

MATERIAL PARA EQUIPOS DIRECTIVOS

APORTES CONCEPTUALES PARA EL TRABAJO INSTITUCIONAL ACERCA DEL DESARROLLO CURRICULAR

Introducción

Estimados directores, coordinadores, jefes de carrera y secretarios académicos, queremos darles la bienvenida a este espacio virtual en el que encontrarán tres clases:

- La primera, destinada a abordar el gobierno de la formación docente y la gestión curricular.
- La segunda, referida a la pedagogía de la formación y la evaluación y su impacto en el proyecto formativo institucional.
- La tercera, vinculada con el trabajo con las capacidades docentes definidas en la Resolución CFE Nº 24/07¹.

Las mismas tienen como propósito ofrecer un conjunto de herramientas conceptuales para acompañar a los equipos de conducción y a los equipos institucionales en la planificación y coordinación de las dos jornadas institucionales y en los momentos previos y posteriores a las jornadas y a las producciones que se generen en esas instancias de trabajo.

De cara a la primera jornada, nos centraremos en esta primera clase en la gestión curricular, con el propósito de fortalecer el trabajo de los institutos en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje promoviendo instancias colectivas de análisis y reflexión en torno de la mejora de estos procesos y orientando este trabajo hacia el desarrollo de las capacidades que conforman el perfil docente definido en la normativa vigente.

En esta primera jornada se trabajará en torno a un **analizador curricular**² que posibilitará visualizar aspectos de la propuesta formativa vinculados con la articulación horizontal y vertical de los espacios curriculares y reflexionar acerca de la propuesta formativa que se desarrolla en los institutos, desde la perspectiva de la gestión curricular.

Para ello consideramos necesario pensar y poner en común ideas, concepciones acerca del currículum, su gestión y su modalidad de desarrollo ya que éstas inciden en las prácticas de enseñanza en los IFD con sentidos muy diversos.

¹Resolución CFE 24/07. Las capacidades enunciadas en esta normativa, articulan el saber experto con una práctica basada en principios que se orientan hacia prácticas inclusivas.

²El concepto de analizador es tomado de Lapassade, (1974). Para el autor el analizador es: "... un dispositivo artificial –un microscopio..., el ojo, el cerebro- que produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente" En nuestro caso, el analizador curricular es un instrumento para analizar algunos aspectos de las propuestas de enseñanza de los profesores, en este caso nos centraremos en los contenidos, las estrategias de enseñanza y las capacidades.

CLASE 1: EL GOBIERNO DE LA FORMACIÓN DOCENTE Y LA GESTIÓN CURRICULAR

Una aproximación a la gestión curricular desde el gobierno de la formación docente.

Para iniciar el desarrollo de esta clase nos preguntamos:

¿Qué entendemos por gestión curricular?, ¿Qué significa desde el trabajo del director, gestionar el currículum? ¿En qué sentido lo estamos planteando?

Para presentar la idea de **gestión curricular**, en principio tomaremos el aporte de Poggi, M. (1996) que expresa:

“...la tarea central que debe encarar el equipo de conducción, es trabajar sobre las condiciones para lograrlo. De esto se trata en definitiva la gestión curricular. Es un aspecto específico del trabajo del director, centrado en la intervención para orientar y organizar las prácticas de enseñanza de los distintos miembros de la escuela, en función de promover determinados aprendizajes...” (p. 12)³

Esta idea de gestión curricular que presenta Poggi, ¿nos permite ubicar la gestión curricular en el trabajo de gobierno de la formación docente?

Es importante recordar que en el ciclo de formación de directivos del PNF “*Nuestra Escuela*”, hemos distinguido el gobierno de la gestión. Hicimos énfasis, a partir de los aportes de Frigerio, (2004), en que el gobierno se vincula fuertemente con la **acción política**, mientras que gestionar no supone, necesariamente, lo político en juego.

“Entendemos gobierno como un término amplio que incluye la gestión, pero no se limita a ella” (p. 7)

De este modo, nos proponemos -en el marco del trabajo de gobierno- abrir los sentidos de lo que habitualmente se entiende por “gestión curricular” y los usos que de esta expresión se hace en las instituciones educativas

Desde nuestro enfoque, el trabajo de gobierno del director es entre contextos, entre actores y entre prácticas, el director lee las situaciones que se presentan cotidianamente en el instituto, las interpreta, establece relaciones con otros, incluye otras voces (la de los coordinadores, docentes, estudiantes, entre otros). Es una tarea política en tanto, reúne, enlaza a distintas posiciones institucionales, liga a las mismas y a los diferentes objetos de trabajo. De este modo, podemos decir que construye procesos de trabajo con otros, cuida dichos procesos y puede ver los efectos que éstos producen.

