

Primeras palabras

Maria Graciela Di Franco

Los tiempos que corren se nos presentan atravesados por leyes de libre mercado globalizadas que consolidan configuraciones políticas de democracias formales y la presencia omnímoda de medios de comunicación y de desarrollos tecnológicos que constituyen un escenario de desigualdad e injusticia cultural, social. En este contexto formamos en nuestras universidades a los profesionales que vamos a compartir estos contextos. Muchos de nuestros graduados se paralizan, les inmoviliza la situación y, aumentan los niveles de sufrimiento personal e institucional. De allí que las instituciones formadoras repensemos la responsabilidad de promover una formación que pueda comprender el contexto para intervenir con posibilidades genuinas interrumpiendo ese mandato hegemónico “no poder” naturalizado en las perspectivas neoliberales.

Cuando Philippe Meirieu en *Cartas a un joven profesor* se pregunta ¿por qué enseñar hoy? Nos ofrece posibilidades de luchar contra toda forma de exclusión; asegurar la enseñanza a los más desfavorecidos en el marco de una “escuela justa” para propiciar la comprensión de aquello que les sucede (desnaturalizar la realidad social y educativa) y propiciar la construcción de los conocimientos básicos de la ciudadanía.

¿Podemos pensar en la formación desde esta responsabilidad? ¿Cómo consolidar una justicia curricular que ofrezca herramientas para la resistencia y desnaturalización? ¿Cuál es el rol de los docentes? ¿Cuál es el rol docente como activista, como investigador tendiente a una sociedad más justa? Michael Apple (2011) -en su seminario en la Universidad de La Pampa - señala que considera un error epistemológico y político el dividir el rol de activista del de académico crítico en educación dado que no hay un espacio perfecto y neutral en nuestro trabajo de los profesores. De allí que ante la pregunta de cuál es nuestro rol, nuestro papel, como docentes, como activistas, como investigadores, tendiendo a una sociedad más justa, propone analizar nueve tareas:

La primera *es describir la realidad críticamente*. Nuestra tarea es decir la verdad, pero la verdad es un significante complejo porque hay múltiples visiones. Pero por otra parte hay una materialidad donde la existencia de las personas está siendo destruida. En tanto y en cuando nosotros no ayudemos a las personas a describir esa realidad, nosotros estamos actuando de

manera que se reproduce la dominación y la subordinación. Debemos ser autoreflexivos, y reflexionar acerca de las contradicciones.

En la segunda tarea, consiste en *mostrar espacios para la acción*, desarrollar trabajo contrahegemónico. Nuestra tarea no es solamente escribir la realidad críticamente, también encontrar, examinar espacios de acción dentro de la escuela y fuera de la escuela.

La tercera tarea es *actuar como secretarías críticas* y el término crítico es crucial aquí. En escuelas y en comunidades en Argentina y en el mundo, las personas están participando en interrumpir formas de dominación. Y nuestra tarea es hacer esto visible de manera que los discursos e imágenes de la realidad que circulan también puedan documentar el poder de las luchas en contra de la dominación, que se pueda entender que el mundo puede ser transformado.

La siguiente tarea es *devolver nuestro conocimiento experto*. Porque estamos parados sobre los hombros de gente que nos está permitiendo estar aquí. Entonces el conocimiento que nosotros dominamos tiene que ser devuelto a las comunidades locales, a los docentes y a los activistas comunitarios, por dos razones: primero porque tenemos que poder ser criticados nosotros mismos, en segundo lugar es para no cometer un suicidio de clase. Nosotros somos pagados con el plus valor de la vida de la gente, nuestro trabajo es pagado con la plusvalía del trabajo de la gente. Ellos ya nos han pagado para que aprendamos cosas. Nuestra tarea es devolverlo.

Además, mucha de la literatura crítica deja de lado que tenemos mucho para aprender. Entonces devolvamos lo que conocemos.

La quinta tarea es *mantener las tradiciones críticas vivas de modo crítico*. En especial las que remiten a políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento (Fraser, 2006). Entender así cómo operan la clase, la raza, el género en nuestras vidas, violencia simbólica, mediante.

La próxima tarea es *desarrollar nuevas habilidades*. Debemos aprender a hablar en diferentes registros. Tenemos que encontrar maneras de hacer escuchar nuestros argumentos.

La séptima tarea sería *ayudar a construir comunidades críticamente democráticas en la vida personal*. Aquí la principal tarea es advertir que no podemos ser críticos de la realidad y actuar como si nada pasara.

Otra tarea que planteada es *actuar como un mentor*. Si en nuestra enseñanza actuamos con dominación, reforzamos el modelo. Acá es fundamental que nuestra tarea no es sólo comprender, sino intervenir.

Para finalizar mencionando que sería tarea como docentes y activistas la posibilidad de *usar nuestros privilegios para cambiar el orden en nuestro propio trabajo*.

