

Título:

**El compromiso con la transformación social: cuestión ineludible de la didáctica crítica.**

Autoras:

María Raquel Coscarelli. IdIHCS, UNLP – CONICET ([mraquelct@yahoo.com.ar](mailto:mraquelct@yahoo.com.ar))

Silvina Cordero. IdIHCS, IFLYSIB, UNLP – CONICET ([cordero@iflysib.unlp.edu.ar](mailto:cordero@iflysib.unlp.edu.ar))

Verónica Orellano. FaHCE, UNLP ([vero\\_8294@hotmail.com](mailto:vero_8294@hotmail.com))

Sofía Picco. IdIHCS, UNLP – CONICET ([sofiaps@yahoo.com.ar](mailto:sofiaps@yahoo.com.ar))

### **Resumen:**

El propósito de esta ponencia es reflexionar en torno al compromiso que toda didáctica crítica evidencia con la transformación de la sociedad, dando cuenta del alcance de los sentidos teórico-prácticos en que se manifiesta.

En este encuadre nos interesa, al mismo tiempo, destacar la importancia de los estudios pedagógicos y didácticos para el mejoramiento de la formación docente, la enseñanza y el desarrollo del *curriculum*.

Nuestros planteos discurren en torno de dos sentidos fundantes de la didáctica crítica: por un lado, el reconocimiento de las prácticas educativas como prácticas político-ideológicas y, por otro lado, la transformación de la práctica como núcleo identitario de las concepciones críticas.

Desde el encuadre teórico-epistemológico mencionado, nos proponemos analizar más específicamente algunos aspectos de la formación docente en ejercicio que puedan ser interpretados como propios de posicionamientos críticos. Entre ellos consideramos: ambiente, ciudadanía, autonomía y participación. La referencia empírica de dicho análisis, en la que podemos reconocer algunas tendencias y tensiones de interés, se conforma a partir de indagaciones realizadas en La Plata, Berisso y Ensenada, respecto del período 2005-2012.

### **El campo educativo crítico.**

El campo educativo crítico es complejo y diverso. En este sentido, Rodríguez Rojo (1997) considera que sería más apropiado referir a pedagogías críticas, por cuanto existen varias versiones y focos de desarrollo de las mismas. Su común denominador estriba en basarse en la teoría filosófica que ha puesto en cuestión los fundamentos en los que se han asentado las prácticas socioeducativas de occidente, discutiendo el centramiento en la razón

instrumental. Sus fuentes se hallan en la Escuela de Frankfurt, en especial en Habermas, y en los trabajos que se han preocupado por la concreción pedagógica de sus ideas.

Las pedagogías críticas han analizado, prioritariamente, el poder y la dominación en la escuela. Estos desarrollos teóricos han sido poco estudiados en nuestro medio, principalmente se desarrollaron en las décadas de los años '60 y '70 en Alemania, a través de varias tendencias.

Allí, entre otros pedagogos se destaca a Klafki (1986), cuya obra ha llegado parcialmente a nosotros vía traducciones españolas. Sin embargo, en Argentina y Latinoamérica han sido más reconocidos los autores representativos de la pedagogía radical norteamericana, inglesa, australiana y española, quienes impactaron fundamentalmente en el campo curricular a partir de los años '70. Entre ellos, podemos mencionar: Giroux, McLaren, Carr, Kemmis, Elliot, Grundy, Pérez Gómez, Bolívar Botia, Contreras Domingo, Martínez Bonafé y muchos otros referentes. México, Brasil, Chile y nuestro país, con distinto grado de desarrollo y en influencia mutua, han generado importantes producciones impregnadas, muchas de ellas, por la obra de Paulo Freire, cuyo pensamiento conmovió el modelo tecnicista y las interpretaciones monolíticas de las teorías del consenso social. En este sentido puede hablarse de una producción que si bien tuvo su centro geográfico académico en México, es considerada de carácter latinoamericano al converger en ese país -a causa del exilio debido a las dictaduras militares- destacados pensadores en diferentes áreas de las ciencias y las humanidades (de Alba, 1998). El cruce de estas distintas tradiciones ha enriquecido el acervo pedagógico del continente, a la vez que ha hundido sus raíces en la problemática local; y ha permitido revisitar nuestra historia y recuperar experiencias poco documentadas. Freire ha trascendido el territorio americano siendo referenciado, entre otros, por Giroux y McLaren.

Las teorías poscríticas han ampliado las vetas de análisis, los recorridos del poder y sus múltiples localizaciones. Las instituciones modernas están también insertas en relaciones de poder, no existen situaciones de no poder. Se han tornado visibles fenómenos de variada factura antes ignorados: la multiculturalidad, las diferencias, las cuestiones de géneros, las tribus urbanas, los estudios literarios. El campo crítico en continua revisión ha incorporado sustentos de las teorías poscríticas, como lo son reivindicar el derecho a la diferencia, el reconocimiento de las diversidades, eliminar las dependencias, valorar las trayectorias personales y sociales, como así también reconocer las tradiciones y la historia popular.

Rodríguez Romero (2012) analiza la categoría “emancipación” como clave de las teorías críticas y la redefine como multifacética y situacional. En este sentido, la autora sostiene que es necesario superar la visión totalizadora de la emancipación, asociada

preponderantemente a la liberación de la opresión de la clase social. En la actualidad, la emancipación tiene que contemplar las relaciones dinámicas de clase social, raza y género.