Tal como señala Poggi al referirse a la gestión curricular, el director trabaja sobre las condiciones para promover determinados aprendizajes. Remarcamos que, desde su trabajo de gobierno de la formación docente, su horizonte no es tan solo los aprendizajes que se promueven en la formación, sino que en su accionar político, el director es garante de que todos los estudiantes puedan aprender.

³Algunas condiciones pueden ser: generar instancias de trabajo entre coordinadores y/o jefes y docentes para pensar y optimizar las condiciones pedagógicas del instituto; promover en los equipos revisar la enseñanza a la luz de los aprendizajes, revisar las planificaciones en las asignaturas de los diferentes campos de la formación para evitar vacíos, superposiciones; reflexionar sobre los sentidos de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación

Asimismo, la autora menciona que la gestión curricular es un aspecto del trabajo específico del director “centrado en la intervención para orientar y organizar las prácticas de enseñanza... en función de promover determinados aprendizajes...”. De este modo, interviene en tanto problematiza la centralidad del proyecto formativo y genera condiciones y mediaciones para que el proyecto formativo se mantenga vivo, ya que nunca se termina, siempre se está haciendo.

Intervenir, desde nuestra perspectiva, requiere de dispositivos de trabajo con propósitos, acciones, tiempos, espacios y miradas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación que desafíen a los profesores en sus propuestas, a la impotencia por el fracaso y busque nuevas formas de alojar a los estudiantes, que habiliten otras búsquedas en los procesos de formación.

De esta manera, más que gestionar el currículum, entendemos que desde el gobierno, recortar como objeto de trabajo la dimensión curricular, tendría como propósito intervenciones que saquen del automatismo algunas prácticas de enseñanza y evaluación, explorando las propuestas formativas que se ofrece a los estudiantes, interviniendo para interrumpir la repetición de lo mismo. Por ejemplo: la intervención de los directores o de los coordinadores a partir de dispositivos de evaluación que no se condicen con las estrategias de enseñanza en algunas materias, o el uso de determinadas estrategias de enseñanza que promueven aprendizajes descontextualizados, o el trabajo con determinados docentes que estigmatizan a algunos estudiantes por los resultados de aprendizaje, o la generación de instancias de trabajo para articular los campos de la formación general con la formación específica.

Una de las tareas claves del director desde la dimensión curricular es generar dispositivos de trabajo y condiciones institucionales para acompañar a profesores y coordinadores o jefes de carrera para que el diseño curricular pueda llevarse a cabo en los institutos. Es decir, para que ese diseño curricular sea resignificado en el instituto.

De este modo, en el instituto se van tomando decisiones relacionadas con la formación de los futuros docentes y para los alumnos para el nivel para el que forma. Seguramente en dichas decisiones se conjugan las trayectorias del director y profesores con sus experiencias y saberes, las prescripciones tomadas en el nivel macropolítico, pero también la historia institucional con sus tradiciones ideas y propósitos que la identifican.

El director ejerce un tipo de acompañamiento al trabajo de otros roles institucionales en el que se elaboran algunas hipótesis de trabajo para pensar con ellos las propuestas de enseñanza, los contenidos que se seleccionan en los diferentes espacios curriculares, las estrategias de enseñanza que se ponen en juego, los formatos curriculares llevados a cabo, las estrategias de evaluación seleccionadas, etc.; es decir, establecer las notas sustanciales de una agenda de trabajo en torno de la dimensión curricular

En estos dispositivos vinculados a la dimensión curricular la dimensión política se expresa si:

- ✓ Hay **resistencia** a la reproducción de lo mismo, a aquello que insiste con adjudicar el fracaso solo a los estudiantes. Por ejemplo: no reconocer la trayectoria formativa como producción institucional.
- ✓ Hay **interrupción** a situaciones cotidianas, propuestas de formación o prácticas de evaluación que inhabilitan las trayectorias estudiantiles. Por ejemplo: dispositivos de evaluación que en los que se repite automáticamente la búsqueda de resultados por sobre los procesos de aprendizaje.
- ✓ Hay **inauguración**, cuando se puede crear algo donde no había condiciones. Sin embargo, desde una acción política se produce una invención, algo que no estaba antes. No se tiene en claro qué puede ser eso nuevo que se genera. Por ejemplo: cuando un director a partir de los modos de configurar los dispositivos de trabajo –determinadas posiciones institucionales, tareas que se articulan de otro modo, tiempos y espacios que se destinan a pensar las prácticas-, produce un movimiento en el trabajo de los profesores y un encuentro que hasta ahora no se había producido.

Hay **creación de lo común**, nos une y al mismo tiempo nos separa, pero nos da un marco de sostén colectivo.

2- ¿De qué hablamos cuando hablamos de curriculum?

En este apartado recordaremos junto a ustedes, algunas concepciones acerca del curriculum que, de diferente manera, han incidido en las prácticas de enseñanza y en las propuestas formativas de los diferentes niveles de enseñanza.