Estas nueve tareas tienen una función especular que obliga una mirada al interior de las instituciones formadoras, al sentido de la tarea y a las posibilidades de hacer más política la organización de la universidad pública contemporánea

En *Otra escuela es necesaria y posible* nos interesa socializar el análisis y reflexiones generadas al interior del proyecto de investigación “Evaluación Político curricular y practicas de formación docente” en la que hemos concebido la formación desde una praxis que articula dialécticamente sujetos, espacios, formaciones, organizaciones, básicamente con un sentido político de la formación. Trabajamos para que la cultura escolar vuelva instituyente el poder de los actores haciendo que se cumpla la función educativa de la escuela provocando aprendizaje relevante, aquel que le permite al sujeto reestructurar sus esquemas habituales, aquellos que en reiteradas ocasiones nos vuelven miopes frente a mandatos culturales hegemónicos que desfavorecen la construcción activa de ciudadanía.

La autonomía del profesor se construye en la acción reflexiva generadora de una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de esas creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas con esas comprensiones. Esta autonomía se conquista en una escuela –entendida como espacio ecológico de vivencia cultural (Perez Gómez, 1991) que lleva adelante un curriculum real articulando las prescripciones, los moldeamientos, las representaciones, las vivencias. Así es que nos proponemos repensar el rol docente desde la reflexión sobre el curriculum prescripto, sobre las propias ideas y las práctica e investigación y producción alternativa a los libros de texto. Esto implica repensar la tarea profesional a partir de una cultura colaborativa que reduzca los niveles de amenaza y permita actuar sobre los formatos curriculares; aumente la responsabilidad profesional al recrear saberes valorados y potencia el carácter creativo de las tareas docentes al favorecer la opción por un curriculum integrado



Perspectiva política del curriculum y de la formación de profesores

Hemos partido de entender al currículum desde las relaciones entre sociedad y escuela y teoría y práctica. Ambas se materializan en una cultura escolar y en unos contenidos que

ofrecemos como espacio de reflexión y crítica. Entendemos que es la racionalidad crítica la que nos permite pensar una nueva formación docente que entienda al docente como profesional intelectual.

Desde las distintas concepciones de currículum todos los autores coinciden en reconocer la importancia de los contenidos. Si tomamos en cuenta desde la concepción de Habermas que el currículum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas y poniendo énfasis en que esas prácticas están organizadas a partir de un concepto de hombre y de mundo como señala Freire, señalaremos que el currículum forma parte de un proyecto de distribución cultural y de una política para concretarlo. Este enfoque cultural del currículum pone a los contenidos escolares en un abordaje distinto en tanto que deben ser leídos como una selección política que activa la relación entre el estado y la escuela (Lundgren, 1993)

8 Este proyecto cultural es analizado también desde la relación teoría-práctica en una praxis que intentamos llevar adelante en el proyecto ayudantías, que tiene como punto de inicio la interpretación de los propios actores en la experiencia escolar. Estas autocomprensiones permiten entender la práctica como social, histórica y políticamente construida. Esta racionalidad técnica ayuda a ver al profesor como un intelectual “el intelectual es alguien que conoce su materia, tiene una amplia gama de conocimientos sobre otros aspectos del mundo, que utiliza las experiencias para formular teoría y cuestiona la teoría en base a una mayor experiencia. El intelectual también es alguien que posee el coraje de cuestionar la autoridad y que se rehusa en contra de su propio juicio y experiencia” (Khol, 1983: 29).

Este intelectual tiene además la posibilidad de intervenir en el mundo, de optar, de ser un sujeto de búsqueda, de ruptura, de acción y transformación. Es un intelectual transformador cuya tarea fundamental es la de hacer “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (Giroux, 1996: 177). Esto implica en primer lugar instalar la enseñanza como espacio de poder, permite la reflexión crítica de los sujetos y desarrollar una conciencia capaz de desarticular un sentido común que vuelve natural y necesario al mundo de las injusticias e instalar una conciencia problematizadora que pueda pensar y optar por el cambio. Esto supone crear formas pedagógicas que favorezcan la construcción de historias que denuncien la invisibilidad de otras miradas y otras voces.

Esta tarea hace explícito los niveles de autonomía y responsabilidad (Perrenoud, 1994, Pruzzo, 2009; Menin, 2008) que presentan las tareas altamente profesionalizadas, lo que habilita al profesor a hacer un investigador permanente de su propia práctica (Stenhouse, 1984), desarrollando la reflexión como nota distintiva en la formación (Liston y Zeichner, 1987; Schon, 1992). Esta racionalidad crítica pone énfasis en la phronesis como juicio éticamente informado.

Esta reflexión dirige la atención de docentes para que sean “partícipes completos de la elaboración de políticas educativas” (Liston, 1996: 264). En esta idea está implícita la acción de liberación: “una persona liberada, es alguien que está libre del control desautorizado de creencias injustificadas, actitudes insostenibles y de la escasez de capacidades que puedan impedirle a esta persona hacerse cargo por completo de su vida” (Siegel, 1980: 16).

