

Flacso Virtual Argentina

Diploma Superior *Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Verano 2011*

## **Entre lo dicho y lo hecho: diseño curricular y prácticas docentes.**

**Autora: Camozzi, Guadalupe**

### **Resumen:**

Las culturas no son compartimentos estancos, ni se modifican en forma homogénea. Dentro de una institución educativa, los docentes constituyen un colectivo heterogéneo, que en ocasiones responde a lógicas diferentes, según sea su campo de saberes a enseñar. Sin embargo, más allá de las diferencias, resulta fundamental a la luz de las conceptualizaciones planteadas por los nuevos diseños curriculares en Educación Superior, apostar a la interdisciplina, entender la enseñanza como un trabajo compartido y social, a fin de conformar una propuesta de formación articulada, consensuada, y que tienda a disminuir el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza.

**Palabras claves:** culturas docentes - diseño curricular - docente formador – dialéctica teórico – práctica- interdisciplina- construcción colectiva.

### **Introducción:**

El currículum como norma escrita, tiene un lugar importante en la realidad institucional. La llegada de normas legales y de reforma a las instituciones educativas, por lo general, suponen una negociación constante entre lo impuesto y lo practicado, dando lugar a prácticas diversas, híbridas, lo que produce una permanente tensión entre continuidades, resistencias y cambios.

En este contexto, los docentes se transforman en actores claves, al vehicular y concretar las propuestas emanadas de las normas curriculares. A partir de este artículo, se intenta abordar algunos interrogantes que nos interpelan, y nos permiten articular el discurso, con nuestras prácticas de enseñanza: ¿Cómo se relacionan algunos cambios conceptuales introducidos por los nuevos diseños curriculares en Educación Superior, con las prácticas efectivas de los docentes formadores de las carreras de profesorado?, ¿Hasta que punto los cambios conceptuales se traducen en un nuevo posicionamiento docente?, ¿Cómo entra a jugar la dialéctica entre teoría y práctica, en función de la nueva mirada que explicita el diseño sobre los docentes, es decir, la consideración de los mismos como pedagogos, como profesionales de la enseñanza y cómo trabajadores de la

cultura?, ¿Por qué resulta tan difícil a los docentes, emprender actividades de análisis grupal y trabajo colegiado?

Sin pretensión de responder en forma unidireccional, lo que se intenta es abrir un espacio que permita reflexionar sobre estas preguntas, y habilitar al docente formador como colectivo institucional, a reflexionar sobre sus prácticas, tomar la palabra y echarla a andar.

### **De lo que se enuncia...**

El nuevo diseño curricular prescripto para las carreras de formación de profesorado en Educación Inicial, Especial y Primaria, se sitúa en un *paradigma articulador* con centralidad sociocultural y con intencionalidad político cultural. Se lo considera *articulador* porque se espera que la lógica *disciplinar*, la lógica *psicológica*, la lógica de los *saberes pedagógico-didácticos* y la lógica de la *práctica docente*, interactúen y se relacionen entre sí, lo que pone de relieve la necesidad de los encuentros interdisciplinarios.

El currículum produce; posee implicaciones científicas y disciplinares, las cuales se ponen de manifiesto en los contenidos seleccionados en cada campo de los saberes a enseñar, pero a la vez, el currículum nos produce, ya que es esencialmente un asunto político, donde subyacen y se dirimen posiciones acerca de los sujetos, las culturas y la sociedad. Currículum y docentes formadores cobran identidad articulándose entre sí.

Desde la nueva propuesta curricular, *se opta por hablar no sólo de un maestro profesional de la enseñanza, sino también de un maestro pedagogo y trabajador cultural (transmisor, movilizador y creador cultural). En todos los casos se alude a un trabajador de la educación, a un trabajador del campo intelectual. La regulación de su trabajo, entonces, no proviene sólo de las normativas estatutarias y/o educativas en general, ni de las prescripciones institucionales a su práctica, como así tampoco de los avances del conocimiento pedagógico o disciplinar, ni sólo de las innovaciones sobre las prácticas de la enseñanza, muchas veces diseñadas por el mercado editorial. También proviene de la construcción colectiva de la práctica docente y del discurso pedagógico, que la comprende y posibilita. Esto es, se cuestiona el divorcio entre el sujeto cultural, el docente que lleva adelante la práctica cotidiana en las escuelas, y el sujeto pensante, el pedagogo que piensa sobre la educación y la enseñanza.*<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Ministerio de Educación. Marco general de Diseño curricular para los Profesorados en Educación Inicial, Primaria y Especial. 2007

Esta nueva mirada sobre el docente en formación, también requiere un análisis profundo de nuestras propias concepciones y prácticas docentes, como formadores de formadores, ya que sólo es posible un cambio de posicionamiento, si se revisa la relación entre lo que se enuncia y lo que se hace.

