

LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL: CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS CURRICULARES

María Raquel Coscarelli y Verónica Laura Bonelli
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Primeras palabras

Resulta difícil dar cuenta del pensamiento de Jorge Huergo. La inmediatez de su desaparición física nos duele y a la vez convoca, aunque más no fuere, a una muy modesta y provisoria referencia a algunos aspectos de su obra. Sabemos que será enriquecida en amplitud y profundidad en los tiempos venideros. Tal vez por su cercanía a nuestras vidas referimos a las contribuciones de su labor como docente e investigador, escogidas de entre las muchas e infatigables experiencias que transitó en su camino y que pudimos vivenciar como colegas, compañeras y también alumnas. Esta dinámica combinatoria de posiciones compartidas que nos involucraron en distintos trayectos de construcción conjunta se vincula en alternancia y constituyen múltiples facetas expuestas a su reconocimiento. Pero en cualquiera de ellas pudimos sentir y apreciar sus saberes, su orientación, su escucha respetuosa, sus interpelaciones y la siempre disponibilidad, abierta para el análisis y la intervención.

Más allá de su intensa humanidad Jorge contó con la profundidad de su formación filosófica que puso al servicio de las causas populares. Sus múltiples praxis enriquecieron su pensamiento al que fue articulando diversos saberes experienciales y disciplinares. Se movió en varios frentes del conocimiento, contribuyendo en la creación y el desarrollo del campo de la comunicación/educación, y a la vez resignificando investigaciones y saberes socio-culturales de corte filosóficos, históricos, antropológicos, sociales, psicológicos pero siempre develando tradiciones olvidadas, conflictos, fuerzas sociales y sujetos de América Latina y de nuestro país. Todos esos nutrientes fueron enhebrados con esa enorme capacidad de conjunción interesada en la emancipación. Entre esos saberes el saber pedagógico fue objeto de especial referencia abordando, entre otras, las obras de Freire, Taborda, Freinet y también Dewey. Fue especialmente crítico con ciertas versiones de pedagogía tradicional y las clausuras reproductivas de la escolarización. Si bien su especial interés estuvo puesto en las prácticas educativas con distinto grado de formalización en las organizaciones sociales, el sistema escolar lo contó entre sus filas y desde su perspectiva crítica y práctica consecuente pugnó por ampliar sus límites apelando a su contextualización histórica y social. Entre ellas, se destaca su contribución a la creación del Profesorado en Comunicación

Social, cuyos gérmenes fue cultivando desde su cátedra de Comunicación y Educación de la Facultad y en esta línea queremos rescatar sus aportes en la Formación Docente Inicial. Jorge nunca abandonó el sistema escolar, entendió que la educación popular tuvo y tiene lugar allí. Luchar por el sentido, la efectiva inclusión y la justicia distributiva de bienes culturales demanda el imperativo ético de su transformación. Cómo ignorar un territorio al que aspiran la gran mayoría de los hijos del pueblo, a los que incluye en sus primeros niveles y que se debate, en sus mejores tradiciones, por expandirse buscando en todos sus tramos verdadera igualdad de acceso, permanencia y calidad democrática. Por ello nuestro compromiso con el profesorado, en los diversos campos de formación y en especial el de nuestra Casa.

La producción de sentidos y prácticas de transformación en la Propuesta Curricular de la Formación Docente Inicial

En esta experiencia de propuesta curricular para la Formación Docente Inicial que Jorge ideó, configuró y ayudó a dar vida en la acción, lo acompañaron muchos colegas, en un marco de participación en distintos momentos de su plasmación. Las consideraciones que se vierten a continuación refieren a algunas concepciones básicas tomadas como punto de partida que fueran discutidas durante el año 2007 (1). Asimismo, se incorporan notas seleccionadas sobre el proceso y su impacto en los que se vierten apreciaciones sobre dicho cambio curricular, centralmente, en lo que respecta al campo del eje de la práctica docente, uno de los saberes primordiales de la formación curricular.

El Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario ha sido construido sobre la base de un proceso desarrollado durante el período 2006-2007. Se produjo un documento base titulado Redefinición de la Formación Docente de Inicial y de Primaria (entonces Enseñanza General Básica). Este documento de discusión tuvo en cuenta estudios y experiencias precedentes acerca del tema.

Jorge impulsó el diseño y el desarrollo curricular en procesos de construcción participativa como una condición inseparable del posicionamiento. Asumió el conflicto entre diversas posiciones en busca de síntesis superadoras aún a costa de desgastes y denodados esfuerzos grupales y personales.

