\_id%3D8299+Algunos+problemas+para+la+ense%C3%B1anza+de+las+Ciencia+Econ%C3%B3micas&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ar](http://74.125.47.132/search?q=cache:cfCV2tMNdx0J:www.quadernsdigitals.net/index.php%3FaccionMenu%3Dhemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga%26tipo%3DPDF%26articulo_id%3D8299+Algunos+problemas+para+la+ense%C3%B1anza+de+las+Ciencia+Econ%C3%B3micas&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=ar)

Coria A. y Pensa D. "Algunos Problemas para la Enseñanza de la Ciencias Económicas" Universidad Nacional de Córdoba. (28/02/2009 11:00 hs.)

**“El acontecer pedagógico  
es práctica que se hace con el lenguaje  
y que produce lenguaje”**

**(Kramer 1993).**

**Silvia Ester Hauser**

**Profesora en Ciencias Económicas**

**D.N.I. 23.990.150**