

SENTIDOS Y DESAFIOS DE ENSEÑAR POLITICA EDUCATIVA EN LA FORMACION DOCENTE

Silvina Aida Romero
UNSL/ Fundación Otra Puerta/ IFDC SL - Argentina
E-mail: silvinar100@gmail.com

María Guadalupe García
IFDC SL / Fundación Otra Puerta - Argentina

Relato de experiencia

Resumen: La experiencia que presentamos se enmarca en el proyecto de investigación “Prácticas de enseñanza pensadas para favorecer la problematización del sentido común y el desarrollo de la conciencia crítica de docentes en formación: Sistematización y análisis de cuatro experiencias en el profesorado IFDC SL” El mismo se inscribe en el paradigma de la teoría social crítica, que propone la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria). Optamos por hacer investigación acción participativa (IAP) entendiendo que es una forma de hacer ciencia de lo social (SIRVENT, 2010). Los resultados del trabajo que damos a conocer han sido producto del dialogo y la reflexión entre los participantes de la experiencia. En este caso en particular relataremos la experiencia desarrollada en los espacios curriculares: Historia y Política de la educación Argentina. Espacios que como opción político metodológica se presentan integrados y en continuidad. Intentaremos dar cuenta de uno de los objetivos del proyecto que ha sido analizar las experiencias de aula desarrolladas atendiendo a la articulación entre los contenidos disciplinares, la metodología y la dimensión política del acto de educar.

Palabras clave: Formación docente. Prácticas de enseñanza. Educación crítica.

Introducción

Entendemos a las prácticas de enseñanza como una totalidad que cobra sentido en los contextos socio-históricos en los que se inscriben. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones (LITWIN, 2001).

Consideramos siguiendo a Contreras, J. que la enseñanza es una práctica humana y una práctica social, porque compromete moralmente a quien la realiza, responde a necesidades que están más allá del plano individual, y es necesario entenderlas en el marco de la estructura social en la cual se desarrollan. A partir de ésto es posible pensar que el posicionamiento que cada docente asuma respecto a su tarea de enseñar dependerá en gran medida de



su conciencia de asumirse como sujeto político. La educación es una práctica pedagógica política que implica reconocerse como reproductor del orden establecido o como posibilitador de transformaciones. En tal sentido cuando pensamos en la enseñanza de la Historia y la Política educativa en la formación docente lo hacemos en el marco de la educación crítica. Esto es, que creemos que la educación puede contribuir a transformar una realidad en la que priman las desigualdades y las injusticias.

Vamos a presentar la sistematización de una experiencia que se inscribe en un proyecto de investigación mayor¹ que persigue analizar prácticas de enseñanza pensadas para problematizar el sentido común y construir conciencia crítica.

En este caso en particular nos referiremos a la enseñanza de los espacios curriculares: Historia y Política Educativa de la educación Argentina en el profesorado de educación primaria del IFDC SL.

A continuación presentaremos algunas características político institucionales que nos permiten situar la práctica, luego relataremos como fuimos construyendo el objeto de conocimiento y el dispositivo de abordaje, finalmente relatamos algunas de nuestras experiencias de enseñanza en el aula. Optamos por exponer el trabajo en estos tres apartados solo como una posible forma de organización, aún sabiendo que en la realidad estos se encuentran interrelacionados dialécticamente y no pueden fragmentarse.

1 El Contexto de la experiencia

Consideramos necesario explicitar el contexto en donde se desarrolla nuestra práctica ya que tiene su anclaje en los cambios acaecidos en la formación docente en el país y en la provincia de San Luis.

En la Argentina a partir de la década del '90, del siglo XX, se generaron una serie cambios en las relaciones entre Estado-sociedad y educación que

¹ Prácticas de enseñanza pensadas para favorecer la problematización del sentido común y el desarrollo de la conciencia crítica de docentes en formación: Sistematización y análisis de cuatro experiencias en el profesorado IFDC SL. Res.007/14



tuvieron como objetivo el achicamiento del Estado y la transferencia de servicios a otros actores e instancias jurisdiccionales (PELAYES, 2007).