El equipo de trabajo, con su coordinación general, estuvo integrado por personal convocado por la Dirección Institucional, entre ellos, una asesora pedagógica curricular. En la elaboración de aportes y sugerencias, participaron los docentes y directivos de los institutos superiores que poseen Formación Docente de Nivel Inicial y Primario, estudiantes avanzados, maestras orientadoras que reciben a los docentes en formación, los supervisores de educación superior, especialistas por áreas curriculares y maestras jubiladas. Mediante la reflexión y apreciación de la formación planteada en anteriores proyectos y las propuestas para su cambio, fueron recuperándose y recreando principios y criterios a incorporar. Paralelamente se implementó una consulta pública referida a las expectativas de la sociedad organizada respecto de la formación de los y las docentes.



Acerca de la posicionalidad

La propuesta curricular se asienta en fundamentos teórico-prácticos concurrentes y emergentes del cruce de dos campos pedagógicos: el que corresponde al propio currículo y el del objeto de transformación del nivel, la formación de docentes. Estos campos cobran identidad en dicha articulación en tanto el currículo se convierte en propuesta formativa de docentes y la formación de docentes se enraíza, encauza y desenvuelve en esta.

El proceso de diseño y desarrollo del currículo se asumió en toda su politicidad ubicándolo en tanto práctica pedagógica y por ello social, como campo en que se dirimen posiciones acerca del hombre, la cultura y la sociedad. En la estructura y dinámica de esta síntesis cultural contradictoria impulsada por sujetos y fuerzas sociales ligadas a una propuesta social amplia, como refiere de Alba (1995), se entrama –construyendo sus distintas facetas– el objeto de referencia particular: la formación docente y a la vez construye su singularidad. Se manifiestan en él diversas tensiones institucionales y sociales encarnadas en saberes, prácticas y valores seleccionados y también denegados.

La propuesta de formación de docentes constituye una configuración significativa de carácter abierto, matriz o postura epistémica relacional respecto de la selección y organización de conocimientos orientados a la transformación personal, institucional y social. Expresa la direccionalidad adoptada en la identificación y posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar. Se trata de una visión o interpretación de la realidad que se previó estructurar y reestructurar durante el transcurso del desarrollo curricular. Esta configuración, entramado posicional del diseño, relaciona algunos sentidos teóricos y prácticos en tanto refieren a conceptos y circunstancias del escenario en que interviene. Posibilita precisar el sentido en que se mezclan teóricamente los fenómenos que se consideran centrales y, por tal razón, se constituye en clave de lectura o matriz de interpretación inicial. Es un corte provisorio que opera como punto de partida y sustento de las decisiones asumidas en la propuesta.

Fundamenta la interpretación de su objeto de transformación –la formación docente– y orienta las decisiones y acciones del proyecto. Constituye un referencial común en el que se enmarcan las opciones efectuadas acerca de la perspectiva curricular en todas sus significaciones discursivas –marco sociocultural, sujetos implicados, trabajo docente, instituciones, contenidos– y la organización propuesta. Estas significaciones cobran sentido relacional entre sí.

Advierte sobre su permanente singularización en función de las instituciones y sujetos comprometidos, por ello su carácter abierto a la reinterpretación.

En consonancia con el punto anterior posee apertura y potencialidad no solo para su internalización, sino para su recreación, circunstancia que propicia la posibilidad de construir conocimiento en todos sus procesos implicados. Este marco referencial de la educación superior articula en complejidad elementos conceptuales emergentes del escenario en que se desenvuelve la formación docente superior y el posicionamiento de sus “sujetos curriculares”.



Algunos conceptos referenciales

Algunos conceptos constitutivos centrales del currículo fueron: *concepto eje práctica transformadora* de la formación docente con direccionalidad u *horizonte formativo* en la idea de *maestro* como hacedor de cultura y del discurso cultural y de la educación. Este horizonte se construye a partir de un posicionamiento transformador de los desafíos que plantea la problemática áulica, institucional y social en los espacios singulares de actuación dentro de los cuales adquieren principalidad los conflictos de su propio continuum formativo.

Horizonte formativo

La direccionalidad de los proyectos de formación –el “horizonte formativo”– reconoce en las finalidades de carácter ético y social su sentido fundante y, a la vez, su guía en la siempre abierta relacionalidad imaginaria que va buscando su sino entre los sujetos reales y los deseados. En las antípodas de un mero principio modélico arbitrario radicado en supuestos perfiles o competencias previstas, el horizonte formativo es una categoría histórico-prospectiva que se va construyendo en un campo complejo e incierto transido de relaciones intersubjetivas y marcos institucionales en el que se entretajan múltiples tensiones contradicciones, encuentros y desencuentros.

