

Título: El Diseño Curricular para la Formación de Docentes de Nivel Inicial. Análisis desde una perspectiva transformadora.

Autor/es: Pérez, Marcela

Eje: Pedagogías de la formación en el nivel superior

Tipo de trabajo: *ponencia*

Palabras claves: *Diseño Curricular – Nivel Inicial – análisis*

Resumen:

La ponencia presenta algunos fragmentos de un trabajo más amplio de reconocimiento y análisis del Diseño Curricular para la Formación de Docentes de Nivel Inicial vigente en la actualidad el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La comunicación pretende animar el debate acerca de algunas conjeturas potencialmente polémicas: que el DCFDNI 6626 no es, en términos de valor comparativo (Mateo, 2000), “mejor” que su antecesor el DCFDNI 271; que si bien presenta algunos elementos positivos que no existían en el diseño anterior; otros admiten ser entendidos como una recaída en las creencias tradicionales del Nivel Inicial en general y el cuerpo de formadores en particular y ,por último, que si bien “oficialmente” el documento declara ser producto de un “trabajo compartido”, nuestra impresión es que ante órganos de gestión por diversos motivos deslegitimados y desautorizados, se impuso la parte conservadora de la “comunidad educativa”.

Ponencia:

La historia de la teoría curricular (Camilloni, 2005) está atravesada por la discusión sobre la potencia y eficacia del plan curricular para dirigir la realidad educativa. El Diseño Curricular constituye una selección de los conocimientos que se consideran necesarios para el desempeño de una profesión, materializa y condensa complejos procesos de jerarquización cultural y constituyen los principios básicos que organizan y regulan el proceso de formación. El análisis del Diseño curricular, entonces, si bien no agota la diversidad, densidad y multidimensionalidad del proceso formativo que constituye el curriculum, permite comprender las lógicas que atraviesan la propuesta formativa.

En este trabajo nos propusimos realizar un reconocimiento del Diseño Curricular para la Formación de Docentes de Nivel Inicial vigente en la actualidad el ámbito de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La presunción que suscitó este trabajo es que el DCFDNI 6626 no es, en términos de valor comparativo (Mateo, 2000), “mejor” que su antecesor el DCFDNI 271.

Si bien asoman algunos elementos positivos (el Taller “Educación Sexual Integral, la posibilidad de promoción sin examen final, el espacio curricular “Ateneo”); otros que serán señalados podrían ser entendidos como una recaída en las creencias tradicionales del Nivel Inicial en general y el cuerpo de formadores en particular. Si bien “oficialmente” el documento declara ser producto de un “trabajo compartido”, nuestra impresión es que ante órganos de gestión por diversos motivos deslegitimados y desautorizados, se impuso la parte conservadora de la “comunidad educativa”.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (26.206/06), de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (2007) del Ministerio de Educación de la Nación y la aprobación, en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE), de los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”¹ (2007), la Ciudad, lo mismo que todas las demás jurisdicciones del país debió ajustar y articular la oferta curricular de formación de docentes a las regulaciones nacionales y a las nuevas necesidades del sistema formador jurisdiccional.

El DCFDNI 6626/09 fue el producto de un trabajo de elaboración compartida y consulta entre los órganos de la gestión² correspondientes y la Comisión Curricular del Consejo de Educación Superior de Gestión Estatal³ (CESGE).

En noviembre de 2007 la Dirección General de Educación Superior realizó una evaluación del DCFDNI 271/01. En general “los problemas detectados” se centran no en el diseño en sí mismo -valor intrínseco- sino en su implementación -valor instrumental- (Mateo, 2000). No hay cuestionamientos importantes al diseño de currículum, ni en cuanto a la intencionalidad pedagógica que postula, ni en cuanto a la selección de medios para alcanzarla.

Se señala, como una debilidad del diseño, “la modalidad ambiciosa” adoptada, *ya que* “ese carácter ambicioso lo que ha supuesto condiciones que chocaron con las condiciones materiales –y muchas veces culturales- de las instituciones formadoras”. Si bien no puede negarse que es una debilidad importante de cualquier plan no considerar con la amplitud, profundidad y rigor necesarios las condiciones que afectarán su concreción; una evaluación que, sin cuestionar el valor intrínseco de la propuesta, no sugiere remover los obstáculos que impiden o dificultan la concreción de los resultados sino reformular el proyecto para adaptarlo a las condiciones existentes, bien puede ser considerada “resignada”. Identificar obstáculos que se interponen en la

1

2 Dirección de Currícula y Enseñanza y la Dirección de Formación Docente.

3 El CESGE es una organización autoconvocada que se constituyó en ocasión de la reforma de los planes de estudio y con la finalidad de lograr la participación organizada de la comunidad educativa en su elaboración.