La cuestión acerca de lo que significa la dimensión curricular nos lleva a preguntarnos por el curriculum y los múltiples significados que este término tiene. Gvirtz y Palamidessi (1999) afirman que esto se debe a que:

“...el curriculum no es sólo un concepto, sino una construcción cultural. El significado del curriculum depende de la forma en que –en cada país y en cada tradición pedagógica– se organizan las prácticas educativas.” (...) “El curriculum –como la educación, la escuela y cualquier otro objeto social– es susceptible de muchas lecturas, interpretaciones y definiciones.” (p.50)

Las diferentes concepciones acerca del curriculum suponen distintas maneras de entender el alcance que el curriculum tiene en relación con las prácticas de enseñanza, así como las intervenciones que podamos proponer sobre el mismo. En este sentido, pensar al curriculum como sinónimo de curriculum prescripto o como todo aquello que sucede en las instituciones educativas y en las aulas tiene implicancias cuando pensamos en la gestión curricular y en cómo promovemos condiciones institucionales para la gestión del curriculum en los IFD.

Por otra parte, nos interesa destacar que las diferentes concepciones acerca de curriculum suponen distintos modos de concebir a la enseñanza y el aprendizaje priorizando ciertos modelos pedagógicos por sobre otros. Tomaremos aquí la propuesta que Gvirtz y Palamidessi (1998) realizan para presentar las concepciones principales acerca del curriculum que pueden identificarse en el campo.

Desde una perspectiva pedagógica, una primera concepción, ubica al curriculum **como un modelo de la práctica** que supone, en primer lugar, una distinción entre el curriculum (como diseño) y los procesos de enseñanza (como práctica). Esta concepción asumió diferentes formas:

1) Como **un cuerpo organizado de conocimientos** que prescribe en un documento escrito los temas, conocimientos, hábitos y valores a ser transmitidos en la escuela y un modo de organizar estos contenidos. El componente curricular priorizado es el contenido organizado de acuerdo a la lógica de las disciplinas alejadas de los intereses y necesidades de los alumnos.

2) Como un documento que especifica los **resultados de aprendizaje deseados**, es decir, expresa los objetivos de aprendizaje que se espera lograr o alcanzar.⁴

⁴Esta concepción utiliza metáforas de la ingeniería y de la gestión industrial para analizar la educación, y sostienen que la escuela debía organizarse de acuerdo con el modelo de una fábrica, separando radicalmente los medios de los fines.

3) Como un **plan integral para la enseñanza**. Esta acepción es la que propone superar el enfoque tecnicista que concebía al currículum como un texto que prescribe los objetivos y temas de la enseñanza. Tyler, R. (1949) propuso un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículum y el sistema de enseñanza de cualquier institución. Se plantea que los contenidos a enseñar y las estrategias de enseñanza deben subordinarse a los objetivos previamente fijados y estos deben operacionalizarse en términos de conductas observables para su posterior evaluación. En este caso, el modelo pedagógico es el conductista, la enseñanza se basa en la instrucción, la finalidad es lograr cambios de conducta en el alumno. El docente conduce el aprendizaje y aplica técnicas. El componente curricular priorizado son los objetivos y la evaluación como control de resultados, con énfasis en la programación. **(Nota 1)**

Si consideramos las concepciones sintetizadas hasta el momento, podemos identificar los supuestos referidos a la práctica pedagógica que éstas vehiculizan, el lugar del docente y la práctica de enseñanza en relación con la prescripción curricular, el modo en que se conciben los procesos de enseñanza y de aprendizaje, entre otros, que nos ayudarán a entender las implicancias que tiene asumir o adoptar una concepción u otra considerando, también, las diferentes posiciones institucionales que se puedan asumir.

En síntesis, simplifican la complejidad de la práctica educativa en la medida en que la caracterizan como previsible y controlable; asignan al docente un rol ejecutor de planes diseñados por otros, excluyen modos de pensar y organizar la enseñanza y la experiencia de los alumnos en la escuela y empobrecen la práctica docente al desconocer o subestimar valores, culturas y problemas que el modelo considera “no científicos”.

Desde la perspectiva de la gestión curricular y teniendo en cuenta su rol como director, ¿cuáles podrían ser consecuencias que tiene la adopción por parte de los profesores de una u otra concepción de currículum?

¿Cuál sería el tipo de intervención desde su posición de gobierno?

¿Con quiénes llevaría a cabo esta intervención? ¿Con qué propósitos?

El currículum entendido **como un conjunto de experiencias formativas**⁵ fue una perspectiva que cuestionó la idea de currículum como modelo que prescribe la práctica educativa. Planteaba que el currículum no puede dejar de considerar distintas formas de influencia en la práctica pedagógica y de tener en cuenta la riqueza que conlleva la diversidad de experiencias.