Objeto de transformación

Este concepto fue resignificado a partir de su formulación en el campo curricular mexicano a propósito de una experiencia universitaria de elaboración de planes modulares de estudio. Sus creadores consideraron tres niveles explicativos (fundamentos estrechamente vinculados) de orden epistemológico, metodológico y psicopedagógico que regían la estructura interna de los módulos. El objeto de transformación, a partir del análisis histórico-crítico de la práctica profesional, es tal cuando asegura el desarrollo de estos criterios.

El nivel epistemológico implica una concepción de la realidad como una totalidad concreta en la que todos los elementos están interconectados y en proceso. Sostiene una perspectiva no fragmentaria sino interdisciplinaria de la ciencia y del conocimiento científico. La ciencia, pensada en una perspectiva crítica, no solo busca conocimiento explicativo-comprensivo, sino que está al servicio de transformar la realidad. El nivel metodológico refiere al elemento o problema de la realidad sobre el cual el alumno va a realizar su práctica y el psicopedagógico se orienta al desarrollo de la actitud crítica, la capacidad creativa y la racionalidad científica en los procesos de enseñanza y aprendizaje como señala Rojas, G. (octubre de 1975, citado en Pansza González, Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina; y Morán Oviedo, Porfirio 1986: 7-47). En el currículo de Formación Docente estos fundamentos fueron ampliados y reformulados ganando en complejidad y actualidad en sus tres vertientes. Por ejemplo, en lo que atañe a la racionalidad que se propicia, tema que ameritaría una mayor profundización, se trata de una racionalidad restringida o limitada

como denomina Gimeno Sacristán (1998: 74) no solo científica sino de corte experiencial, situacional y deseante.

Aprendizajes socialmente significativos

Respecto de los contenidos –saberes a ser enseñados– frente a las travestidas orientaciones de “competencias” en versiones tecnicistas, se sostiene el concepto de aprendizajes socialmente significativos. No se trata de un contenido abstracto ni meramente psicocognitivo, sino de saberes seleccionados y enfocados en términos culturales, políticos y éticos. Esta visión alternativa se basa, también, en el legado pedagógico latinoamericano, expresado en los pensamientos y aportes de Simón Rodríguez, de Paulo Freire, y en nuestro tiempo se canaliza, entre otros, en pedagogos como Adriana Puiggrós, Ángel Díaz Barriga, Alicia de Alba y Bertha Orozco Fuentes. Se recuperan, a su vez, las aportaciones del pedagogo norteamericano del siglo pasado John Dewey en una relectura político filosófica.

La experiencia es fuente de saber, y su caudal incluye el reconocimiento de los saberes letrados y no letrados pero significativos para las vidas de las personas y de las identidades culturales. Sin abrirse a múltiples trayectorias personales y sociales no sería posible construir aprendizajes socialmente significativos, tanto para docentes formadores como en formación, por ello es fundamental vincular las prácticas escolares con prácticas comunitarias, sociales, culturales y productivas.

En el plano de los contenidos curriculares se optó por una organización de “campos” considerados como una estructura de elementos y relaciones objetivas, que posee propiedades específicas en cuyo interior se entrecruzan un conjunto de materias orientadas por los horizontes formativos e identificadas en su búsqueda de respuestas conjuntas a interrogantes centrales. Los distintos campos destacados son la actualización formativa, la fundamentación, la subjetividad y las culturas, los saberes a enseñar y los campos de la práctica docente y de los trayectos formativos opcionales.

El campo articulador de la práctica docente. Relevancia y estrategias para su desarrollo

Constituye el pivote o punto de apoyo dinámico enriquecido y enriquecedor de los distintos campos de saberes curriculares, se persigue que el maestro en formación comprenda y aborde su quehacer de manera contextualizada. No se trata solo de una enunciación teórica, se recuperan experiencias de trabajo del currículo anterior y se las engarza dotándolas de mayor nitidez y profundización, entre ellas, se trata la investigación en la práctica y el avance en enfoques cualitativos de la institución escolar. Se inscribe el espacio escolar, tanto la escuela como el aula, en el reconocimiento de las problemáticas socioculturales de los entornos institucionales apreciados en su singularidad. En esta dialéctica del movimiento de los saberes experienciales y disciplinares se van produciendo síntesis provisionales. Se entretajan nuevos saberes derivados de la recíproca interpenetración que se va produciendo en el proceso. Estos resultantes se transforman en nuevos puntos de inicio del fondo de saberes disponibles que, retomados, constituyen