propuesta curricular puede dar lugar a diferentes intervenciones. Adoptando las orientaciones en el estudio del curriculum que identifica Fernandez Sierra (FERNÁNDEZ SIERRA, 1990) podemos decir que desde la perspectiva del interés práctico quizás sea útil comprender los obstáculos que se interponen en el proceso para adaptar la propuesta formativa a la “realidad” dada. Desde una perspectiva crítica, que pone el acento en la acción transformadora, esta constatación podría orientar una intervención que tienda a remover los obstáculos que impiden la concreción de las intenciones curriculares. Si el dispositivo y las acciones realizadas no lograron alcanzar los resultados de aprendizaje previstos, (y no se cuestionan estos aprendizajes esperados) es impostergable analizar cuáles son las condiciones que es necesario remover.

Tal como se declara en el propio documento, el DCFDNI 6626 “es el resultado de un proceso que implica tensiones y negociaciones entre actores e instituciones”, las decisiones involucraban, entre otras, tensiones respecto a:

a) disciplinariedad vs. integración en los espacios curriculares. “el proceso de construcción curricular tuvo en cuenta las condiciones de funcionamiento de los Institutos de Formación Docente (IFD) como aspecto que influye en la viabilidad de las propuestas de cambio”.

Este aspecto está vinculado con la concepción epistemológica que sostiene la propuesta. La tradición disciplinar está, epistemológicamente, sustentada en una concepción que entiende al conocimiento científico como una sumatoria de campos discretos (disciplinas) clara y rígidamente delimitados en función de un objeto. Esta concepción epistemológica (valor intrínseco) en tanto “tradición de pensamiento”, constituye una condición que afecta los alcances y los límites de las transformaciones posibles.

Los lineamientos nacionales establecen que todos los planes de estudio, con el propósito de lograr una formación integrada y comprehensiva, deberán organizarse en torno a tres campos de conocimiento básicos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en las Prácticas Docentes. A continuación se compara la descripción de la formación general en los lineamientos nacionales y en el DFCNI 6626/09:

Texto de la Res. CFE N° 24/07

Texto del DCFDNI 6626

“dirigida a desarrollar una sólida “ofrecer un marco conceptual y

formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el *análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico*, la educación, la enseñanza, el aprendizaje,

y a la formación del juicio profesional para la actuación en contextos socio-culturales diferentes” que les permita analizar y comprender el contexto del trabajo docente desde diversas perspectivas”.

Hemos destacado en el texto de la Res. CFE N° 24/07 términos que a nuestro criterio hacen referencia a aspectos claves de la formación y que en el texto del DCFDNI 6626 no se encuentran o se encuentran desvirtuados. Este deslizamiento de sentido, que diluye el peso crítico del mensaje formativo, constituye un desplazamiento desde la perspectiva práctica a la técnica (Fernández Sierra, 1990). En tanto en el primer caso el enunciado alude a un saber orientado a la comprensión del medio social y en el segundo como no se explicitan los propósitos del “marco común”, se puede inferir que el propósito es meramente la homogeneización de las concepciones y esto constituye, claramente, un acto de control. La enumeración de las unidades curriculares que integran este campo tiende a confirmar esta impresión:

Pedagogía - Psicología educacional - Historia social y política de la educación argentina - Instituciones educativas - Filosofía y educación - Didáctica I - Nuevas tecnologías - Didáctica II - Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad - Trabajo docente - Educación sexual integral - Trabajo de campo: experiencias de investigación educativa - Lenguaje artísticos expresivos I y II

Salvo “Nuevos escenarios: cultura, tecnología y subjetividad”, no aparecen asignaturas tendientes a la comprensión del mundo y su complejidad. Más adelante, el documento señala: “Este campo garantiza marcos interpretativos para la comprensión de los fundamentos de la profesión y recupera, a su vez, saberes con anclaje en las demandas sociales actuales de la jurisdicción. Un ejemplo de ello es la incorporación de contenidos referidos a la educación sexual”. Un aporte valioso pero es una curiosa lectura de las demandas sociales más urgentes...

Respecto al Campo de la Formación Específica *“los espacios curriculares que lo integran aportan herramientas para orientar las decisiones didácticas del proceso*

educativo” respecto a: el diseño y la puesta en marcha del plan de enseñanza, la selección de los contenidos, el aprovechamiento de las actividades y de los desempeños de los alumnos, los criterios y tipos de evaluación, el uso del tiempo y de los espacios. Como se observa, las decisiones enumeradas son, todas, de carácter técnico.

Más adelante encontramos un enunciado que refleja una de las tradiciones más inviolablemente cristalizadas del nivel inicial: la creatividad como atributo distintivo de los niños pequeños. *“Se valoriza la importancia de atender a las particularidades de los sujetos de la educación inicial”, para ello se propone un abordaje equilibrado de las distintas áreas: artístico-expresiva, literaria, lúdica, corporal y científica”*.