Una de las claves fundamentales en el desarrollo profesional del docente, será la reconstrucción permanente de su pensamiento práctico como garantía de actuación relativamente autónoma en cada situación escolar. Este pensamiento debe desarrollarse mediante un proceso conflictivo de reconstrucción de su propio pensamiento intuitivo, empírico, que a modo de creencia, de representación, ha adquirido a lo largo de su permanencia en la escuela como alumno.



El poderoso influjo socializador crea de forma tácita, arraigadas y habitualmente acríticas, concepciones pedagógicas, curriculares, etc. Estas concepciones tienden a reproducirse toda vez que se encuentran ancladas en las creencias de sentido común de la ideología dominante. El problema mayor en esta construcción de autonomía del profesor radica en esclarecerlas y en la búsqueda de transformación de estos esquemas subjetivos preferentemente en contextos reales.

El docente bajo presión de múltiples demandas de la vida en el aula, activa sus recursos intelectuales para resolver las distintas situaciones. Estos recursos son de carácter tácito, implícito y aunque pueden analizarse su eficacia radica en este carácter semi automático.

Provocar la reconstrucción del pensamiento intuitivo del profesor, implica un proceso de deconstrucción para remover los obstáculos epistemológicos. Para ello se pueden analizar las

historias, rituales, perspectivas sobre educación, sobre enseñanza, sobre evaluación y para ello resulta imprescindible utilizar el conocimiento público para enriquecer la reflexión. Es decir que la acción reflexiva de un profesor autónomo, genera una vigilancia que actúa de autocontrol permanente y sistemático de esas creencias y moviliza a la acción responsabilizándose por las consecuencias éticas de su tarea. Ambas acciones devuelven la mirada de los profesores como investigadores y el desarrollo reflexivo de la práctica docente (Elliot, 1993)

Currículum oficial, vivido, moldeado, habitado

Al pensar la formación de profesores desde esta perspectiva política y entendiendo al currículum como un proyecto cultural, es fundamental poder analizarlo en el contexto de un currículum real el cual articula al currículum prescripto, al currículum editado y al currículum vivido. Este currículum real es envuelto en un currículum oculto que impregna de significados más profundos a la naturaleza y función de la escuela.

10

Al priorizar este currículum real toman especial relevancia las ayudantías porque permite a los alumnos de los distintos profesorados que cursan en la Universidad resignificar el proceso de comprensión de lo que sucede en el aula y en la escuela. Este conocimiento situado ubica al currículum real en una cultura institucional que se ofrece como escenario del currículum en acción y articula como analizadores a la propuesta oficial explícita que se constituye en un cerco cognitivo (Castoriadis, 1993) en tanto organización, información y conocimiento. Implica además un determinado reparto de conocimientos, que se establece como forma de pensamiento e impone un recorte de saberes. Es lo que Bourdieu (1991) señala como lo pensable. Distintas modalidades ha tomado, como programas, planes, Contenidos Básicos Comunes (CBC), Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los contenidos de la nueva secundaria. En palabras de Frigerio (1993) este *currículum prescripto* cumple dos funciones: de estabilización en cuanto que socializa lo que conserva y de innovación en cuanto procura cambios profundos a esa cultura instituida.

El *currículum editado* entendido como mediación de las empresas editoriales es otro de los analizadores priorizados en esta matriz curricular. La editorial regula el conocimiento curricular distribuido y nos permite analizar a los libros de texto como capital cultural y

también como mercancía en tanto distribuye conocimiento y en tanto respeta la lógica de mercado.

El último analizador de esta matriz la constituye el *currículum vivido* o moldeado por los profesores sostenido en los principios pedagógicos en estado práctico, el habitus (Bordieu, 1991).

Esta mirada política del rol docente requiere entender a la escuela como espacio ecológico de vivencia cultural en tanto donde intersectan la cultura experiencial, vital de los sujetos; la cultura social propia de las economías de libre mercado y omnipresencia de los medios de comunicación; la cultura crítica alojada en las disciplinas y saberes; la cultura institucional significada en cada organización, y la cultura académica que es “*la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. Se concreta en el currículum*” (Pérez Gómez, 1998:253)

Repensar la función docente

Para repensar esta función, esta autonomía del profesor crítico, proponemos reflexionar acerca de: a) currículum prescripto, b) la investigación y c) producción alternativa al currículum editado, y la reflexión sobre las propias ideas y las prácticas del currículum vivido.

- Reflexión sobre el currículum prescripto.