nuevas condiciones de partida para otras construcciones. Se avanza en la especificación de tres componentes que se conforman teórica y metodológicamente: las herramientas de la práctica, la práctica en terreno y el taller integrador interdisciplinario. No se descuida la continuidad participativa de los formadores de formadores pertenecientes a los ámbitos escolares de la práctica –los maestros orientadores–, se incluyen en el Taller Integrador Interdisciplinario y en otras instancias de la práctica docente. Estas conjunciones se consideran centrales en la construcción de los nuevos conocimientos a partir del contacto cultural reflexivo entre las experiencias y saberes de las escuelas destino de los practicantes y los institutos de formación. Se puso énfasis en propiciar espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica y, por sobre todo, expandir la comunicación en pluralidad de direcciones y sujetos. Las escuelas, centros de práctica de diversas características socioinstitucionales y de diferentes contextos de pertenencia (rurales, urbanos, suburbanos, de encierro, hospitalarias y otros) se concibieron como activos nodos de redes institucionales y territorios de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar. La responsabilidad de promover encuentros entre los docentes de las distintas escuelas radica en los institutos formadores tanto en la promoción de la práctica como en su desarrollo, acompañamiento y evaluación. La práctica posibilita además recorridos complementarios, denominados trayectos formativos opcionales, también diversos según las instituciones. Se prevé que sean escogidos por los institutos de formación de manera colectiva y colaborativa. Se propició una práctica educativa no escolarizada y reducida a acciones de apoyo escolar sino reinserta en la vida misma, en sus entornos reales y en sus manifestaciones socioculturales. La premisa central fue captar los cruces entre los múltiples discursos sociales que se entraman provenientes no solo de lo escolar sino de los ámbitos mediáticos, religiosos, institucionales, clubes, comedores barriales, ONG y también ámbitos del mercado. Por ello cobran relevancia los sentidos de comunidad de aprendizaje y del docente como trabajador de la cultura, entre otros. Se trata, a la manera de Paulo Freire, de “leer el mundo” a partir de la reflexión y acción sobre él.

Esta direccionalidad formativa no puede tener otro anclaje que no sea en el ámbito socio-cultural, por lo tanto sus referencias básicas se reconocen en este ámbito. Así las nociones de los sujetos de la formación: formadores de formadores, formadores en formación, sus saberes, trayectorias y el caudal cultural que se juega en el proceso de formación se identifican y profundizan en esa perspectiva amplia.

En la educación, a la manera de las vertientes críticas y poscríticas, se incardinan múltiples referentes sociales de la experiencia de los sujetos y de los ámbitos de formación que, al ser tematizados, permiten rescatar identidades y superar visiones cristalizadas que obturan la comprensión. Es que la educación en sus distintas facetas de formalización está cruzada por proyectos socioculturales que configuran subjetividad y en tanto formativos conllevan una cierta pedagogía (3). Tal cual lo expresamos en anteriores trabajos estas influencias orientan transformaciones personales y colectivas, denotando además modalidades operativas singulares.



El sujeto de la enseñanza

La teorización acerca del sujeto de la enseñanza (4) ha estado unida históricamente a los sentidos de la actividad que le confiere identidad. La enseñanza es una acción mediada por los saberes, transforma al sujeto y se irradia en la transformación del mundo. Todo saber refiere a un proceso, a una realidad social y cognitiva en permanente devenir. Establece un vínculo entre un sujeto y un objeto que se crean en la relación misma. Comprender su complejidad requiere abarcar lo socio-histórico, los modos de socialización y apropiación, los conflictos sociales y las relaciones de poder y de dominación con lo subjetivo, lo cognitivo y lo deseante en cada sujeto. Los conceptos de “enseñanza”, “educador” y “saberes” alcanzan nuevos sentidos a la luz de inferencias de corte epistemológico, históricas, antropológicas, psicológicas y más ligadas a la práctica. Como se sabe, el amplio campo del conocimiento, espacio epistémico, evidencia desplazamientos en las perspectivas de las ciencias sociales y sus objetos, en enfoques propios de la modernidad hacia descentramientos posmodernos. En lo que respecta al docente enseñante, propusimos, entonces, tres núcleos de consideraciones que, estrechamente ligados entre sí, aproximan al reconocimiento de estos corrimientos conceptuales. Se trata de los pasajes de sentidos:

- Del docente enseñante transmisivo al docente enseñante reconstructor de cultura y de la propia transmisión.
- De la sociedad y el docente enseñantes a la enseñanza compartida.
- Del sujeto enseñante abstracto a una mayor concreción del sujeto.