De esta manera, se amplió la definición de currículum al comprenderlo como un proceso abierto, gracias al cual el sujeto aprende y puede reconstruir su experiencia del mundo. Esta concepción posibilitó ampliar la mirada sobre las prácticas educativas, incorporando aspectos que anteriormente no habían sido considerados. Por una parte, introdujo al sujeto que aprende y sus experiencias como variables a considerar; por otra, la idea de la práctica de la enseñanza como una práctica compleja e impredecible que va más allá de lo que se prescribe en los diseños curriculares. En este caso, el modelo pedagógico es el de la Escuela Nueva, las estrategias de enseñanza, los proyectos y la investigación son los centros de interés y el componente curricular priorizado es la actividad y la experiencia.

A partir de la década del '70 **la sociología**⁶ realiza numerosos aportes al campo de la didáctica y al estudio del currículum. En primer lugar reconocen otras funciones del sistema educativo (además de las manifiestas).

⁵Fue una perspectiva que se desarrolló a partir de la década del '20 el movimiento de la Escuela nueva en EEUU, representada por John Dewey.

⁶Nos referimos a los aportes de Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis, entre otros exponentes de las llamadas Teorías de la reproducción.

Estas funciones latentes están vinculadas a reproducir en la escuela las desigualdades sociales existentes en la sociedad. Para estos autores

“...la escuela ya no es percibida como “un templo sagrado del saber...” o como “...una institución orientada al mejoramiento y a la humanización de las personas”, sino como una institución que reproduce las diferencias (entre ricos y pobres, entre blancos y negros, entre mujeres y varones) que caracterizan a la sociedad en su conjunto” (Gvirtz y Palamidessi, op cit)

Por otra parte introducen la idea de **currículum oculto** que hace referencia a

“...el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas” (Jackson, 1968)

Tener en cuenta la dimensión oculta del currículum nos permite tomar conciencia acerca de la influencia que ejercemos cuando enseñamos y los resultados no previstos que se producen en el marco de las instituciones educativas. Por ejemplo: una determinada organización del espacio en el aula, otorgar la palabra siempre a los mismos estudiantes en el contexto de un debate, recortar determinados contenidos de la disciplina que se enseña sin explicitar ni fundamentar epistemológica e ideológicamente la decisión adoptada, etc. Como podemos ver, esta concepción rompe con la idea de currículum sólo como prescripción, y echa luz sobre los aspectos latentes de la cotidianeidad en las escuelas.

¿Podría identificar cuáles son esas influencias formativas no explicitadas en su IFD? ¿Cuál sería el valor agregado de identificarlas y trabajarlas en el proceso de desarrollo curricular?

A mediados de la década del 70 surge un movimiento, que algunos autores han denominado “enfoque práctico del currículum”, que concibe al **currículum como un proyecto práctico de elaboración colectiva**, es decir, como la expresión de una “intención pedagógica abierta a los condicionamientos de la práctica escolar”. Una característica central de esta concepción es que rechaza la división tajante entre el currículum y la práctica pedagógica, ya que plantean que no es posible diseñar propósitos educativos ni definir contenidos y métodos de enseñanza si no se tienen en cuenta las condiciones que definen la práctica de cada escuela. Lawrence Stenhouse (1987), representante de este movimiento sostiene:

“Un currículum es el medio con el cual se hace públicamente disponible la experiencia consistente en intentar poner en práctica una propuesta educativa. Implica no sólo el contenido, sino también método y, en su más amplia aplicación, tiene en cuenta el problema de la realización en las instituciones del sistema educativo.” (p.30)

El currículum, por lo tanto, también comprende el problema de la realización en las instituciones del sistema educativo. Es decir, para esta perspectiva, **el currículum no se expresa como un documento cerrado que indica lo que hay que hacer, sino como un proceso de diálogo institucional en permanente reconstrucción**. El lugar del docente en esta concepción es central en la medida en que es protagonista en los procesos de desarrollo curricular, es decir, en llevar a cabo los propósitos previstos y evaluar las acciones a fin de reconstruir las intenciones iniciales y por lo tanto, en los procesos de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo, que es inherente al currículum.

Por último queremos incluir la definición de De Alba (1995) que da cuenta del **carácter político** que el término vehiculiza en la medida en que expresa los intereses de los grupos y sectores que están representados en la selección del contenido, que todo curriculum propone como proyecto cultural y político. La autora expresa que:

“Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal...” (De Alba, 1995)

Antes de continuar con algunas de estas notas nos interesa compartir algunas reflexiones que pueden resultar útiles para pensar la gestión curricular:

¿Qué aspectos de los planteados hasta aquí, consideraría -desde su rol de director- para abordar las tareas vinculadas con la dimensión curricular? Sugerimos tener en cuenta: el ISFD como organización y los docentes y las propuestas de enseñanza que ponen en práctica.