Esta reflexión es fundamental porque se concibe al currículum como un objeto social e histórico siendo la política curricular parte de la política educativa que establece la forma de seleccionar, ordenar, distribuir el conocimiento dentro del sistema educativo. Por lo tanto al ordenar la distribución del conocimiento por el estado, se puede constituir en vía para la ordenación social y económica de la sociedad. Esto lo hace imponiendo las formas de regular el reparto de conocimiento, la estructura de decisiones, el control, mecanismos explícitos de ocultar el control y promoviendo determinadas políticas de conservación e innovación. En este sentido es fundamental poder reflexionar sobre el currículum prescripto dado que la forma de la

prescripción, el cómo es parte del mensaje. Esta forma se constituye en fuerza de delimitación y señala los vínculos o las fronteras en lo que Bernstein ha denominado código curricular. Estos códigos (Gimeno, 1989) curriculares pueden analizarse desde el vínculo entre los contenidos así como en la relación profesor-alumno respecto al saber. De allí a que según sus límites podamos hablar de currículas agregadas o integradas, componentes yuxtapuestos, fronteras nítidas, relegar el aprendizaje a las últimas fases de la escolaridad, de desintegración del saber en parcelas, a concebir los conocimientos como preparación para la etapa siguiente, señalando una concepción acumulativa y lineal del aprendizaje y llevando fuertemente a la incomunicación.

Además de entender a este currículum prescripto como parte de un proyecto cultural como objeto social e histórico y de analizarlo como código fragmentado, es necesario también entender la fuerte racionalidad técnica desde donde es diseñado y prescripto este conocimiento que se presenta como autorizado y verdadero (Edward, 2006). Esta racionalidad técnica tiene por idea central el control del ambiente educativo definiendo los objetivos y los resultados esperados; relegando al docente al rol de peón intelectual, entronando al especialista y valorando los contenidos como universales, ahistóricos, neutros.

12

Como modos de intervención en esta búsqueda de autonomía docente proponemos que el currículum prescripto se transforme –tal como lo menciona Stenhouse (1987)- en una propuesta educativa abierta al escrutinio crítico, susceptible de ser llevada a la práctica, lo que convierte al conocimiento en hipótesis provisionales. El saber situacional en palabras de Edwards, la búsqueda permanente de deliberación (Schwab, 1969; Schon, 1992; Elliott, 1997) y de transformación y mejora (Carr, 1996; Kemmis; 1988; Freire, 2002).

Otro aspecto para trabajar esta reflexión sobre el currículum prescripto que proponemos, buscando reducir la fragmentación que genera la clasificación y enmarcación fuerte es la recuperación de los espacios decisionales, intersticios, que son zonas de incertidumbre aprovechados por el profesor convirtiéndolos en puntos de articulación entre los saberes y favoreciendo el trabajo por un currículum integrado. La mayor integración curricular devuelve poder de comprensión y de intervención a profesores y estudiantes.

Es necesario entonces dejar claro que este currículum que tiene como función distribuir una cultura común, ofrecer igualdad de oportunidades, organizar el saber dentro de la

escolaridad, debe recuperar este sentido político de distribución de poder y promover innovaciones curriculares que permitan a los actores sociales discutir los instituidos, los no dichos, el currículum oculto que se instituye en la escuela.

- Investigación y producción alternativa al currículum editado

Este eje se convierte en otro de los fundamentos analizados en este trabajo buscando la reflexión y la autonomía del profesor frente al currículum. En este caso la autonomía del profesor frente a los libros de texto y a las empresas editoriales, en tanto los textos para la mayoría de la gente parecieran no tener función política y se los concibe como una selección de los contenidos a enseñar. En realidad los textos recogen lo que Williams (1980) ha denominado la tradición selectiva que es la selección hecha por alguien y que preferimos cuestionar porque los textos no contrastan la teoría con la realidad, pueden no favorecer el análisis crítico, limitar la curiosidad, reducir la enseñanza a lo verbal, fomentar la memorización y la repetición así como ignorar las ideas previas de los sujetos, los vínculos entre disciplinas, etc.

Proponemos el análisis de los libros de texto a partir de este abordaje cultural y mostrarlo como producto de una cultura social, de una cultura crítica, experiencial y académica.

13

Desde la cultura social los libros de texto pueden ser analizados siguiendo una trilogía que ayuda a construir pensamiento hegemónico: esta cultura social se sostiene en una economía de libre mercado que muestra un estado débil, delegando responsabilidades en el mercado y en la omnipresencia de los medios de comunicación que instituyen concepciones de sentido común que se viven, se sienten, seducen como las únicas posibles.

La investigación del currículum editado puede ser enriquecida también al analizar los saberes valorados o desoídos en los libros de texto. En este sentido es frecuente que estén ausentes las voces de mujeres, niños, pobres, discapacitados, etc. En otras ocasiones, estos sujetos, sus voces, son presentadas como un currículum turístico (Jurjo Torres, 2010) es decir, unidades aisladas, de situaciones lejanas, en donde la solución no depende de nadie y en consecuencia no podemos intervenir. Los modos en que este currículum turístico se instala, es a través de procesos de desconexión, de trivialización, de tergiversación, de estereotipia.