Respecto del primer núcleo, la idea de transmisión como acto mecánico de traspaso de conocimientos está interpelada desde argumentaciones provenientes de corrientes psicoanalíticas, institucionalistas y, entre otras, de la denominada pedagogía social. Existen planteos alternativos acerca del concepto de transmisión históricamente ligado a la enseñanza tradicional. Transmitir, en cambio, se considera un acto político y requiere desfocalizar su sentido de los objetos a transmitir, para poder resignificarse como una “modalidad de relación con el objeto, y una modalidad de relación con el otro sujeto, inseparablemente” (Cornu, 2004: 28). El sujeto solo se constituye a través de otros, de otros significativos, los docentes, pero también de “otros” de su vida. Implica un acto relacional entre saberes de sujetos que contactan culturalmente. Si bien la educación toma curso en lo escolar esta no abarca todo lo educativo. Educar es un acto político, acción que consiste en inscribir el sujeto, construir sociedad y distribuir conocimiento.

La transmisión pensada y llevada a cabo en estos términos no constituye una labor de disciplinamiento sino, por el contrario, lleva a la creación de condiciones de habilitación del otro para que decida su propia formación.

El segundo núcleo de argumentación que envuelve la idea de enseñanza y docente observa que, en su proceso de institucionalización, la educación ha dejado de ser percibida como una responsabilidad compartida que asume la sociedad en su conjunto y solo se observa el compromiso de la educación formal, como opina Coll (2002: 29). Desde esta óptica se visualiza la necesidad de mayor articulación entre el



sistema educativo escolar y otros escenarios y prácticas educativas no escolares que tienen influencias sobre la formación de las personas. Esto lleva a replantear funciones y responsabilidades de otros escenarios educativos y concitar su compromiso. Dentro de esta concepción amplia de la educación, el autor recurre al concepto de “comunidades de aprendizaje”, propone revisar el concepto de “enseñanza” y entenderla como ejercicio de la influencia educativa en general.

Respecto del sujeto enseñante, diversas perspectivas abstractas, tanto de teorías de la modernidad como posmodernas, hacen de la teoría didáctica –cuyo objeto es la enseñanza– una producción generalizable en cualquier situación. Naturalizan o desconocen al docente como entidad de mediación sustancial. La cuestión del sujeto abarca un espectro de enfoques que va desde concebir un sujeto-sujetado a distintas posiciones de sujeto, o bien un sujeto consciente y vanguardista, capaz de determinar a las estructuras y no solo de ser determinado por estas. Una de las “tareas que debe emprender una Epistemología de la Didáctica” según Camilloni (1998: 27) es efectuar el análisis del carácter del sujeto al que se refiere y al que se dirige el teórico de la Didáctica en la construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza.

Las visiones actuales tienden a estar más ligadas a la realidad y proponen partir de la comprensión del trabajo que hacen las maestras y los maestros en las aulas. La idea de trabajo, tomando distancia de los modelos funcionalistas centrados en los atributos del buen profesor, aportaría sentidos a la conceptualización de la tarea de enseñanza. Las lógicas contradictorias que rigen el trabajo docente producen, en tensión, la identidad del enseñante. Los docentes tienen poder en tanto toman decisiones sobre el proceso pedagógico fuera y dentro del aula, aún en contextos desfavorecidos. La autonomía en el trabajo, sin embargo, está limitada y anulada por los efectos que produce la lógica del control burocrático. Esta situación lleva a que la noción de poder real, entre los docentes, sea el de su carencia o la resignación sobre el sentido de su ejercicio tal como señala Martínez Bonafé (1999).

Si se recorre el documento curricular se observa, claramente, el reconocimiento de las cuestiones precedentes y el posicionamiento hacia sus sentidos más progresistas como atributos de los distintos sujetos de la enseñanza recuperados en la concepción de docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura.

Estrategias de formación

Las estrategias de formación se conciben, como hemos consignado, en un contexto social amplio y el instituto de formación y la escuela –sede de prácticas del presente y del futuro ejercicio profesional– replantean sus límites. Se reinscribe la institución escolar en el marco de las organizaciones de la comunidad, espacios en los que también circulan saberes y enseñanzas y de donde provienen los niños y jóvenes que habitan las aulas. Entre las distintas organizaciones se propician aquellas más alejadas del resguardo estatal y social.



La primera estrategia es pensar esos territorios desde una posición de educadores, poseedores y a la vez forjadores de cultura. Esta circunstancia conlleva crecer en lecturas vivenciales y sentires en múltiples planos: poner en juego la propia subjetividad y cultura, la de los ámbitos de inserción en su diversidad y la del saber escolar.

Una estrategia principal que incluye otras complementarias es, en el espacio de la práctica, el *Taller Integrador Interdisciplinario* (TAIN). El TAIN se establece con distintos cometidos en cada año de la carrera, aunque siempre promoviendo el encuentro de saberes disciplinares y experienciales de procedencia escolar y comunitaria. El Taller recoge y procesa un amplio flujo comunicacional, poniendo en relación conocimientos teóricos y prácticos y procurando superar la fragmentación curricular. Como es sabido, cada cambio curricular supone modificaciones en la organización y, en este caso, como sucedió con experiencias antecesoras, entre otras condiciones, requirió la existencia de horas de encuentro institucionales que fueron reconocidas y abonadas como tal.

