

**Título: “Curriculum, formación y fragmentación del rol docente”**

**Autor/es:** Ruiz, Karina F. y Burgos, Claudia

**Eje:** Políticas de formación docente

**Tipo de trabajo:** ponencia

**RESUMEN:**

Vivimos en un mundo social donde emergen y se afirman nuevas identidades sociales y culturales, transgrediendo prohibiciones y tabúes de identidad. Época en la que un número creciente de personas ven disminuidas cada vez más sus posibilidades de desarrollo. Asimismo, somos testigos del aumento de la exclusión y la privación que conllevan a la afirmación de la identidad hegemónica del sujeto optimizador del mercado. La emergencia de problemáticas y tensiones entre el diseño y el desarrollo curricular, la persistencia de “tradiciones” de formación y pautas “cristalizadas” en la formación y práctica profesional, a pesar de los cambios significativos que presentan los nuevos Planes de Estudios, siguen siendo temas de debate permanente. Debido a la centralidad del curriculum en las políticas de reforma de la educación y de mejora de la enseñanza, este trabajo se propone analizar los cambios curriculares en general y cómo inciden estas modificaciones -decisiones políticas- en la formación docente en particular. En primer lugar analizaremos las distintas concepciones acerca del curriculum y las teorías de cambio curricular. Luego nos referiremos al rol del profesor hoy día como agente del curriculum como construcción social. Finalmente, nos detendremos en la cuestión de la transmisión y la fragmentación del rol docente.

**Palabras clave:** curriculum, formación, transmisión, rol docente

**Concepciones acerca del curriculum**

Sin lugar a dudas, vivimos tiempos donde nos vemos en la obligación de hacernos preguntas cruciales sobre nuestro oficio y nuestro papel como educadores (Da Silva 1998.) Partiendo de este punto el curriculum es uno de los espacios centrales de esta construcción en donde se entrecruzan prácticas de significación, identidad social y poder; por ello se encuentra en el centro actual de reforma social y educativa (Da Silva 1998.)

Como política curricular, como macrodiscurso, el curriculum expresa tanto las visiones y los significados del proyecto dominante como ayuda a reforzarlos, a darles

legitimidad y autoridad. Como sostiene Goodson (2000) es necesario indagar estos cambios históricos del curriculum, cambios locales y mundiales.

Siguiendo con este punto Benavot y otros (1991) en su trabajo monográfico analizan diversas teorías de cambio curricular. Por un lado, las teorías funcionalistas sostienen que la curricula nacionales varían en la función del nivel de desarrollo socioeconómico, incorporando materias cada vez más modernas y cambiando lentamente. En este contexto existe una ligera tendencia hacia la “modernidad” en la ampliación del tiempo lectivo dedicado a las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas; además se divisa una escasa estabilidad nacional a través del tiempo en la asignación del tiempo lectivo. Por otro lado, las teorías historicistas sostienen que hay una diversidad de curricula nacionales entre los países o las regiones mundiales y una cierta estabilidad importante a través del tiempo. Pero, frente a esto, hay teorías que sostienen la idea de curricula primarios oficiales reflejan un orden educativo mundial, lo cual modifica, sin llegar a eliminar, las hipótesis funcionalistas e historicistas. Por último, el curriculum de masas se define y se prescribe directamente a través de la influencia de determinadas organizaciones internacionales, como ser el banco mundial y las Naciones Unidas, mediante modelos apostados por el Estado-Nación dominantes y por profesionales de la educación que operan a escala mundial. Todos estos factores influyentes encuentran audiencias receptivas en sociedades y Estados nacionales de legitimidad y progreso, en donde se logra la identidad mediante la conformidad de los ideales institucionalizados. Aquí las políticas locales se reducen, frecuentemente, en beneficio de criterios nacionales o de tecnologías y costumbres vicarias.

Todos los aspectos del sistema mundial moderno consolidan la conformidad de las reglas económicas, políticas o familiares y culturales con estándares regionales, étnicos o nacionales (Thomas y Cols 1987 en Benavot y otros 1991.)