Una investigación y producción alternativa al currículum editado requiere una vivencia crítica de la cultura, es decir, trabajar por una currícula antimarginación, que incorpore las voces y las experiencias de los grupos oprimidos, no para decirle qué pensar y cómo, sino para

que los sujetos puedan tomar las riendas de su vida. Se recupere además la cultura experiencial de los sujetos, sus concepciones de mundo, de vida, ese conocimiento cotidiano que se constituye en la plataforma cognitiva y afectiva desde donde comprende el mundo e interviene en él. Además trabajar por la vivencia crítica de la cultura implica recuperar la función educativa de la escuela que promueve aprendizaje relevante el cual vuelve a la cultura académica, al currículum como la mediación entre el contexto de producción y el contexto de utilización (Bernstein. 1990). Este contexto de reconceptualización vuelve a la cultura crítica en herramienta útil para la vida de los sujetos y para la reconstrucción significativa de ese pensamiento naturalizado. Esta vivencia crítica de la cultura que proponemos trabajar a partir de la narrativa, de las metáforas, del análisis de caso, de la historia de la ciencia, permitirá aprovechar o transgredir el currículum editado para evitar su reproducción acrítica. Proponemos además trabajar en una selección de contenidos que favorezcan las virtualidades político-moral, explicativa, artístico-creativa y psicopedagógica para que las tareas vuelvan significativo al aprendizaje y relevante a la enseñanza.

- 14
- Reflexión sobre las propias ideas y prácticas currículum vivido

Hemos señalado que el currículum vivido lo constituyen las representaciones, las creencias, los principios pedagógicos en estado práctico, el pensamiento y actuación de los profesores, y que suelen estar fuertemente embuídos por lo que Gramsci denomina la ideología hegemónica. Pueden mencionarse como ejemplos la enseñanza es transmisión, evaluar es medir, el responsable del aprendizaje es el alumno, si no aprende es porque no quiere o no puede. Al analizar los cuadernos de registro de los estudiantes en las ayudantías aparece este pensamiento muy fuerte y constituye el esfuerzo mayor en el trabajo por la autonomía del profesor. Proponemos como modos de reflexión, entender la investigación como base del currículum, la enseñanza y la evaluación, -tal como señala Stenhouse (1987)- constituyéndose como una perspectiva integradora entre el currículum y el desarrollo de los profesores en tanto prueba ideas en la práctica y en tanto cambia el sentido de la práctica, dado que desarrollo del profesor, desarrollo del currículum y práctica educativa constituyen una interacción inescindible.

Preferentemente se promueve la investigación en la acción, es decir, los profesores reflexionan y llevan a cabo sus propios proyectos lo que favorece la deliberación y la toma de decisiones. El currículum es visto como un proceso no como un resultado a lograr y desaparece

la división de tareas dado que el profesor diseña y lleva adelante, implementa, modifica y vuelve a redireccionar su tarea. Esta investigación-acción se sostiene en un concepto activo de aprendizaje, en una enseñanza relevante que tiene a la evaluación como custodia del aprendizaje donde hay significados compartidos, se problematiza el conocimiento y fundamentalmente el docente recupera autonomía y responsabilidad ética frente a la tarea de enseñar.

Diríamos entonces que para repensar la tarea profesional –la cual implica reflexión acción sobre el currículum prescripto; investigación y producción alternativa al currículum editado y reflexión sobre el currículum vivido- es necesario:

- a) trabajar en pos de una cultura colaborativa que se aleje de la colegialidad artificial y del aislamiento docente para favorecer climas de confianza, de comprensión y de toma de decisiones con colegas favoreciendo la articulación y los formatos curriculares integrados.
- b) Consolidar la responsabilidad profesional al recrear los saberes valorados
- c) Sostener el carácter creativo de las tareas docentes que favorecen la integración devolviendo el poder a los sujetos en formación. Este saber globalizado (Juana Sancho, 2008) o saber holístico (Morin, 2009). Integrado (Bernstein, 1990)

El currículum como proyecto político, cultural, institucional, integrado

En esta mirada política de la formación de profesores entendemos al currículum como un proyecto político institucional diseñado colaborativamente que busca resignificar la cultura vital de las personas. De este modo cada uno podría apropiarse de herramientas críticas para la reconstrucción de los esquemas habituales de pensamiento. Este sentido devuelve la mirada instituyente al profesor, exigiendo una participación política y éticamente informada.