Esta estrategia de corte interdisciplinario parte de situaciones problemáticas de la realidad y en ellas vuelcan sus aportes los distintos saberes curriculares y comunitarios en la identificación caracterización y problematización de las cuestiones relevadas por el conjunto, en las instituciones de la extraescuela y en espacios formales. El proceso de las prácticas docentes se configura desde el macro al micro contexto en un camino no lineal de variadas idas y vueltas hasta llegar, en años posteriores, a la práctica de enseñanza en el aula.

Esta permanente referencia a las situaciones complejas de la práctica va generando nuevos conocimientos y criterios de abordaje para el estudio e intervención. Supone aproximaciones de carácter investigativo y el fortalecimiento de técnicas de obtención y recolección de información como lo son, entre otras, la observación –tanto institucional como áulica–, el uso de modalidades narrativas, autobiografía escolar, diarios de formación o cuadernos de bitácora. También se plantean microclases como prácticas simuladas de programación y desarrollo de enseñanza e instancias de acompañamiento a las prácticas a través de grupos de reflexión y de tutorías.

El vínculo comunicacional en los TAIN fue irradiándose en múltiples sentidos y su implementación no fue librada al azar, sino orientada en el denominado *acompañamiento capacitante*.

El *acompañamiento capacitante* fue organizado por el equipo de coordinación del nivel central y consistió en talleres mensuales a los que asistían profesores y coordinadores de las carreras de las distintas regiones de la provincia de Buenos Aires. La jornada de trabajo duraba todo un día y en ella los participantes compartían saberes, vivencias, expectativas y también temores. Los encuentros propiciaban el intercambio de conocimientos y la conformación de redes de comunicación entre los institutos de formación de la provincia y, sobre todo, fortalecían los procesos de construcción colectiva de las innovaciones llevadas a cabo. Cada uno de estos encuentros giraba en torno a una pregunta que era trabajada y reflexionada por el grupo de profesores asistentes a partir de actividades prácticas que apelaban a la elaboración conceptual.

Constituían en si una muestra de los posibles cursos de acción para encarar en las respectivas experiencias de formación de los TAIN regionales. Los docentes que participaron de los talleres de acompañamiento capacitante fueron parte del proceso de difusión del cambio curricular en sus distritos de pertenencia no solo con sus alumnos del profesorado sino también con sus colegas docentes y supervisores y, muchas veces, con los institutos de gestión privada que no fueron incluidos inicialmente en los talleres. Los encuentros iniciales, como todo comienzo, denotaban incertidumbres, desafíos, dudas, inquietudes y también esperanzas.

Algunas visiones actuales de docentes formadores sobre aspectos del cambio curricular

Según apreciaciones de los docentes, que surgen de los trabajos de posgrado mencionados en la introducción, el proceso curricular fue sumamente enriquecedor, se sintieron involucrados y estimulados en sus aportes. El análisis reflexivo les permitió pensar cómo influyen y median las experiencias previas y las representaciones en la construcción de los conceptos centrales del quehacer docente.

Los encuentros, tanto a nivel central como en los ámbitos institucionales, dieron lugar a interrogantes y a la escucha atenta de dudas y objeciones. Se fue promoviendo un clima de confianza en el grupo y en el propio currículo fortaleciéndose vínculos de contención y a la vez de producción. Si bien hubo una continuidad con el diseño curricular anterior respecto de considerar al campo de la práctica como eje vertebrador de toda la propuesta, el cambio radicó en la inserción conceptual y procesual del trabajo de formación en el amplio contexto social de referencia.

Los TAIN no estuvieron exentos de resistencias por parte de algunos profesores, asistentes a los encuentros y colegas de otras áreas no pedagógicas y miembros de la comunidad educativa. Preocupaciones por cuestiones burocráticas, salariales, de aprendizaje y actitudinales de los estudiantes abonaban un clima de resistencia y a veces de hostilidad. Otros estaban más animados, confiados en la propuesta de cambio y contagiados por los aires renovados. Hubo discusiones, miedos, momentos de catarsis, de enojos, debates. Las horas requeridas y transcurridas en espacios no habituales, la responsabilidad civil inherente a los institutos y docentes, las dudas respecto de la evaluación fueron algunos de los motivos esgrimidos desde posiciones poco proclives a los cambios. Trabajar con algunos de los docentes no fue fácil para los capacitadores, hubo que remontar obstáculos y desconfianzas instaladas en el sistema educativo que durante años atravesó reformas, reciclajes, circuitos de capacitación y otras iniciativas habitualmente contradictorias y casi siempre sin continuidad.