### **Cambios conceptuales, resistencias actitudinales...**

En el contexto actual, el discurso académico y la política curricular jerarquiza al docente como profesional autónomo, sin embargo, son pocos los que se perciben a sí mismos como integrantes de un cuerpo de funcionarios públicos, que regulan su práctica en torno a temáticas y cuestiones que resultan de interés común. En general, la norma curricular no es tomada como el principal referente, sino como uno más entre otros al momento de decidir que enseñar. Algunos docentes formadores, expresan que a la hora de diseñar sus proyectos áulicos, sólo toman en cuenta las prescripciones de contenidos de su propia disciplina, siendo muy pocos los que se problematizan en función de los postulados que se desprenden del marco general.

Al mismo tiempo, parece circular mayoritariamente, la creencia de que los conceptos relacionados con el sujeto de la educación, los análisis de los diversos posicionamientos a la hora de desarrollar la enseñanza, corresponden a los profesores de los campos de la práctica o de las materias pedagógico- didácticas, siendo estos “los que saben”, y/o “los que manejan esos temas”. Sin embargo, los diseños curriculares son textos que deben ser activados por todos los docentes de una institución. Su lectura, reflexión y flexibilidad, debiera traducirse, en diversos usos que inciden en los cambios y permanencias de las prácticas de enseñanza.

Las diferentes culturas que entran en juego en las instituciones educativas (en este caso parece ser, la de los docentes del campo de la práctica y de las disciplinas pedagógico- didácticas, y los docentes que responden a la lógica disciplinar), incluyen prácticas híbridas (Gonçalves Vidal, 2008), por lo que es posible observar la pervivencia de prácticas que no parecen tener sentido a la luz de los nuevos enfoques.

Empezar actividades de análisis grupal y trabajo colegiado, para construir un proyecto de intervención pedagógica consensuado y articulado, resulta para los docentes formadores una tarea complicada, ya que generalmente durante su proceso de formación

inicial y durante el ejercicio profesional, tradicionalmente no ha existido una cultura que fomente hábitos e interés por el trabajo grupal.<sup>2</sup>

Si bien desde el diseño curricular se prevé la implementación de los Talleres Integradores Interdisciplinarios, como espacio para el encuentro entre docentes, y entre docentes y estudiantes, suelen circular voces poco optimistas en relación a su utilidad, algunos docentes plantean que aún no se le ha encontrado real sentido, y taller tras taller, se pone de manifiesto la dificultad para llevar adelante dicho espacio compartido.

### **Culturas docentes...**

Un buen punto de partida para profundizar algunas cuestiones abordadas anteriormente, implica focalizar la mirada en las culturas docentes. Resulta interesante considerar que las culturas no son compartimentos estancos, ni se modifican en forma homogénea. Las personas y los grupos se identifican de cierta manera o de otras, en contextos históricos específicos, y en el marco de relaciones sociales localizadas.

Ángel Pérez Gómez, plantea que los docentes formadores constituyen un colectivo heterogéneo, y advierte que la cultura docente está constituida por una serie de normas, creencias, valores y hábitos que determinan lo que un grupo social considera válido en su campo profesional, y los modos de pensar sentir y actuar y de relacionarse entre sí. Por su parte Hardgraves, presenta dos dimensiones para explicar dicha cultura: el contenido y la forma. La primera hace referencia a los valores, las creencias, las actitudes y los supuestos compartidos por el equipo docente y se relaciona con el currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la función de la escuela y el rol docente. La segunda son los patrones que caracterizan las relaciones y los modos de interacción entre docentes.

En este sentido, interesa comprender la cultura, como los modos específicos en que los actores se enfrentan, se alían, o negocian.

Teniendo en cuenta que los profesores comparten un lenguaje y un modo particular de interpretar sus prácticas docentes, habría que buscar una vía para que ese código colectivo pueda desarrollarse por fuera de la confrontación, de la autodefensa o de la resignación, actitudes que se hacen notar durante el desarrollo de los talleres.

---

<sup>2</sup> Calderon Lopez- Velarde, Jaime (2001). Los colectivos de maestros y el cambio escolar, en Revista de los talleres regionales de Investigación Educativa. Universidad pedagógica Nacional.

### **Nos debemos un debate...**

El diseño curricular constituye no solo un instrumento valioso para poder ejercer el derecho a aprender, sino también un instrumento para construir consensos, y un compromiso social compartido entre docentes y estudiantes respecto de la educación ofrecida.

Siguiendo el pensamiento de A. Novoa, en la actualidad, se pueden reconocer las tensiones generadas entre el exceso de discurso científico educacional, elaborados por reconocidos pedagogos y la pobreza de análisis de prácticas pedagógicas, realizadas por los propios profesores. A.M Chartier (2000), plantea la existencia de “saberes ordinarios” aquellos que orientan la acción en los oficios, pero sobre los cuales los sujetos no dan cuenta. El problema principal de la formación y de la investigación pedagógica, es que la acción concreta en el aula se basa en esos saberes ordinarios que son invisibles para los propios docentes y sobre los cuales les es difícil teorizar.