3. Los niveles de concreción del curriculum

“... A partir del momento en que un nuevo diseño curricular llega a la institución hasta el momento en que sus prescripciones comienzan a implementarse en las aulas concretas, y desde luego produciendo la implementación, median sujetos concretos que, desde determinados roles institucionales, agrupados internamente de diversas maneras, movidos por intereses muchas veces encontrados, intervienen activamente en la redefinición de lo que se enseña en las escuelas” (Terigi, 1999)

Entendemos al curriculum como un proceso social que se crea y se transforma en la experiencia en diferentes niveles de concreción o especificación curricular, adquiriendo de esta manera, forma y significado⁷. A través de estos procesos, los diferentes actores aceptan, rechazan, redefinen el curriculum prescripto, es decir, intervienen en los distintos niveles de especificación curricular, modificando de esta manera el texto curricular.

El proceso curricular redefine y transforma lo prescripto a través de los diferentes niveles de concreción o especificación. Cada nivel de concreción del curriculum está vinculado con los otros, pero guarda “cierta independencia” constituyendo ciertos espacios en los cuales cada actor del proceso puede crear, recrear, intervenir con un cierto margen de autonomía e incluir aspectos que no estaban previstos o explicitados en la propuesta curricular.

⁷Terigi, F. (1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio, Bs. As., Santillana.

Gimeno Sacristán (1992) nos dice respecto del proceso de concreción curricular:

*“... son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el curriculum, pero **el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos**. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta se compone de la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia”* (la negrita es nuestra)

En el país se desarrollaron diseños curriculares jurisdiccionales para la formación docente para todos los niveles obligatorios, mientras que en algunas jurisdicciones se desarrollaron para algunos niveles (por ejemplo inicial y primario), pero no aún para secundaria. En la resolución CFE N° 24/07 Anexo I Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial se explicita que los niveles de concreción del currículo en cuanto a su decisión y desarrollo son: la regulación Nacional, la definición jurisdiccional y la definición institucional.

A fin de comprender el “proceso entre fotos” al que refiere Sacristán⁸, describiremos brevemente algunos de los niveles de concreción curricular.

El **currículum prescripto** hace referencia al documento público que especifica aquellos conocimientos que fueron seleccionados para ser enseñados y transmitidos en las instituciones educativas (en nuestro caso, en los institutos de formación docente para los diferentes niveles).

En el diseño curricular, a partir de lo que en éste se propone enseñar, se puede analizar cómo está expresada la justicia curricular. Connel (2006) plantea que una estrategia para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales es producir un currículum justo. Para el autor un currículum justo debería responder a tres principios: los intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad. **(Nota 2)**

El currículum prescripto es transformado para ser presentado a los docentes a través de los libros de textos, de guías didácticas u otros materiales de desarrollo curricular, lo que constituye el **currículum diseñado**. Habitualmente este tipo de materiales para la enseñanza presenta el desarrollo de contenidos y de actividades de aprendizaje para los estudiantes, que resultan de utilidad para la resolución de la tarea del docente. En la escuela primaria y secundaria ejerce una poderosa influencia en las decisiones de los maestros y profesores, no así en el caso de los IFD. No obstante, en algunas unidades curriculares podrían considerarse como contenidos de enseñanza, por ejemplo, propuestas de trabajo que apunten al análisis del abordaje de contenidos curriculares en diferentes textos editoriales, ya que formarán parte del trabajo de los futuros docentes.

¿Cómo se elaboró/aron el/los diseño/s curricular/es de la/s oferta/s institucionales en su jurisdicción? ¿A qué problemas de la formación docente se intentó dar respuesta?

El/los diseño/s curricular/es de las ofertas de formación docente, ¿qué aspectos prescribe/n u orienta/n?

⁸Citado por Terigi, *op. cit*

El **currículum organizado** refiere al nivel de concreción curricular en el que la institución educativa realiza distintas adaptaciones, resignificaciones del currículum prescripto acordes con sus características, cultura institucional, las concepciones que sostienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se expresan en proyectos institucionales en los que se proponen acciones pedagógicas que responden a metas establecidas y acordadas por el conjunto de los actores institucionales. Como lo expresa la resolución CFE 24/07 en el Anexo I.⁹

“La definición institucional, elaborada por los ISFD, que permite la definición de propuestas y acciones de concreción local, considerando las potencialidades, necesidades, y posibilidades del contexto específico, las capacidades institucionales instaladas, los proyectos educativos articulados con las escuelas de la comunidad y las propuestas de actividades complementarias para el desarrollo cultural y profesional de los estudiantes; estas definiciones se desarrollarán considerando los márgenes de flexibilidad que los desarrollos jurisdiccionales otorguen, asumiendo y complementando con contenidos pertinentes a las necesidades locales.