Como consecuencia de estas políticas se sancionan la Ley Federal de Educación 24.195 y la Ley de Educación Superior 24.521, que reordenan las funciones, responsabilidades y competencias del Estado. En adecuación a la estas políticas en la provincia de San Luis se sancionan leyes basadas en la emergencia educativa y en el reordenamiento del sistema educativo, fundamentadas en el mejoramiento de la calidad de la educación.(PELAYES, 2011) Estas medidas permitieron centralizar las decisiones en el Poder Ejecutivo, lo que llevó a que el éste decidiera el cierre de la totalidad de las instituciones del sistema formador en el año 1998, para preparar el camino hacia las nuevas políticas establecidas a nivel nacional. El Estado a través de la descentralización desregula la prestación de la educación, y a la vez refuerza y recentraliza su capacidad de control por medio de la elaboración de contenidos, de la evaluación y del financiamiento.

En este marco, en el año 2000 es reabierto la formación docente inicial y continua en la provincia concentrándose la oferta en dos nuevas instituciones ubicadas en las ciudades de San Luís (capital) y de Villa Mercedes que abren carreras en función de la demanda.

Estas instituciones fueron concebidas con un nuevo estilo institucional que se alejaba de la figura de los antiguos terciarios e intentaba marcar una nueva manera de funcionamiento acercándose al estilo de formación universitario (sólo en ciertos aspectos, sobre todo en lo académico), y se adecuan al modelo de gestión institucional impulsado para las instituciones educativas a partir de la reforma de los 90. La política neoliberal llevada a cabo por el estado provincial promueve la creación de escuelas llamadas autogestionadas², entre las que se inscriben los nuevos institutos de formación docente.

² Las escuelas autogestionadas fueron creadas a partir del año 1999 con la sanción de la Ley 4914. "... La gestión de las Escuelas Experimentales será concesionada a asociaciones civiles sin fines de lucro, que deberán estar compuestas exclusivamente por personas de existencia física, y cuya selección se realizará a través de convocatorias públicas para la presentación de proyectos, las que estarán a cargo del ministerio de Gobierno y Educación". Decreto N° 2562. MGyE, San Luis, 13 de agosto de 1999, artículos 1 y 2.



La carrera de profesorado de enseñanza primaria en la cual se inscribe nuestra experiencia se abre en el año 2007. Los nuevos planes de estudio deben adaptarse a las exigencias fijada por la Nación en relación a la duración de las carreras de formación inicial que debe ser de 4 años.

El plan de estudios de la carrera inicial (2006) fue elaborado por los docentes de la nueva institución formadora, quienes explicitaron en él cinco espacios de formación: el de fundamentación pedagógica; el de especialización en el nivel; el orientado; el de definición institucional (EDI) y el espacio de la Práctica, que nucleaban a su vez diversos espacios curriculares (disciplinares, pluridisciplinares) tendientes al alcance de una formación docente integral: una sólida formación pedagógica, presencia de prácticas de enseñanza que integraban conocimientos de los campos disciplinares y didácticos; profundo conocimiento de las características de los sujetos destinatarios de la educación del nivel primario; planteamiento de temas complejos que involucraban análisis interdisciplinarios (EDI); acercamiento a los escenarios educativos diversos desde el primer año de la carrera, entre otros (GARCIA, 2014).

Podríamos analizar que la participación de los docentes del IFDC San Luis en la definición de la nueva currícula, fue un lugar de resistencia en ese contexto, ya que logran que se incluya por primera vez en la provincia como espacio curricular en la formación docente de educación primaria a la Historia y a la Política de la Educación Argentina, siendo el único plan de carrera que incluye estos espacios.

Sin embargo, lo que podríamos considerar un avance tendrá su límite. La apertura de la carrera se hace en el marco de los lineamientos del Ministerio de Ciencia, Cultura y Educación de la Nación, quien a través de los Documentos para la Concertación A9; A11 y A14, que sientan las bases sobre las cuales se implementó la Ley de Educación Superior, se prevé que todas las carreras destinadas a la formación docente inicial tengan como duración a término.