### **Una mirada hacia atrás**

Según Goodson (2000:178) se está experimentando una “ola de cambios en el curriculum en dónde se distingue un periodo más abierto y democrático e inclusivo, con frecuencia, un movimiento contrario, más reaccionario.” En el primer punto, se reconoce una expansión democrática de la educación pública para educar a todos los niños a fines del siglo XIX. Le siguió rápidamente una nueva “ola” que estableció el curriculum basado en asignaturas. El efecto de esto fue interiorizar y fragmentar todo argumento sobre los

propósitos sociales y políticos de la enseñanza.

En las décadas de los años sesenta y setenta, se inició un nuevo movimiento mundial en el curriculum escolar. De ahí que se generaran nuevas curricula y nuevos modelos de trabajo interdisciplinarios. Dicho intento fue a favor de la democratización de la enseñanza para poder ofrecer una verdadera educación para una clientela masiva. Entrada la década del ochenta surge un movimiento llamado “retorno a lo básico”, cuyo objetivo fue nuevamente interiorizar los discursos sobre los propósitos sociales y políticos de la enseñanza. Esta vez se adoptó un enfoque dual: por un lado, la reafirmación de las asignaturas tradicionales que habían funcionado tan bien en el periodo anterior -1910- por otro, un movimiento para limitar la discusión general sobre la restructuración y los propósitos de la enseñanza. Es aquí donde deviene el cambio postmoderno ya que no puede desafiar las estructuras básicas de la enseñanza lo que constituye la paradoja del progresismo que actualmente se vive (Goodson 2000.)

### **El curriculum como construcción social**

El modelo de cambio del Curriculum Nacional ha avanzado de la mano del movimiento para reestructurar el trabajo de los profesores (Goodson 2000.) Con respecto a este punto, se sostiene que dentro de esta coalición se ve al profesor como el técnico que distribuye el curriculum definido por otros, en este caso, por el Estado Nacional. Esto representa un cambio considerable del papel del profesor en las décadas de los sesenta, cuando se estaba democratizando la enseñanza, es decir, que en esta época se lo veía al profesor como el intérprete moral y definidor parcial del curriculum (Goodson 2000.) En este sentido se ha generado un nuevo género de metodologías para definir al profesor como el repartidor práctico de las intenciones de otros. Releyendo estas formas globales de cambios, Goodson (2000) sostiene que hay que examinar cuidadosamente en qué momento debe introducirse un cambio curricular. Nos encontramos, entonces, en una encrucijada donde los intereses progresistas de inclusión social son parte de la agenda política por lo que la discusión se orienta hacia la redistribución y el reconocimiento de las masas.

En este sentido traemos a colación la propuesta de Nancy Fraser a partir de las reivindicaciones de justicia social. Fraser (2006) expresa que, en el mundo de hoy, las reivindicaciones de justicia social son de dos tipos: de redistribución -que pretenden una distribución más justa de los recursos y la riqueza- y de reconocimiento -que pretenden un

mundo que acepte la diferencia- pero se considera que estos conceptos están cada vez más dissociados. Frente a esto Fraser presenta la concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia considerando el modelo de status. La autora considera la paridad participativa como una norma a aplicar de forma dialógica, en procesos democráticos de deliberación pública. Una deliberación democrática equitativa sobre los méritos de las reivindicaciones de reconocimiento exige la paridad de participación de todas las personas deliberantes, presentes y posibles. En este sentido, la educación, y nosotros como docentes, tenemos la misión de construir un espacio público que promueva la equidad de oportunidades y recursos; donde coexistan identidades sociales coherentes con esa posibilidad y es el curriculum uno de los espacios centrales donde debe tener lugar esa construcción (Da Silva 1998.)

### **La enseñanza deber de las políticas educativas**

Siguiendo el debate sobre la política curricular, es necesario centrarnos en la transmisión como un acto de pasaje; un pasaje en el que la oferta de sentido se realiza en el campo social (Karol 2004.)<sup>1</sup>