¿Cómo fue el proceso de elaboración del proyecto curricular en su instituto? ¿Fue trabajado conjuntamente con los docentes, el equipo institucional y los estudiantes? ¿Cómo se organizaron? (por campo, carrera, otro tipo de agrupamiento)

¿Qué temas se debatieron? ¿Cuáles han sido las recurrencias?

¿Cuáles han sido los problemas que se definieron institucionalmente? ¿Cuáles fueron las respuestas construidas colectivamente a esas problemáticas?

Por último, nos interesa hacer referencia al currículum **moldeado por los profesores**, en el que los docentes interpretan y resignifican las propuestas curriculares para enseñar en el aula, incorporándose así una nueva mediación en los procesos curriculares. En los IFD, esta mediación se expresa, en los **programas** o proyectos de cátedra que los docentes elaboran sobre la materia, taller, asignatura o seminario a cargo. Así, el proceso decisorio que supone el diseño de la enseñanza está parcialmente determinado por la prescripción curricular.

Al respecto, Feldman (1994), expresa que la distancia entre el diseño curricular y el programa es grande. “La experiencia previa del docente es decisiva...Las experiencias pasadas, tanto profesional cuanto personal, tienen un papel clave en la formación de imágenes que guían las acciones del docente...El significado que el docente otorga al diseño, nace entonces como resultado de una negociación entre una norma que parece serle ajena y una personalización no suficientemente consolidada”

¿En cuáles de los niveles de concreción que presentamos cree usted que es posible intervenir desde su responsabilidad de intervención en la gestión curricular? ¿De qué manera? ¿Qué aspectos priorizaría o enfatizaría?

El **currículum en acción o currículum real** alude al momento en que el currículum se efectiviza en la práctica real, en el aula, en el momento de la enseñanza y del aprendizaje. Como en los otros niveles de especificación del proceso curricular, en este juego de regulaciones participan otras variables tales como: las

⁹Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación docente inicial (2007)

particularidades de los sujetos que aprenden, el contexto institucional, el contexto del sistema educativo y el contexto político y social.

Algunos autores distinguen dentro de este nivel: el currículum enseñado y el currículum aprendido por los alumnos. Diferencian así aquello que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa. **(Nota 3)**

El diseño curricular para la/s oferta/s de formación docente de su instituto prescribe diferentes aspectos de la enseñanza. ¿De qué manera lo utilizan los docentes? ¿Qué elementos consideran para llevar a cabo la tarea de programación?

¿Cuáles son las condiciones institucionales que usted promovió para llevar a cabo el trabajo con los programas de estudio? ¿Sobre qué aspectos se trabajó? ¿Cuáles fueron las discusiones?

4. ¿Qué significa promover condiciones para el desarrollo del currículum en un ISFD?

Con el propósito de acompañarlos en este proceso de reflexión sobre la propuesta formativa de los institutos, retomaremos el **analizador curricular** que presentamos al inicio de la clase. Este dispositivo nos posibilitará identificar aspectos de la propuesta formativa en general que se desarrolla en los institutos, particularmente referidos a la articulación horizontal y vertical de los espacios curriculares; es decir, de los contenidos que se expresan en las propuestas diseñadas por los profesores y los aportes que cada unidad curricular hace, desde la perspectiva de los actores, a la formación de capacidades docentes expresadas en la Resolución CFE Nº 24/07.

Les proponemos entonces, compartir algunas claves de lectura para analizar la oferta formativa a partir de una propuesta de trabajo que reconoce como punto de partida los programas que los docentes elaboran para llevar a cabo la tarea de enseñar. En esta oportunidad nos centraremos en los contenidos que los docentes seleccionan.

Antes de continuar nos parece interesante reflexionar sobre algunos temas:

¿Es posible promover mejoras en la enseñanza partir del análisis de los programas? ¿Qué aspectos consideraría?

¿Cuáles podrían ser tareas -desde la gestión curricular que lidera- que favorezcan/promueven condiciones institucionales para llevar a cabo este trabajo?

Como se planteó anteriormente cada docente interpreta, resignifica la propuesta que vehiculiza el diseño curricular y en la programación de la enseñanza se expresa este proceso de interpretación. Steiman, (2008) refiere a estas concepciones como a aquellos supuestos que delinean un posicionamiento teórico e ideológico de un profesor o de una cátedra. El autor expresa que es necesario que estos supuestos se hagan explícitos en lo que denomina “marco referencial” del programa o proyecto.

En las instituciones de formación docente a menudo se proponen distintas instancias de trabajo para la elaboración de los programas o proyectos de cátedra. Entre ellas se encuentran las reuniones por campo o por unidad curricular para acordar contenidos mínimos o criterios para la selección de contenidos(entre otras cuestiones).