El concepto de carreras a término, en este escenario de pleno auge de la racionalidad técnica, se vincula con una concepción que entiende a la educación como servicio y mercancía, es decir, las carreras aparecen como ofertas sujetas a las reglas de la oferta y demanda. En ese sentido las propuestas formativas

debían responder ya no a la necesidad de formación de los sujetos sociales de la educación, sino a los imperativos del mercado. Después de un proceso de discusión y juego de fuerzas se hizo concreta la creación y acreditación de la carrera de Profesorado en Enseñanza Primaria a término (GARCÍA, 2014, p.2).

Finalizada la cohorte, el plan de estudios comienza a sufrir significativas modificaciones. Estas están basadas en la exigencia de la jurisdicción de reducir la carga horaria del plan y de las sugerencias presentadas por el INFD³ para la nueva acreditación del mismo.

Es así como ante el avance logrado en el año 2006 con la inclusión de la Historia y la Política de la Educación Argentina en la currícula, ambas con una carga horaria de 64 hs. cuatrimestrales, se pasa en el año 2014 a una reducción de contenidos en donde Historia y Política se fusionan en un único espacio con una carga horaria de 80 hs lo que representa nuestro próximo desafío.

2 El objeto de conocimiento: una construcción compleja

Teniendo en cuenta este contexto, nuestra participación en la definición del primer plan de estudios, los sentidos que tradicionalmente se otorgó a la política educativa en el curriculum de formación docente (que aparecía como Legislación Escolar) y nuestra propia historia, comenzamos a problematizarnos el concepto de política.

Fruto de un largo recorrido que incluyó variados intentos y diversas aproximaciones teóricas y prácticas, decidimos organizar en una continuidad los espacios curriculares Historia y Política de la Educación Argentina, disponiendo tres ejes que en forma secuenciada y en espiral atravesarían ambos espacios. Estos son: Eje Estado, eje Práctica Educativa y eje Sujeto Pedagógico.

Nos interesa señalar como hay prácticas que de algún modo producen un tipo de efecto en un sujeto pedagógico, es decir, poder ir contextualizando que prácticas acontecen en un momento histórico determinado y que características

³ El Instituto Nacional de Formación Docente –INFD– (LEN N° 26.206), se crea en el año 2007. Iniciándose un proceso de centralización de la formación docente en la Argentina.

se buscan que asuman los sujetos con dichas prácticas. Todo esto atravesado por las políticas que de algún modo se materializan en ese espacio tiempo.

Bajo esta perspectiva se seleccionó la temporalidad a abordar en función de poder transitar los procesos de conformación del sistema educativo argentino desde el inicio de la modernidad hasta la actualidad.

Se decidió incorporar una mirada genealógica del aula y de la conformación de un sujeto pedagógico, que nos permita concebir a la historia y a la política en un contexto determinado en el que se ponen en juego constantes luchas de poder. Nuestro objetivo es superar y desnaturalizar procesos descriptivos y secuenciales de la historia del sistema educativo argentino.

El corte, exigido por la currícula, en relación a la secuencia de contenidos que se efectúa entre Historia y Política es arbitrario dependiendo del contexto en el que se inscribe la práctica pedagógica. Sin embargo, en el abordaje de los dos espacios se trata de dar cuenta de la especificidad disciplinar de cada objeto.

La historia es entendida como una práctica social, por tanto no es una historia de explicación o relato de hechos sucesivos, lineales y neutros. Esta práctica social, que es la ciencia histórica, tiene como objeto principal el pasado, pero éste es una construcción y su relación con el presente también lo es. En este sentido, coincidiendo con Le Goff: “el interés por el pasado, reside en aclarar el presente; y el pasado se alcanza a partir de ese presente”(Le Goff, 1991). En este sentido la historia se convierte en una historia – problema cuya función es intelectual y su práctica central es el análisis crítico y pluridimensional del pasado.