Sin desplegar una discusión a fondo sobre la idea misma de transmisión, se asumirá que la transmisión que socialmente se le confía a la educación escolarizada se realiza o puede ocurrir en la enseñanza (Terigi 2004.) Enseñanza entendida y definida habitualmente como un problema didáctico, estudiada, en consecuencia, por especialistas en didáctica; diseñada a diario por maestros y profesores; campo que requiere de un nivel de análisis y reflexión en el plano político. En este punto la enseñanza se debería reafirmar como un problema político. Ezpeleta<sup>2</sup> sostiene que la enseñanza debe acceder al rango del problema y cambio de lo institucional. Los discursos acerca de la formulación de Proyecto Educativo Institucional han sido expresión de la pretensión de instalar la dimensión institucional de la enseñanza. En este sentido, la enseñanza “se sabe política”: asume la responsabilidad social de lograr que todos los que asisten a las escuelas en calidad de alumnos alcancen las metas educativas que se consideran valiosas para el conjunto de la población. En palabras de Terigi (2004), esto deja en evidencia que:

---

<sup>1</sup> En Terigi (2004)

<sup>2</sup> En Terigi (2004)

*lo que falta en el análisis político-educativo es un análisis correlativo de la enseñanza: falta someter a análisis las opciones que pueden realizar los docentes en el marco de las condiciones institucionales de la escolarización que la política plantea o deja intacta; falta hacer previsiones sobre las implicaciones de aquellas opciones posibles para el aprendizaje de los alumnos; se renuncia por defecto a forzar o modificar las condiciones cuando las opciones que éstas habilitan a los docentes no hacen posible el logro de los propósitos que se persiguen. Al no producir análisis correlativo de la enseñanza, la política entendida del modo en que lo acabamos de definir deja una gran responsabilidad a las escuelas y a los docentes, además de poner en riesgo sus propios fines (pág. 55-56)*

Cabe destacar que cuando se analiza la enseñanza como problema central de las políticas educativas, no se debería apuntar a diseñar políticas “a prueba de docentes” sino que deberíamos preguntarnos bajo qué condiciones pedagógicas va a ser posible que los chicos y las chicas aprendan. Es por ello que las políticas deben: 1) analizar las características del proyecto didáctico que se requiere para que los propósitos de las políticas puedan alcanzarse y 2) establecer -sobre la base del conocimiento fundado acerca de la enseñanza- las condiciones organizativas, institucionales, presupuestarias, normativas, para que ese proyecto didáctico pueda desplegarse. Adoptar esta posición requiere tomar decisiones acerca del planeamiento que pueden tener lugar tanto desde el gobierno de la educación como desde políticas educativas. En este sentido, no podemos definir a la enseñanza como un problema doméstico sino más bien, como un problema de condiciones de escolarización:(Terigi 2004)

*La modificación de las condiciones de escolarización, la provisión de otras condiciones, es responsabilidad principal del Estado en el desarrollo de las políticas públicas hasta la escuela. Muchos docentes son conscientes del destino de fracaso que espera a los chicos bajo las condiciones habituales de escolarización y quieren modificar este destino, pero no saben cómo hacerlo; o tienen idea de cómo hacerlo pero no pueden proveer otras condiciones materiales para la escolarización, con lo cual tropiezan muy rápidamente con el límite de las habituales. Es en este punto, donde entendemos que el Estado tiene que estar presente, proveyendo condiciones, generando capacidad para investigar problemas didácticos, generando saber comunicable en el marco de la experiencia de innovación, estudiando la forma en la cual unos logros pedagógicos obtenidos bajo ciertas condiciones pueden extenderse a toda la población potencialmente*

*alcanzada por un problema (pág. 56.)*

### **La fragmentación del rol docente: conclusiones finales**

Retomando los cambios curriculares, Da Silva (1998) afirma que la política curricular define los papeles de profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones. En este sentido el curriculum es el que desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar.

La política curricular, transformada en curriculum, efectúa finalmente un proceso de inclusión de ciertos saberes y de ciertos individuos, apartando a otros (Da Silva 1998.) Bajo estos lineamientos, Fenstermacher y otros (1999) afirman que según cómo se entienda la docencia tendrá un efecto en lo que haga el docente; esto también tiene relación con la manera de entender la enseñanza en dónde se descubrirá en la práctica. Es decir, que el docente según la visión que tenga de su labor y su objetivo de docente determina el modo en que estructura su enseñanza la cual se podrá situar en tres enfoques -enfoques de la concepción sobre la enseñanza-: por un lado el “enfoque del ejecutivo”, aquí el docente es concebido como un mero ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. Un segundo, “enfoque del terapeuta”, el cual ve al docente como una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoafirmación, comprensión y aceptación de sí. Y por último el “enfoque del liberador” que concibe al docente como un libertador de la mente del individuo y un promotor de seres humanos morales, racionales entendido e íntegro. Cabe destacar que cada uno de estos tiene sus raíces históricas, susceptibles de evaluación y crítica, que se los puede adaptar, rechazar o modificar. Son tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplean para concebir las actividades de enseñanza de las maneras que, según creen, ayudarán al futuro docente a cumplir mejor su tarea.