Este proyecto se enmarca en lo que Apple y Beane (2000) denomina un currículum democrático en tanto desoculta relaciones de poder, forma intérpretes críticos de la cultura obligando éticamente a los docentes a preguntarse qué enseño, porqué lo enseño y quién se beneficia con esta enseñanza de manera tal que alumnos y profesores no seamos consumidores sino fabricantes de significado en una cultura que requiere participación, toma de decisiones para lo cual es imprescindible la apropiación del saber. Nos convertimos así en comunidades de aprendizaje que se sostiene en la búsqueda de la democracia social como un estado permanente de conflicto que es necesario y que exige esfuerzos para develar permanentemente. Este

currículum democrático requiere de la comprensión del conocimiento escolar, buscando instaurar justicia curricular que implica trabajar por los intereses de los menos favorecidos, por la participación y la escolarización común y por la producción histórica de la igualdad (Connell, 1997). Esta justicia curricular requiere de un profesor autónomo que cuestione al currículum, que trabaje en contra de la exclusión, buscando que la igualdad sea condición del orden social y no su objetivo para que las escuelas construyan las mejores democracias posibles (Dubet, 2011) En este trabajo nos hemos concentrado en dos ejes que creemos imprescindible al pensar la formación docente hoy: las *Ayudantías* (dispositivo de formación que se desarrolla en la formación de grado) y el *Diseño de materiales alternativos* al currículum editado. Ambas propuestas articulan docentes y estudiantes de escuelas secundarias y docentes y alumnos universitarios convencidos que

“en tanto intelectuales públicos, los docentes universitarios deben llevar a las aulas el coraje, las herramientas analíticas, la visión moral, el tiempo y la dedicación necesarios para que la universidad vuelva hacerse cargo de su tarea más importante: la formación de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y sobre las condiciones de adquisición de conocimientos..... (Giroux, 1995:27).

PRIMERA PARTE: Trayectos de formación: Ayudantías

En *Las ayudantías como reflexión del currículum real*, Graciela Di Franco, Silvia Siderac y Norma Di Franco presentan el sistema de ayudantías y las posibilidades de formación y reflexión que generan en los *estudiantes universitarios, alumnos secundarios, ayudantes y profesores universitarios*.

Diversidad cultural ingenua, justicia curricular discursiva plantea que ayudantías son prácticas educativas presentadas como instrumentos políticos dado que favorecen el análisis de la relación sociedad-educación; relación entre nuestras ideas y nuestras prácticas; la escuela como cruce de cultura y al profesor como intérprete crítico del currículo. Se analizan en el capítulo las continuidades y discontinuidades entre el encuadre legal del discurso oficial y las ayudantías situadas en las escuelas del medio. Se recuperan las *voces de los ayudantes* respecto a los *intereses de los menos favorecidos, la participación y escolarización común y la producción histórica de la igualdad*.

En *Prácticas situadas en contextos complejos*, María Graciela Di Franco y Mariela Lafi recuperan *la voz de profesoras universitarias* a través de entrevistas que indagan acerca de qué saberes se construyen en el contexto de la formación del profesorado universitario en inglés. Se suman las *voces de los alumnos y alumnas* que cursan entre segundo y tercer año de la carrera, -ayudantes en escuelas de la ciudad- señalando que en esa formación prevalecen *la separación en el contexto de formación académica entre la formación en la disciplina y la formación pedagógica, fuerte fragmentación de los saberes, distancia en el sentido de la formación para estos profesores –centrados en la disciplina- dificultad para ver a la escuela y a los sujetos escolares como interlocutores de la propia formación.*

En *Aprendizaje situado y contextos cognitivos*, María Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac analizan los nuevos contextos donde se sitúa la enseñanza- dado que entendemos la escuela como un cruce de culturas- en especial la cultura social conformada por tres grandes ejes que contribuyen a mantener y consolidar su hegemonía: las economías de libre mercado, las democracias formales y la omnipresencia de los medios masivos de comunicación. Surgen en este marco, cuestionamientos tales como: *¿Cuál es el rol de la escuela pública en este marco? ¿Cómo se describen y sitúan los roles profesionales de la docencia en estos contextos? Las voces de los ayudantes ejemplifican estos contextos y sus vínculos con la enseñanza relevante en la formación. Ser partícipes activos del contexto escolar les ha permitido percibir que las alternativas que se seleccionen o elaboren para la enseñanza del inglés deberían partir de un análisis crítico de la cultura social imperante.*

17

En *Las ayudantías. un encuentro anticipado entre la universidad y la escuela*, Margarita Bastián; Marina Swemmen, Micaela Del Río y Graciela Di Franco dan cuenta de los interrogantes que se formulan estudiantes del profesorado de Historia en relación a la formación universitaria y a las posibilidades de intervenir en la cultura escolar a través de la reflexión sobre el currículum prescripto; la investigación y producción alternativa al currículum editado y la reflexión sobre las propias ideas y prácticas currículum vivido. La cercanía a contextos complejos; de fuerte sufrimiento institucional, la posibilidad de ayudar a otro a aprender, a problematizar el saber, de ayudar a construir /discutir la formación universitaria en torno a la enseñanza, devuelven a las ayudantías una posibilidad política de comprender el contexto escolar para poder intervenir en la construcción de una nueva docencia.