Este espacio curricular se decidió abordarlo como una historia de las prácticas educativas, de los regímenes de prácticas educativas (GUYOT, 1992), que son las redes de programación de conductas – de sujetos - con respecto a lo por saber y a lo por hacer, que intenta responder a intereses de un época determinada. No se trata entonces de un intento de reconstrucción de la realidad en su totalidad, sino más bien, tal y como señalan Guyot y otros, “se trata de desentrañar cuáles han sido los elementos de la realidad que han



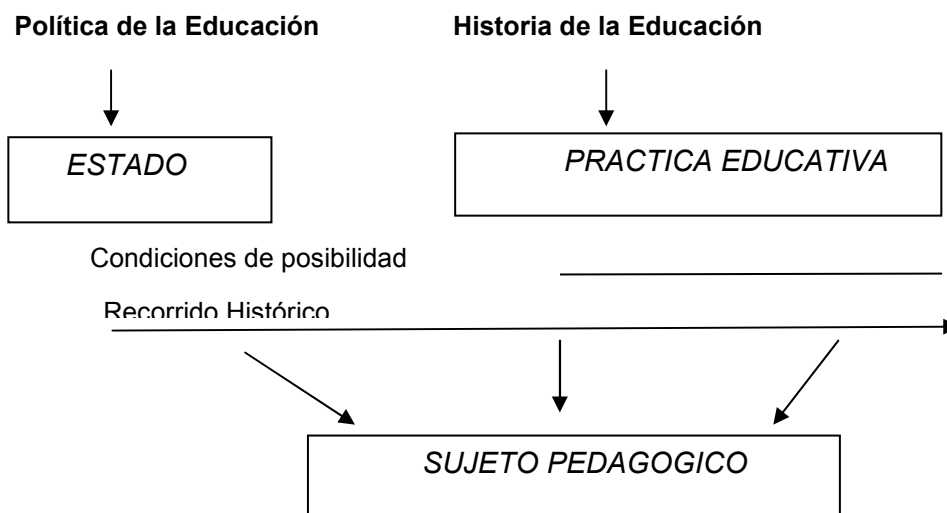
desempeñado un papel significativo en la constitución del dispositivo pedagógico” (GUYOT, 1992, p.30).

Por otro lado, cuando pensamos en la política, lo hacemos considerando que es una praxis humana y la política educacional como una disciplina que estudia la “gobernabilidad”, de cómo se da sentido y dirección a la práctica institucionalizada de la educación, poniendo énfasis en el Estado como actor central.

Asumimos que la política educacional, es el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado-entendido como el encuentro entre la sociedad política y la sociedad civil (GRAMSCI, 1993) para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación, dentro de una formación histórica determinada. Gramsci, a través del análisis del Estado Capitalista, nos invita a pensar en particular las relaciones de poder en el momento histórico en el que se inscriben nuestras prácticas de enseñanza, y para ello es necesario entender el poder hegemónico ejercido por las clases dominantes en el tiempo.

El Estado, según la perspectiva gramsciana, no es una entidad en sí misma, sino que su génesis se encuentra en las relaciones sociales, que en manos de las clases dominantes sirve para oprimir a las clases dominadas a través de sus aparatos represivos y burocráticos. “Estado es todo el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados” (GRAMSCI, 1993 p. 107).

Sobre esta base construimos un dispositivo con el que intentamos articular nuestras prácticas de enseñanza siendo este:



Definido el dispositivo de abordaje, nuestro desafío fue pensar en propuestas de enseñanza que nos permitan por un lado pensar en nuestra propia práctica como docentes y por otro, analizar como el dispositivo puede contribuir a que los alumnos, futuros docentes, interpelen sus futuras prácticas de enseñanza.

3 Nuestras prácticas de enseñanzas

Pensar la historia y la política de la educación bajo los ejes enunciados, nos obliga a hacer un análisis de nuestra propia práctica como docentes en donde, situados en un contexto socio-histórico determinado, nuestra práctica de enseñanza también define las características de un sujeto pedagógico.

Entendemos que la enseñanza es una práctica humana y una práctica social. En tanto práctica social, responde a necesidades, funciones y determinaciones, que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total.

Pensar en el “hacer” en nuestra práctica concreta como docentes implica pensar en la didáctica que, como disciplina, se basa en el análisis y la reflexión sobre las prácticas de enseñanza en forma dialéctica con la teoría. Constituyéndose en nuestro punto de anclaje para pensar las prácticas emancipatorias.

Nuestro posicionamiento político pedagógico nos lleva a pensar en la formación de docentes críticos y es por ello que nuestra intención es que los alumnos y alumnas se acerquen a un panorama más amplio de la educación, centrado en problemáticas educativas generales dentro del contexto social, económico y político en el que se desarrollan para que puedan entender y actuar y transformar la realidad que nos toca vivir.