¿De qué manera elaboran los programas de estudio los docentes en su instituto? ¿Qué componentes incluyen? ¿Han sido consensuados? ¿Considera necesario establecer acuerdos en ese sentido entre carreras o entre campos? ¿Por qué?

¿Qué margen de decisión tienen los docentes para la elaboración del programa o del proyecto de cátedra? ¿De qué manera lo elaboran?

¿Se proponen reuniones institucionales para debatir colectivamente acerca de los contenidos que deberían incluirse en los programas? ¿Cuáles han sido los aspectos más destacados en este sentido? ¿Notó diferencias entre los campos que forman la propuesta curricular (formación general, específica, de las prácticas profesionales)?

A continuación quisiéramos compartir con ustedes algunas ideas acerca de la programación de la enseñanza.

Cols, E. (2002) refiere a que la programación está ligada a la regulación de las prácticas de enseñanza y a la previsión de las formas de materializar y contextualizar una determinada propuesta curricular. Como sabemos, el programa constituye una representación anticipada de un proceso y de cierto estado de cosas que pueden preverse sólo en parte: la práctica presenta espacios de indeterminación (Schön, 1992), situaciones y problemáticas que resulta imposible anticipar.

En este sentido, entendemos a la programación como una **hipótesis de trabajo** que ofrece una especie de cartografía a la que es posible recurrir para reorientar el proceso de enseñanza: ampliarlo, revisarlo y modificarlo en función del contexto, los estudiantes, los aprendizajes, etc. Desde el punto de vista de quien enseña, esta instancia implica un proceso de construcción personal o colectiva. **(Nota 4)**

Al planificar, los profesores-en forma individual o en equipos- elaboran distintos tipos de productos: planificaciones, proyectos, planes y programas. Éstos pueden diferir en el grado de generalidad: pueden ser proyectos de articulación entre asignaturas, planificaciones de área, programa de asignatura. También difieren en su alcance temporal: cuanto menor es el tiempo al que refiere la propuesta, mayor es el grado de especificidad de las decisiones a tomar. **(Nota 5)**

Al programar la enseñanza los docentes toman decisiones sobre diferentes componentes que pueden formar parte de la propuesta de enseñanza, entre ellos:

- Los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje
- Los contenidos (implica selección y formulación del contenido que se espera abordar, su organización y su secuenciación)
- Las estrategias de enseñanza
- La selección de materiales y recursos
- La evaluación de los aprendizajes

(Nota 6)

Le proponemos que seleccione junto con el equipo institucional algunos de los programas de estudio elaborados por los docentes del instituto para analizarlos. Para ello, puede considerar unidades curriculares de algún campo de la formación, de algún año en particular, de alguna carrera pero en diferentes campos.

¿Cuáles son los componentes que están expresados en los programas? ¿Qué información ofrecen?

¿El programa incluye referencias a su ubicación en el plan de estudios? ¿De qué manera? ¿Hace referencias a otras unidades curriculares? (por ejemplo: ¿retoma temas vistos anteriormente, plantea requisitos en este sentido, establece vínculos posibles con otras unidades curriculares?, etc.)

¿Plantea explícitamente aportes que la materia hace en relación con algunas capacidades expresadas en la normativa que definen el perfil del egresado?

Para acercarnos más al trabajo que se va a desarrollar en las jornadas, nos interesa compartir con ustedes algunos aspectos que hacen a la tarea de programación de la enseñanza y del contenido.

El programa de enseñanza y los contenidos

Cuando los profesores elaboran sus programas, seleccionan y definen contenidos, establecen prioridades, niveles de profundidad en el tratamiento del contenido, establecen secuencias posibles, y tipos de contenidos diferentes(entre otros). Dado el escaso tiempo de enseñanza y la cantidad de contenidos a transmitir, es muy importante poder contar con criterios que orienten este proceso, ya que reviste una importancia central. Otro aspecto que los docentes pueden tener en cuenta cuando seleccionan los contenidos es considerar una tipología de contenidos que permite enfatizar algunas dimensiones del contenido que los alumnos deberían aprender.¹⁰

El establecimiento de una secuencia de contenidos implica decisiones en torno a definir su progresión y un ordenamiento en el tiempo. La determinación de un principio para la secuenciación de contenidos es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

Algunos ejemplos que podrían considerarse a la hora de establecer una secuenciación de contenidos y que también podrían tenerse en cuenta al analizar la propuesta formativa en su conjunto son: de complejidad creciente, aumento de la extensión, de la profundidad, ámbitos de la experiencia.

Por último, en cuanto a la organización del contenido, Cols (2002) hace referencia al problema de la determinación de formas de relación horizontal, en vistas a promover la integración de los aprendizajes por parte de los estudiantes. Se trata de un problema que se presenta con mayor intensidad cuando se trabaja en niveles de programación con alcance temporal mayor, en los cuales es necesario definir formas de agrupamiento de los contenidos; por ejemplo: los ejes o unidades temáticas en un plan o programa anual.