Esto se relaciona con otra tensión, entre el exceso de voces de los profesores en forma individual, y la pobreza de prácticas asociativas docentes. En tiempos caracterizados por la complejidad, y en la que parece requerir de los profesores “más de lo que pueden dar”, o “de exigir aquello para lo que no están preparados”, llama la atención la dificultad de consolidar prácticas de participación profesional y de colaboración entre pares. Las experiencias muestran que el aprendizaje grupal, la cohesión y permanencia del colectivo, implican, dada la heterogeneidad de los participantes, diversos ritmos de avances, y niveles de producción, de cambios y saberes pedagógicos. Significa afrontar situaciones nuevas e impredecibles, caracterizadas por la incertidumbre, la ansiedad y el conflicto. Concebirse como colectivo es un proceso que sólo los actores lo determinan, y se basa en la fuerza de las propias convicciones. En este sentido, se propone promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que participan de universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad.

Cómo sujetos políticos, todos los docentes formadores deberían desarrollar un análisis histórico-crítico de su propia práctica, apostando a la construcción de una profesión docente transformadora de la educación, que se articule con los procesos de transformación de la sociedad, la política y las culturas.

### **Algunas conclusiones que nos permiten seguir pensando...**

Como primera condición se tendría que avanzar en la construcción de una cultura docente capaz de asumir en la práctica cotidiana, que el conflicto y el antagonismo,

resultan inherentes a las personas, los grupos y las instituciones. Por el contrario, la ausencia de conflicto implicaría un ambiente educativo incoherente con la formación de ciudadanos activos y críticos.

En segundo lugar, resulta pertinente pensar que la conceptualización del maestro como profesional de la enseñanza incluye al otro al menos en dos sentidos: con respecto a quien se constituye como sujeto a enseñar, habilitándolo para que resignifique lo que recibe, y con respecto a los mismos docentes formadores, entendiendo la enseñanza como un proceso compartido y social. De igual manera se introduce la consideración del otro cuando se plantea la necesidad de valerse de la racionalidad pedagógica comunicativa, centrada en la intersubjetividad y la problematización.

La interculturalidad como reconocimiento del "otro", de otro saber, otra experiencia, de otra vivencia, se hace presente en la consideración del maestro como *trabajador cultural*, como transmisor, movilizador y creador de la cultura.

Aprendemos a estar con Otros, diferentes de nosotros, a interactuar con ellos por medio de la palabra, y este es el mejor camino para la comunicación y el crecimiento.

Por último, un camino posible para seguir pensando sería preguntarnos: ¿Compartimos como cuerpo docente institucional, los supuestos planteados por el nuevo diseño?, ¿Repensamos nuestras prácticas a partir de ellos?, ¿Tenemos un proyecto institucional articulado, del que todos nos sentimos parte?

Una buena manera para avanzar en estos puntos, sería aprovechar el espacio compartido constituido por los Talleres Integradores, donde todos tenemos igual derecho a participar en su construcción y formar parte, donde los conflictos deberán ser negociados pacíficamente, y constituir un espacio donde las diferencias deben ser respetadas dentro de un marco de promoción de la igualdad.

### **Bibliografía:**

- Brito. A, Fernanda Cano, Ana María Finocchio, María del Pilar Gaspar (2011). La lectura y la escritura: saberes y prácticas en la cultura de la escuela. Clase 11. En Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina-
- Calderon Lopez- Velarde, Jaime (2001). Los colectivos de maestros y el cambio escolar, en Revista de los talleres regionales de Investigación Educativa. Universidad pedagógica Nacional.

- Cesca, P. y Denkberg, A. (2011) "Los saberes de la política. " Clase 14 Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto" Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Dente, L y Brener, G. (2011). Hacia la producción de culturas docentes sensibles a la culturas infantiles y juveniles. Clase 5. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Fumagalli, L. (2011). El currículum como norma pública. Clase 2. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Grimson, A. (2011) "Diferentes sentidos de la noción de cultura. Los usos del concepto y la cuestión de la "cultura nacional" Clase 6. Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto" Buenos Aires: Flacso Virtual Argentina.
- Ministerio de Educación. (2007). Marco general de Diseño curricular para los Profesorados en Educación Inicial, Primaria y Especial.
- Pinkasz, D. (2011). El cambio en el currículum y las escuelas: ideas para su interpretación en la historia curricular reciente de la Argentina. Clase 4. En Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto. Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.
- Zelmanovich, P (2011). "Los saberes en relación con las subjetividades de niños, jóvenes y adultos" Clase 19 Diploma Superior en "Currículum y prácticas escolares en contexto" Buenos Aires: FLACSO Virtual Argentina.