Consideramos que la temporalidad, debe abordarse recuperando el contexto y poniéndolo en relación con el presente. Desde las prácticas actuales se pueden pensar las prácticas que se han dado en el pasado.

Nuestros objetivos a la hora de pensar nuestras prácticas fueron que los alumnos puedan:

- Establecer relaciones entre los diferentes tipos de Estado, las Prácticas Educativas-como materialización de las políticas educativas- y la constitución de un tipo de Sujeto Pedagógico, como resultado de dichas prácticas.
- Comprender la relación Estado y Educación como producto de construcciones sociales, como campo de intereses en juego.
- Construir un pensamiento crítico transformador, capaz de “desnaturalizar” el hecho educativo y re-significarlo a la luz de los aportes de la Política Educacional.

Al considerar la enseñanza de las disciplinas vamos a atender a la articulación forma-contenido. En ese sentido pensamos que al enseñar tenemos que recuperar las vivencias cotidianas de nuestros estudiantes, supuesto que fue el resultado de nuestra propia construcción histórica.

En el primero momento de nuestra construcción, comenzamos a trabajar cada uno de los ejes en cada unidad. Observamos que cuando los alumnos comprendían el eje del Estado y las matrices del pensamiento que están detrás del Estado, se constituía en una herramienta que facilitaba entender al Estado Moderno desde su nacimiento hasta la actualidad.

Luego, decidimos trabajar la concepción de prácticas como prácticas discursivas: que es lo que se dice, lo que no se dice, lo que se hace, el sentido



de los silencios, el discurso escrito, presentándolo siempre en relación con la mirada del sujeto en cada momento histórico. Esto permitió que los alumnos vayan comprendiendo cómo cada contexto construye un tipo de sujeto, también ven claramente como el disciplinamiento de la escuela, en cada momento histórico, va constituyendo sujetos de una época.

Este tipo de abordaje hizo que de a poco los alumnos vayan transitando desde miradas mas ingenuas de las practicas educativas a análisis cada vez mas complejos que permiten entender a la educación en relación a los intereses políticos y económicos que cada Estado sostiene.

Empezamos con el Estado liberal, que también es una decisión, tiene que ver con poder entender como la escuela moderna fue la que surge en ese Estado liberal. Ubicarnos desde allí nos permitió dar todo un sentido y una mirada crítica al Estado. Interrogamos como se está pensando al Estado, para entender, no solamente esa etapa, sino poder comprender como se lo está pensando hoy.

Nos fuimos dando cuenta, en la medida que implementábamos el dispositivo, que este se iba enriqueciendo y transformando. Así resolvimos que para cada unidad temporal elegiríamos distintas prácticas. Tomamos la canción de una época o, la práctica de evaluación por ejemplo en el normalismo. También analizamos alguna literatura o manuales para la enseñanza. Seleccionamos las prácticas en función del contexto, o sea buscamos las prácticas que a nuestro criterio representan a las políticas oficiales, o las mas tradicionales del momento. Aunque esto no constituyó un límite, ya que muchas veces las alumnas refieren a otras prácticas que contribuyen a ir profundizando y enriqueciendo las miradas.

Articulamos este análisis con el eje construcción del sujeto pedagógico, buscamos que los alumnos puedan comprender y caracterizar a esos sujetos. Jugamos a ponerles nombres, o usamos categorizaciones comunes de algunos autores, para ir entendiendo que estamos diciendo cuando decimos que el sujeto pedagógico es adoctrinado, por ejemplo. Porque adoctrinado tiene un sentido en función de un contexto determinado.

En la historia de nuestras propias prácticas nos fuimos dando cuenta de la necesidad de vincular este enfoque con la actualidad. De ir pensando las prácticas del pasado con la actualidad.

La Historia y la Política en claves de actualidad

El dispositivo que creamos de a poco se fue enriqueciendo por sí mismo, al ponerlo en práctica se iba reconstruyendo, se transforma en el ida y vuelta con la clase. Con el diálogo con los alumnos nos empezamos a dar cuenta de lo rico que era por las cuestiones que empezaron a aparecer.