En el capítulo *La imposibilidad de lenguaje como mecanismo hegemónico de disciplinamiento*, Graciela Di Franco, Silvia Siderac, Norma Di Franco y Adriana Lozano, analizan al sistema educativo actual con un fuerte fundamento discursivo de obligatoriedad e inclusión; sin embargo, lo que los registros de los ayudantes señalan con periodicidad en las aulas es fracaso, marginalidad, exclusión y abandono de los sectores más desprotegidos. Las causas de esta problemática son múltiples y complejas. La intencionalidad de este capítulo es abordar uno de los elementos cruciales -cuya posesión y manejo lleva ya a la inclusión exitosa dentro del sistema, ya a la exclusión despiadada del mismo. Esto es el uso consciente y crítico del lenguaje. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y recupera la voz de los estudiantes de escuelas secundarias. El abordaje se desarrolla a través de categorías teóricas vinculadas a la acción comunicativa y el poder de la palabra, las ausencias de diálogo y reflexión; la imposibilidad de los procesos de argumentación y fundamentación; la pobreza léxica y la incapacidad de cuestionamiento. La naturalización de estas incomprensiones e imposibilidades de uso del lenguaje han llevado a los sujetos educativos a instancias de incomunicación que inhiben la posibilidad de construcción de aprendizaje relevante y colocan a los alumnos en sitios de autoexclusión. Comenzar a explicitar estas dificultades discursivas y la convicción en el poder emancipador del lenguaje es prioritario en los procesos de formación de profesores.

En *Ver, nombrar, desnaturalizar: una mirada política en la Formación de Profesores*, María Graciela Di Franco, Norma Di Franco, Silvia Siderac, analizan las comprensiones de los alumnos en el trayecto de las ayudantías para poder generar espacios de intervención articulando reflexión y reflexión en la acción. Esta reflexión requiere vigilancia epistemológica de nuestras propias ideas naturalizadas en contacto con el contexto institucional, académico y experiencial. Para ello los estudiantes del segundo y tercer año de los profesorados que ofrece esta facultad se desempeñan como ayudantes de profesores en Escuelas Secundarias de nuestra ciudad. En el transcurso de su estancia en el aula narran su experiencia en cuadernos de campo convirtiéndose en espacios de reflexión y confrontación. Estas narrativas son testigos problematizadores (de su propia biografía, miedos, de la escuela, de docentes, de alumnos) y confirman en la mayoría de los casos la elección profesional de la docencia. Para este trabajo nos hemos concentrado en el análisis de estos cuadernos y del lugar que ocupan en el aprendizaje de la tarea investigativa.

Pensar con los alumnos desde la posibilidad, recupera las voces de Patricia Bonjour y Daniela Chaves, docentes de escuelas secundarias que reflexionan desde una actitud crítica acerca de las condiciones que el contexto actual restringe a las posibilidades docentes de intervenir en la ideología hegemónica de “no puedo”. Ofrecen sus posibilidades de repensar su tarea, discutir los argumentos epistemológicos, curriculares y políticos para poner el aprendizaje y la comunicación en el proceso de tomar las palabras, apropiarse de la voz y ser lectores de mundo como ejes de la tarea curricular.

En *Volver a empezar*, Vanesa Toro y Camila Daroni recuperan la experiencia del Proyecto Voluntario “Volver a Empezar” que se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas en los años 2010 y una extensión en 2011, que depende de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación. El mismo plantea desarrollar una serie de actividades y estrategias pedagógico – didácticas en diferentes disciplinas destinadas a acompañar las trayectorias escolares de estudiantes embarazadas y madres y padres jóvenes que cursan el nivel secundario en las escuelas República Argentina (Santa Rosa) e Instituto ITES (Toay). La finalidad o impacto del proyecto es lograr la retención y/o reinserción en el sistema educativo hasta la finalización del nivel secundario. En el transcurso de este año de trabajo y en el contexto concreto de acompañamiento situado en la escuela y en los hogares de quienes guardan reposo médico hemos podido hacer más concreta nuestra mirada política de la enseñanza y la vivencia desde el “otro” del significado del aprendizaje y del fracaso escolar. El fuerte énfasis de lo vincular y epistemológico de la enseñanza, nos ha permitido acercar la ayuda contingente a recuperar la cultura experiencial y ha resultado confirmatorio de nuestro deseo de ser profesoras.