En sus reflexiones, los docentes mencionan que a partir de las experiencias recogidas fueron reconstruyendo sus propuestas en años sucesivos. Algunas de sus ideas iniciales se fueron modificando en conjunción con las de los futuros docentes y se creció en instancias de influencia recíproca a través de un aprendizaje cooperativo.



Se pudo reconocer el carácter inacabado del propio diseño, la posibilidad de sus diversas lecturas y relecturas y en ellas del ejercicio de la autonomía docente en la definición de cambios de acuerdo con las dinámicas situacionales de los campos de prácticas. Si bien se han producido modificaciones en la concepción de la profesión docente, todavía esta se encuentra en construcción por cuanto aún las oportunidades de formación no son del todo satisfactorias. En algunos espacios, subsisten controles burocráticos o las inquietudes docentes son poco escuchadas y no hay verdadero reconocimiento de la labor profesional. Entre los estudiantes, se observaron, en general, actitudes de aceptación hacia la nueva propuesta. El cambio de eje en la práctica inicial les resultó sorpresivo, ir a comedores, a sociedades de fomento, asentamientos; partir de lo visto, oído, sentido; postergar los aprendizajes teóricos fueron algunos de los rasgos inquietantes. Sin embargo, luego de los choques e incertezas iniciales, modificaron su actitud, dejaron de lado creencias naturalizadas, formularon interrogantes, afloraron en sensibilidad social e inquietudes reflexivas. Fueron comprendiendo y construyendo experiencias sociales.

En general, los formadores tuvieron que adecuar las instituciones seleccionadas para las prácticas comunitarias. Manifiestan, por ejemplo, que en ciudades pequeñas surgió el problema del agotamiento de las organizaciones comunitarias que no podían resistir reiterados abordajes. Se extendió el criterio de selección inicial, que refería a instituciones que albergaran niños, a otras que siendo centralmente de adultos efectuaran servicios comunitarios. También mencionan que deberán avanzar en recuperar las visiones de los sujetos comunitarios de los ámbitos de recepción práctica que no siempre son requeridas.

Las reflexiones de los formadores de institutos coinciden en que, en su interior, se están debilitando estereotipos de la figura del docente como único poseedor del saber, alejado del estudiante y sus concepciones. El diálogo ha promovido el encuentro y acercado los mundos significativos desde una perspectiva colaborativa del aprendizaje y de compromiso social.

Algunos se proponen repensar la estrategia de los TAIN como espacios que impacten no solo en la formación inicial, en tanto estrategia de encuentro y producción de saberes. Se aspira a profundizar su potencialidad como modalidad de formación docente en ejercicio. Ello contribuiría a ir superando las persistentes brechas entre las disciplinas y corregir ausencias y superposiciones de contenidos. Implicaría un trabajo curricular de mayor coordinación en contenidos, enseñanza y evaluación. Las innovaciones constituyen "constelaciones decisionales" (5) como plantean Zabalza Beraza y Zabalza Cerdeiriña (2012: 35), conllevan permanentes derivaciones intencionales que generan cambios y que hemos experimentado en procesos concebidos y desarrollados colectivamente. En muchos casos los sujetos participantes se ven estimulados en reciprocidad y no solo sostienen la innovación, sino que la prolongan en una inacabada fuente de creatividad y asunción de nuevas actividades o proyectos.

Quienes estudian los cambios en los procesos educativos señalan que estos deben tener en cuenta los esfuerzos y las realizaciones de los que venían trabajando y partir de su recuperación. Por otra parte, la evaluación constante, al igual que el acompañamiento en su desarrollo, son fundamentales. Todo proceso



de cambio, como la vida misma, nunca es lineal ni ajeno a dificultades y conflictos. Su permanencia depende más de la voluntad de los sujetos que de los tiempos administrativos. Su aporte al real mejoramiento de la formación docente dependerá de la convergencia entre condiciones institucionales y la propia naturaleza del cambio a emprender. Dentro de las primeras, los estudios de las innovaciones señalan la identidad institucional en cuanto a la existencia de disposición favorable hacia estos, las tradiciones previas y el compromiso y estilo de la gestión institucional. Una condición indispensable radica en no desalentar la confianza en el proyecto, evitar la burocratización y cuidar su credibilidad.

En el camino de Jorge

Los aportes de Jorge Huergo se expanden tanto en el plano de la construcción teórico-metodológica como en el de sus intervenciones en el campo de las prácticas, siempre en vínculo con un horizonte político de transformación social.