Pensamos en abordar prácticas de enseñanzas en que se pudieran trabajar algo del contexto, o algo de una práctica de un contexto en otro momento histórico. Por ejemplo propusimos trabajar el contexto del auge de la escuela lancasteriana con elementos de la actualidad. Es decir, buscamos poner en discusión lo que significó la economía de recursos en la modernidad con el método lancasteriano, con las escuelas digitales hoy en expansión en San Luis. Lo que significa un discurso también económico, de efectividad y como se juntan los mismos intereses en distintos momentos. Observamos como en diferentes contextos históricos pueden hallarse prácticas que responden a intereses similares. Este tipo de análisis histórico-político nos parece que fue muchísimo mas rico para los alumnos, empezaron ellos a hablar de la actualidad, empezaron a sentir que la historia y la política de la educación no está allá lejana, sino que podemos encontrarla al leer los contextos actuales.

Los prácticos de clase

Las condiciones institucionales del cursado de las materias implican que tengamos muchas horas de clase en pocos días, esto hizo que empezáramos a trabajar con prácticos en las clases. De a poco los prácticos de clase empezaron a tener cada vez más peso, al punto que hoy, en general, las clases son pensadas en función de un práctico.

La clase práctica nos permite anclarnos en alguna práctica de la historia para interpelar algo de la realidad, y volver a la teoría, al análisis teórico, histórico y político, y a los tres ejes.

Buscamos crear situaciones en la que los alumnos puedan cuestionar las propias prácticas educativas vivenciadas en su historia, para ello generamos experiencias en las que docentes y alumnos aprendemos por el enriquecimiento mutuo

Una situación significativa fue el trabajo sobre la práctica del silencio, actividad pensada para entender como se fue construyendo el disciplinamiento en el aula moderna, en el cual el silencio ocupa un papel central. El rastrear el uso del silencio, como modo de pensar el aula nos llevó a analizar desde el trabajo de los hermanos Lasalle hasta como aparece el silencio en un manual y para qué se crea hoy silencio en el aula.

Analizamos como el silencio aparece en prácticas concretas que todos hemos de algún modo heredado, que se constituyen en ritos que se manifiestan en el cuerpo ,como; golpear las manos, y todos saben que hay que hacer silencio, levantar la mano para hablar, etc.

El uso del cuerpo, de algún modo, fue acompañando los discursos de época que tienen que ver no solo con el silencio, también con un orden, con una modelación del sujeto propio del sentido de estas escuelas típicas de la modernidad, que marcan la necesidad del disciplinamiento.

Se propuso pensar que nos pasa a nosotros como grupo con el silencio; que sentimiento nos genera, si necesitamos del silencio para trabajar, el lugar que ocupa el silencio en el aula y en nuestra vida. Durante el transcurso de la experiencia como los alumnos todavía no habían transitado las prácticas docentes decidimos interrogarnos si necesitábamos del silencio para dar clases, la idea era poner en juego que discursos hay acerca del silencio, que pasa con el silencio, si es "no al silencio", "si al silencio", "qué pasa con el silencio en el aula a la hora de aprender".

Nos sentamos en grupo y lo vivimos en el cuerpo. Se hizo silencio, trabajamos desde el mismo silencio y en un tono intimista empezamos a hablarlo y hubo como una experiencia profunda porque era poder hablar de



una práctica. Analizamos como las prácticas disciplinan al cuerpo, nos ritualizan, no solo intelectualmente sino físicamente, nos disponen físicamente, nos atraviesan el cuerpo, este poder que hace que sintamos, no solo pensemos, sino que sintamos. Concluimos que es verdad que necesitamos del silencio para trabajar, a veces también necesitamos, más que el silencio, la escucha. Analizamos tipos de silencios: el silencio cuando hay gritos o, el silencio para que todos podamos hablar o, el silencio para poder pensar. Nos interrogamos para qué sirve el silencio. Fue una experiencia muy rica para plantearnos el lugar y el discurso acerca del silencio y también analizar como esto juega en el aprendizaje.

Los prácticos generaron experiencias que es lo que pone en marcha el pensamiento, la educación está ligada a la experiencia y esta tiene que ver con lo inesperado. Nos reclama significados nuevos para lo vivido.