Frente a este análisis Avalos (2009) introduce una indagación sobre qué tipo de conocimiento tiene mayor valor para la tarea de enseñar. Si bien es un tema de interminables debates, se concuerda que la tarea de enseñar comprende el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos con sus componentes prácticos, en y con otros (sean niños, jóvenes o adultos) y hacerlo en contexto de libertad, confianza, atención, decisiones fundadas, empatía y autoridad.

Por otro lado, Esteve (2006) plantea que durante los últimos treinta años, la actividad del profesor parece haberse fragmentado a tal punto que el número de responsabilidades que deben asumir los lleva a “hacer mal su trabajo.” Esta fragmentación constituye uno de los elementos de los problemas de calidad del sistema de enseñanza. Las exigencias de la sociedad han llevado a los docentes a asumir nuevos papeles y enfrentarse a nuevos retos sin contar con las herramientas necesarias para hacer frente a tales desafíos. No es extraño, entonces, que los docentes sufran “auténticos choques con la realidad” que los “descoloque”, los aturda y terminen decepcionados.

Sin lugar a dudas, el conocimiento profundo de la materia que cada profesor va a enseñar constituye la base imprescindible sin la cual es imposible construir una formación de profesores sólida (Esteve 2006). Sin embargo, en la práctica sabemos que o bien los contenidos científicos se reorganizan de manera de hacerlos accesibles a los alumnos o el fracaso en la enseñanza es inevitable. En palabras Esteve (2006:64): “(...) el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad.” Esto implica preguntarse qué sentido tiene explicar un determinado tema a un grupo de alumnos, qué les podemos aportar, qué esperamos conseguir con esa clase. Se trata, entonces, de responder a la necesidad de profundizar aspectos personales, de las trayectorias de formación y creencias de los sujetos involucrados, para el logro de transformaciones curriculares que impacten en la formación y práctica profesional más allá de un mero abordaje técnico o prescriptivo.

### **Bibliografía:**

AVALOS, Beatrice (2009) “Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente”. En VELAZ de MEDRANO, Consuelo y VAILLAT, Denise, Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación Santillana.

BENAVOT, Aaron et al (1991) “El reconocimiento para la masas. Modelos mundiales y curricula nacionales”, en Revista de la educación n.295 “Historia del curriculum (I)”. Ministerio de Educación y Ciencia, mayo/agosto. Pp 317/44.

DA SILVA, Tomás Tadeu (1998) “Cultura y curriculum como práctica de significación. En: Revista de Estudios del Curriculum, vol. 1 nº 1, pp 59/76

ESTEVE, José María (2006) "Identidad y desafíos de la condición docente". En Emilio Tenti Fanfani (comp.). El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el SXXI, Buenos Aires, Siglo XXI/IPE-UNESCO/Fundación OSDE.

FENSTERMACHER Gary y RICHARDSON, Virginia (1998) "La obtención y reconstrucción de debates prácticos de la enseñanza". En: Revista de estudios del Curriculum, Volumen I, Nº 3.

FRASER, Nancy (2006). "La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución y participación. En FRASER, Nancy y HONNETH, Axel ¿Redistribución o reconocimiento?

GOODSON, Ivor (2000). El cambio en el curriculum. Barcelona: Octaedro. Capítulo 9: "La próxima crisis del curriculum"

LUNDREN, Ulf P. (1992) Teoría del curriculum y escolarización. Madrid, Morata. Capítulo 1: El curriculum: conceptos para la investigación.

TERIGI, Flavia (2004). "La enseñanza como problema político". En FRIGERIO, Graciela y DIKER, Gabriela (Comps.) La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en la acción. Buenos Aires, cem/Novedades Educativas.