Es notoria la profundidad de su pensamiento y trayectoria. En el trabajo analizado se destaca la actualidad, coherencia de sus términos teóricos y de las estrategias y puestas en acción. Los procesos de formación se expanden en múltiples sentidos intervencionales (docentes formadores y en formación, alumnos, los grupos sociales del entorno) y retornan sobre el propio currículum, revisitado en continuidad a través del diálogo fecundo.

Fueron muchas y diversas las actividades de formación que encaró en los espacios públicos populares – como lo son las instituciones educativas, ámbitos socio comunitarios ligados a movimientos sociales o a organizaciones populares–, realizadas con alumnos de la cátedra de Comunicación y Educación, como así también las enmarcadas en trabajos de investigación y extensión universitaria y en el Centro de Comunicación/Educación. Estas constituyeron y constituyen tierras fértiles para la reflexión teórica y el ejercicio de experiencias innovadoras. Su preocupación central estuvo en la articulación entre las prácticas socioculturales y el campo de la comunicación/educación, en especial en contextos de conflictividad y complejidad. Sus obras plantean permanentes interrogantes, suscitan búsquedas, nos desafían y comprometen en el camino de la educación popular.

Notas

(1) En lo que respecta a María Raquel Coscarelli tuvo el honor de ser consultada, durante más de un año de trabajo, en diversos tramos del diseño y en su lectura final. En tal oportunidad le fueron requeridos trabajos preliminares acerca de cuestiones de su especialidad, que fueron discutidos y resignificados en la formulación del Diseño.

(2) Los registros están basados en trabajos de docentes que cursan un posgrado en Pedagogía de la Formación y Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. En uno de los seminarios dictados por una de las autoras de este escrito, se han presentado trabajos de los cursantes docentes en los que se abordan cuestiones propias de esta experiencia reciente y su continuidad en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires.



(3) El sentido de currículo desde una mirada amplia ha sido reconocido en los Estudios Culturales (Williams, Giroux, McLaren y Freire, entre otros). En trabajos anteriores hemos propuesto el concepto de protocurrículo para estas múltiples influencias formativas ancladas en la cultura, no siempre conscientes.

(4) Este apartado es una síntesis de un trabajo base efectuado por la autora a pedido de J. H.

(5) "Las innovaciones se configuran como constelaciones decisionales (lo que las convierte en procesos intencionales) que las va llevando de un momento a otro de su existencia y desarrollo, en una especie de secuencia (no siempre lineal, ni siquiera lógica, pues son muchas las variables que intervienen) que las van modificando y reorientando" Zabalza, *et al.* (op. cit.: 35)

Bibliografía

- Camilloni, Alicia (1998), "El Sujeto del Discurso Didáctico", *Revista PRAXIS EDUCATIVA*, año III, N.º 3, Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria, Universidad Nacional de La Pampa, La Pampa, pp. 27-32.
- Coll, César (2002), "La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar", *Revista Alternativas. Serie Espacio Pedagógico. Educación y Enseñanza*, San Luis, Publicación del LAE Laboratorio de Alternativas Educativas, Año VII, N.º 29.
- Cornu, Laurence (2004), "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud", en Frigerio, G. y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- Coscarelli, M. R. (2001), "Proyectos educativos como trabajos de significación", ponencia presentada en el *Seminario ALAIC*, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- Coscarelli, M. R. (2009), "Currículo de formación docente inicial", ponencia presentada en el *Tercer Congreso Internacional de Educación: Construcciones y perspectivas. Una mirada desde y hacia América Latina*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- Da Silva, T. T. (2001), *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Barcelona, Octaedro.
- De Alba, A. (1995), *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gimeno Sacristán, J. (1998), *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- McLaren, P. (2012), *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*, Buenos Aires, Herramienta.
- Martínez Bonafé, J. (1999), *Trabajar en la Escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Rojas, G. (1975), Seminario de Integración metodológica. UAM-Xochimilco, *Centro de Investigaciones Educativas*, citado en Pansza González, Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina; y Morán Oviedo, Porfirio, *Operatividad de la didáctica* Tomo 2, México, Guernika, pp.7-47.
- Orozco Fuentes, B. (2007), "El asesor en currículum: experiencia desafiante entre la función de escucha y la intervención", en R. Angulo y B. Orozco (coords.), *Alternativas Metodológicas de Intervención*

Curricular en la Educación Superior, México, Plaza y Valdés.

Santos Guerra, M. (2001), *La escuela que aprende*, Madrid, Morata.

Yentel, N. (2006), *Institución y cambio educativo: una relación interferida*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Zabalza Beraza, M. y A. Zabalza Cerdeiriña (2012), *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens.

Documentos

Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2008), *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*.

Coscarelli, M. R. (2007), *El docente enseñante*, La Plata, documento presentado a la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires.