SEGUNDA PARTE: Construcción de materiales alternativos

En *Educación para la diversidad: una experiencia áulica en la clase de Inglés*, Ana Serradell y - Silvia Siderac, dan cuenta de una experiencia áulica llevada a cabo en un curso de 5º año de escuela primaria en la cátedra Inglés. En esta experiencia se trabajaron los conceptos: discriminación, respeto y diversidad. La unidad didáctica fue elaborada para abordar situaciones observadas por la docente del curso relacionadas con agresiones verbales y físicas hacia aquellos compañeros que ellos veían como “diferentes” en algún sentido. Categorías

teóricas vinculadas al género y la interculturalidad han sido muy útiles para el diseño de actividades y posterior reflexión. Los resultados fueron muy positivos favoreciendo actitudes de empatía, respeto por las diferencias y por las producciones colaborativas como así también la comprensión de las creencias y los gustos como construcciones culturales.

Roles sociales y profesiones desde una perspectiva de género, por Silvia Siderac

Pone a consideración el argumento de que abordar cualquier temática desde la perspectiva del género implica el reconocimiento de la construcción social e histórica del mismo. Si bien los géneros son términos interdependientes, constituidos y constitutivos de relaciones sociales y no necesariamente implican asimetrías, históricamente se han dado con dominante masculina. Al analizar las manifestaciones de género presentes en los libros de texto vigentes se enmarcan en el ideologema Poder-Opresión. Propone, entonces, situaciones de enseñanza donde se pueda desarrollar una perspectiva que se oponga simultáneamente a la desigualdad social y al androcentrismo cultural y que combine y fortalezca a un tiempo reconocimiento y redistribución. Es desde este lugar que nos posicionamos entonces para la construcción de materiales alternativos para la enseñanza del inglés en nuestras aulas con un enfoque de género.

20

Aurelia García propone en *Canción para un niño en la calle* una reflexión sobre el lugar social del saber y del rol del profesor. Este capítulo describe el diseño, la implementación y la justificación desde algunos autores y categorías conceptuales de un diseño de tareas llevado a cabo con estudiantes de 8vo año de la EGB3 del colegio de la UNLPam. Los contenidos conceptuales que marcaba el programa por el mes de mayo del 2010 señalaban: Tiempo verbal Presente Simple en todas sus formas. Frases y palabras interrogativas. Preposiciones de lugar. Verbo modálico CAN para expresar habilidad entre otros. Enmarcan esta tarea la perspectiva vincular y política que ubica a la comprensión y al significado del otro en el centro de la formación escolar.

Como Propuesta alternativa de currículo integrado con nuevas tecnologías, Carolina Frank, Aurelia García y Graciela Di Franco *I'm from toay: el blog como propuesta de curriculum integrado* El trabajo propone compartir el análisis y reflexión acerca de una propuesta de enseñanza de Inglés en el único 7º año (Unidad Educativa N° 28) en la localidad de Toay durante todo el ciclo lectivo 2009. El currículo prescripto prevé para ese año la

enseñanza de los siguientes contenidos: verbo ser o estar- verbo tener- noción de existencia (there is/ there are) y diferente áreas lexicales: la familia- la casa- lugares públicos- profesiones.

La propuesta avanza en la formación del profesor para la negociación de los contenidos, la relación entre los contenidos práctico y teórico de los docentes y orientado a la investigación. Esto requiere de un profesor con una fuerte formación docente y disciplinar, que pueda hacer una mirada política sobre las prácticas de educar, aprovechando los espacios que puede utilizar y decide provecharlos para convertirse, junto a sus colegas, en intérprete del proyecto curricular.

En *Críticos y Creativos en el Aula de Lengua Extranjera*, Graciela B. Pascual, Clementina I. Alba y Ana Gómez García ofrecen diseño de materiales alternativos al libro de texto buscando articular un trabajo entre la escolaridad secundaria y la formación universitaria

Al alejarnos de la dependencia prescriptiva y ciega del libro y plantear tareas en contextos más reales para los alumnos, se fomenta el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, el uso de la imaginación y la comunicación significativa, partiendo de un enfoque también crítico y creativo por parte del docente. Para ello, se busca promover la participación alerta de los alumnos en la lectura de cuentos cortos en inglés de los que se deriva la discusión de problemáticas que los alumnos pueden comprender y asumir como propias.

Norma Di Franco, Noel Uribe y Leo Maier; Cristian Glusko; Claudia Gentile y María Graciela Di Franco plantean en *Para no vivir en una burbuj* una experiencia en este caso está focalizada en áreas de Física y Matemática, vinculadas a conceptualizaciones acerca de la tensión superficial, las superficies minimales y los caminos de recorridos mínimos, en una propuesta de trabajo con burbujas y pompas de jabón, que ensayamos inicialmente en aulas de secundario, y de las que recuperamos el especial interés generado en los estudiantes. Las películas jabonosas o las superficies minimales no constituyen contenidos que se correspondan directamente con prescripciones curriculares en ningún nivel de la educación institucionalizada en los que los presentamos. Este es, también, un desafío para nuestro grupo, poder poner en valor y en discusión, en las instituciones, saberes con fuertes vinculaciones pero, en principio, no considerados entre los saberes escolares oficialmente propuestos.