Aunque se propone un abordaje equilibrado, lo artístico aparece en primer lugar y redundantemente mencionado (¿No se considera a la literatura parte del arte?). Se explicita el aspecto expresivo y se omite el apreciativo. El aspecto expresivo se señala explícitamente a continuación de artístico (que en ese contexto debe ser comprendido como “artes plásticas”) y se omite en relación a lo literario. Lo científico aparece en último lugar como si la curiosidad por comprender el mundo no fuera un atributo tan entrañable de la infancia como la creatividad.

Nos hemos detenido minuciosamente en este párrafo porque ofrece un material estratégico para adoptar una “actitud interpretativa” que nos permita identificar las creencias que suponen estas decisiones. Eisner (1992) llama la atención sobre el papel que juegan las ideologías en las cuestiones de qué enseñar y cómo enseñarlo. A efectos prácticos no hace distinción entre teoría e ideología. Por ideologías entiende “los sistemas de creencias que proporcionan los presupuestos de valor sobre los que se toman las decisiones de la práctica educativa”. Las ideologías son creencias que funcionan como puntos básicos de una plataforma política y sugieren lo importante y lo que debe orientar el currículo escolar y dificultan el cambio en la práctica educativa.

La estructura curricular incluye distintas unidades curriculares: Asignatura, Taller, Trabajo de campo, Seminario, Ateneo y Prácticas docentes. Para abordar este aspecto retomaremos la caracterización de las aproximaciones evaluativas a la realidad educativa de Mateo (Mateo, 2000). Consideramos que la Asignatura – en tanto enseñanza de cuerpos de conocimientos relativos a marcos disciplinarios- es una unidad curricular que se sustenta en la aproximación positivista. “Los diseños curriculares y los planes de estudio muestran un parcelamiento del saber en disciplinas aisladas como compartimentos estancos. Esta concepción disciplinaria de la educación nos lleva a una excesiva especialización que fragmenta el conocimiento

en áreas y obstaculiza la comprensión de la pluralidad y complejidad de las dimensiones de la realidad". (Elichiry, 1987: 334)

El Taller, el Seminario y el Trabajo de Campo podrían en principio ser considerados como aproximaciones constructivistas. Respecto al Seminario, lo situamos como una aproximación sociocrítica, puesto que como abordaje interdisciplinario y horizontal donde "el caso" representa la complejidad de las situaciones reales constituye un espacio curricular potencialmente transformador.

El peso de la unidad curricular "Asignatura" es mayor que el resto de las unidades curriculares juntas (52% en el CFG; 55% en el CFE). Si la relación que establecimos entre unidad curricular y aproximación a la realidad es válida, se puede afirmar que en este Diseño prevalece la aproximación positivista a la realidad; la aproximación constructivista se va consolidando y gana espacio y la socio-crítica empieza a aflorar.

Respecto al régimen de cursada, el examen final es uno de los factores que inciden en el desgranamiento en las instituciones formadoras. En un contexto como el actual de descenso de la matrícula, las instituciones "padecen" estos efectos. A pesar de esto (y de los argumentos pedagógicos a favor de la eliminación del examen final obligatorio), en este Diseño curricular la posibilidad de considerar con promoción directa no se incluye para todas las unidades curriculares y se enuncia sólo a modo de propuesta.

Desde una perspectiva evaluativa crítica la transformación constituye el móvil principal de la acción. Transformación que demanda, entre otros, cambios en las creencias y cultura institucional. Desde esta perspectiva es pertinente proponer el debate respecto a las concepciones educativas que subyacen en la selección y organización de contenidos formulada en el Diseño Curricular cuando se constituyen en condicionantes contextuales.

Bibliografía:

Angulo Rasco, F. y Blanco, N (1990): Evaluación y desarrollo del currículo. Edic. El aljibe, Málaga, España: Cap. 14, Fernández Sierra: Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación.

Camilloni, Alicia (2005): "Notas sobre la historia de la teoría curricular" OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

ELICHIRY, N (1987) Importancia de la articulación interdisciplinaria, para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En Elichiry, N (comp) *El niño y la escuela*.

Reflexiones sobre lo obvio. Buenos Aires: Nueva Visión.

Evaluación del Curriculum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario (Planes 270 y 271, año 2001) y apacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias. Noviembre de 2007. Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Ministerio de Educación. Dirección General de Planeamiento Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza. PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL. RM Nº 6626/ MEGC 2009

Ley de Educación Nacional (26.206/06),

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DE LA NACIÓN.

Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007), "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina".

Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional

Mateo, J. (2000): La evaluación curricular, su práctica y otras metáforas. Edit. ICE – HORSORI. Barcelona.