Proponemos experiencias que interroguen las prácticas para poder desnaturalizarlas y analizarlas en el contexto que surgieron para poder reinventar la propias prácticas, resignificarlas. Pensar que en el aula no es hacer callar a los chicos por hacerlos callar, sino los hago callar porque sé cuál es el sentido que tiene para mí: los hago callar para hacerlos hablar, o los hago callar para escuchar a los que nunca se escucha, o interrogo el silencio, qué me está diciendo el silencio?

Los prácticos planteados permitieron ahondar en las prácticas educativas desde lo micro, lo individual, lo personal, lo que tiene que ver con la subjetividad, pero en relación con el pensar un tipo de sujeto, en un contexto, y así, avanzamos teóricamente con los tres ejes propuestos.

Conclusiones

La experiencia nos lleva a reflexionar sobre sentido de estos espacios en la formación docente, creemos que la historia y la política tienen que servir para poder pensar una práctica, contextualizarla y poder posicionarse políticamente ante el acto de educar.

Aspiramos que nuestros alumnos puedan dar un sentido a su hacer, en el ejemplo, si el silencio aparece en el aula, tiene que tener su razón. Si se



analiza un manual, cuánto de lo que aparece contribuye para el propósito perseguido según el contexto? Lo interesante es que los futuros docentes puedan pensar las prácticas en lo cotidiano, lo que les permitirá tomar decisiones teniendo como mirada la Historia y la Política. Analizar la práctica: lo que se dice, lo que se hace, con sus contradicciones, cuáles eran y son los intereses que están en juego en cada práctica.

Creemos que el instrumento pensado lejos de convertirse en un universal, debe entenderse como un dispositivo que puede ser refundado en cada práctica, es una herramienta que permite comprender para actuar y así poder tomar decisiones fundadas.

Buscamos iluminar la realidad y esto es lo que persigue la educación liberadora. “Una realidad oscura desactiva la creatividad de las personas, y mantiene una cortina delante de lo que necesitan ver para iniciar la transformación” (SHOR, 2014 p.265)

Cambiamos nuestra comprensión y nuestra conciencia en la medida en que nos esclarecemos en lo que respecta a los conflictos de la historia (FREIRE, 2014). Rastrear estos conflictos en una mirada a la vez integral y particular, que desafía a la historia y a la política en su enfoque tradicional, es el sentido que nosotros le otorgamos al dispositivo pensado.

Referencias

CONTRERAS, J. D. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: Una visión personal. **Rev. Interuniversitaria de Formación del profesorado**, 68. 2010.

FREIRE, P. ;SHOR, I. **Mierdo y Osadía**. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora. Buenos Aires: Siglo XXI. 2014.

GARCIA, G.; GODINO, C. MONTIVEROS, M. El curriculum de formación docente como dispositivo de análisis de la política educativa. Orientaciones y tensiones. Jornadas de Investigación Educativa. U.N.Mar del Plata, 2010.

GRAMSCI, A. **La política y el Estado Moderno**. España: Planeta Agostini, 1993.



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

GUYOT, V.; MARICENVIC, J. **Poder saber la educación.** De la teoría educativa a las prácticas docentes. Historia de la Educación y Prácticas Educativas. Buenos Aires, 1992.

GUYOT, V. MARICENVIC, J. **Operaciones del Dispositivo en el análisis histórico.** LAE. Laboratorio de alternativas educativas.

LE GOFF, J. **Pensar la Historia.** Modernidad, presente y progreso. Barcelona: Paidós, 1991.

LITWIN, E *et al.* **Corrientes didácticas contemporáneas.** Buenos Aires: Paidós, 2001.

PELAYES, O. Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis "Reinvención" del Estado y de la Educación. **Argonautas**, n. 1, p. 165-177, San Luis, 2011.

PELAYES, O. Reformas del Estado y nuevas formas de regulación de la educación. Ley Nacional de Educación: la Reforma de la Transformación Educativa. KAIROS. **Revista de Temas Sociales**, Publicación de la Universidad Nacional de San Luis. 2007. Disponible en: <http://www.revistakairos.org>.

SIRVENT, M. T.; Equipo de Cátedra. El proceso de Investigación. Ficha de cátedra de Investigación y Estadística Educacional. I. F.F. y L. UBA. 2006