Nos interesa plantear algunas preguntas que podrían ayudarlo a analizar los programas o propuestas de trabajo de los profesores de manera conjunta. Puede considerar programas correspondientes a unidades curriculares de un campo, área o carrera.

¹⁰Feldman, D.Palamidessi, M (2001) Una tipología de contenidos que podría resultar interesante para abordar es la que establece cinco dimensiones: conjunto de informaciones, conceptos, principios o teorías; metodologías, procedimientos, técnicas, habilidades; capacidades de orden general, actitudes o disposiciones; prácticas o experiencias.

¿Cuáles han sido los criterios que los docentes tuvieron en cuenta en este proceso de selección de contenidos? ¿Qué contenidos se priorizaron? ¿Cómo están organizados? (por ejes, unidades temáticas, problemas)

¿Identifican vacancias o superposiciones de contenidos?

¿De qué manera la selección de contenidos responde al estudiante como futuro docente?

En los programas, ¿se plantean explícitamente aportes de la materia en relación con algunas capacidades expresadas en la normativa, que definen el perfil del egresado? ¿Y en relación con otros campos?

Los programas ¿dan cuenta de los núcleos estructurantes sobre los que se organiza? ¿Estos núcleos centrales representan aspectos principales del campo de conocimiento al que refiere la propuesta?

Analice cómo está planteada la secuencia de contenidos a lo largo del trayecto formativo ¿de qué manera se asegura una cierta progresividad en la propuesta formativa en su conjunto, considerando una articulación horizontal y una articulación vertical entre las unidades curriculares? ¿Ha detectado vacancias o superposiciones en este caso? ¿Cuáles?

¿Qué aspectos priorizaría para abordar desde la gestión curricular? ¿Cómo organizaría un trabajo colectivo con diferentes actores institucionales?

¿Qué cuestiones tendría en cuenta para ser abordadas en una próxima reunión con el equipo institucional para trabajar estas temáticas?

Por último compartimos con ustedes algunos aspectos que podrían considerarse a partir del análisis de los programas:

- Elaborar acuerdos referidos a la ausencia o superposición de contenidos.
- Analizar aspectos vinculados con los enfoques o marcos epistemológicos de las diferentes propuestas.
- Establecer criterios de acreditación propios de un área
- Realizar seguimientos respecto de la articulación de los contenidos mínimos pautados en el plan de estudios
- Disponer de un documento para tomar decisiones en relación con equivalencias, etc.

Hemos llegado hasta este punto en el desarrollo del marco conceptual sobre la gestión curricular, con la intención de colaborar con los directores y equipos institucionales para el desarrollo de la primera jornada institucional.

Entendemos que el proceso de desarrollo curricular es complejo y constituye un desafío para el director y los equipos institucionales, ya que demanda un trabajo colectivo que involucra a variados actores con diferentes intereses y tiempos. Asimismo requiere de espacios y tiempos para el trabajo conjunto; en este sentido, pensamos que las jornadas y los espacios entre y post jornadas son oportunidades de trabajo colectivo inigualables.

Nos volveremos a encontrar con la segunda clase que abordará el tema de las propuestas de enseñanza y evaluación. Les deseamos una excelente jornada de trabajo con sus equipos.

Bibliografía utilizada en la clase:

Angulo Rasco, J. F y Blanco, N. (1994). Teoría y desarrollo del currículum. Málaga, Aljibe.

Cols, E. (2002) Programación de la enseñanza. Fichas de Cátedra. OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Frigerio Graciela. "De la gestión al gobierno de lo escolar". Revista Novedades Educativas Nro. 159. marzo 2004. Buenos Aires. Ed. Noveduc.

Feldman, D.; Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Feldman, D. (1994) Curriculum, Maestros y Especialistas. Libros del Quirquincho. Bs. As. Argentina.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, Morata.

Gvirtz, S. y Palamidessi, M (1998) M. El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires, Aique.

Poggi, M. (comp.) (1996) Apuntes y aportes para la gestión curricular, Bs. As., Kapelusz.

Terigi, F. (1999) Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio, Bs. As., Santillana

Salinas, D. (1995) Curriculum, racionalidad y discurso didáctico. En Poggi M. Apuntes y aportes para la gestión curricular, Buenos Aires, Kapelusz.

Steiman, J. (2008) Más didáctica (en la educación superior) Miño y Dávila. UNSAM EDITA. Colección Educación y Didáctica. Serie de fichas de aula. Buenos Aires.

Stenhouse, L. (1983). Investigación y desarrollo del Currículum. Madrid, Morata.

Resolución CFE Nº 24/07 Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Instituto Nacional de Formación Docente.