En el marco de los estudios pedagógicos críticos antes aludidos, cabe mencionar el trabajo de Davini (1995) referido a la formación docente. Con anclaje en nuestro país, la autora identifica, dentro de la pedagogía latinoamericana, dos modelos a los que llama tendencias críticas no consolidadas. Refiere a dos modelos diferenciados en sus fundamentos y estrategias:

1- La pedagogía crítico-social de los contenidos, modelo de corte histórico-culturalista, desarrollada en Brasil entre otros por Saviani, De Mello y Libaneo en la década de los '80. Según ésta, corresponde a la escuela centralmente transmitir los contenidos significativos, contextualizados histórica y socialmente. El profesor es un mediador cultural que pone a disposición de los alumnos y facilita la resignificación del saber valioso para la democratización y transformación de la sociedad. La formación docente requiere que los profesores sean preparados en los diversos contenidos culturales y su didáctica desde una perspectiva crítico-social.

2- La tendencia hermenéutico-participativa, que a través de diversas vertientes focaliza en las relaciones de poder, en la escuela y en el aula. Enfatiza en el análisis y la remoción de la estructuración del poder socio-organizacional y como estructura internalizada en los educadores. El cambio hacia la democratización y emancipación no es sólo un cambio de contenidos sino en la subjetividad que produce la permanencia de las diferencias y que se reproduce en las formas y condiciones de trabajo. Tiene sus raíces en la contribución de Freire y aportes, entre otras vertientes, de la psicología social, la sociopsicología institucional y la psicología profunda. Entre sus exponentes se encuentran Vera Godoy y Nuñez (Chile), Batallán y Saleme (Argentina), Gadotti y Brandao (Brasil), Furlán y Remedi (México). En esta línea cobra relevancia la reflexión sobre la práctica y la recuperación de experiencias a través de investigaciones participantes o en investigación-acción.

Destacamos en nuestro medio, entre otros representantes de la formación docente y de la Didáctica Crítica, la labor de Barco. Sus trabajos de 1975 y de 1989 realizan un fuerte cuestionamiento al tecnicismo y a las propuestas autoritarias que lo implementaron en educación. La emergencia de perspectivas etnográficas e interpretativas en términos generales, y en la investigación educativa en particular, así como también las teorías de corte crítico, abonaron estos planteos. Para Barco, *“La didáctica es, en la formación docente, una de las asignaturas que más que con su prescriptiva, con el enfoque que adopte, con los*

*planteos que genere, puede contribuir a suscitar una modificación en el quehacer docente [...]” (1989, p.23).*

En la década de los '90, estas corrientes democratizadoras fueron desplazadas por nuevas versiones eficientistas emanadas de organismos internacionales y acordes a las políticas de globalización de la economía.

En la actualidad, se evidencian movimientos y asunciones diversas que atraviesan las instituciones educativas. Entre ellos podemos mencionar el énfasis en los enfoques micropolíticos, el reconocimiento de los procesos institucionales, los vínculos psicosociales que se entraman en las prácticas cotidianas, los procesos de poder, las cuestiones de géneros, la identidad y el trabajo docente, la escolarización en condiciones de pobreza y marginalidad. En los *curricula* han adquirido relevancia los temas de derechos humanos, la construcción de la ciudadanía, la recuperación de la memoria reciente, la preocupación por la ecología y el cuidado del ambiente, el respeto a la diversidad cultural y a los pueblos originarios, las temáticas de género, embarazo, maternidad y paternidad, amor y erotismo y el reconocimiento de los saberes comunicacionales (Coscarelli, 2012).

Esta enunciación de temáticas variadas intenta visibilizar políticas y tendencias curriculares actuales. No obstante, para su concreción real en las instituciones educativas, se requiere trascender su mención y reconocer la necesidad de contar con docentes con una especial formación, en tanto mediadores fundamentales en esta concreción. Asimismo, se vuelve imprescindible avanzar en el conocimiento de los procesos institucionales en los que se reconfiguran las políticas públicas (Coscarelli, 2012).

### **Algunas de las connotaciones identificatorias de las corrientes educativas críticas y en especial de la Didáctica Crítica.**

La Didáctica Crítica es una disciplina de la praxis, no meramente teórica; propicia que docentes y alumnos tomen conciencia de sus actos y de las condiciones históricas que subyacen en sus consideraciones y acciones. Klafki (1986) plantea que profesores y estudiantes reconozcan los obstáculos que se oponen a la enseñanza y el aprendizaje y desarrollen su capacidad de autodeterminación, codeterminación y solidaridad. Sus basamentos se orientan a comprender y actuar sobre las situaciones de injusticia social tendientes a tomar decisiones mediante la reflexión intersubjetiva y asunciones constructivas de reflexión y acción, en pos de la democratización y humanización de la educación. Sus cometidos exceden el aula particular y trascienden a la institución en su conjunto. En ella se requieren de una gestión participativa y un permanente enfoque situacional y contextual.

Por otra parte, no circunscriben los procesos formativos a la educación formal sino que los anclan en los ámbitos comunitarios. Propician un proceso de formación centrado en el desenvolvimiento de procesos intelectuales y no en la mera recepción de contenidos. Desde el punto de vista de los componentes didácticos específicos, se ha problematizado el tratamiento de todos ellos: direccionales, contenidos, estratégicos y evaluativos.

En este sentido, Maldonado propone:

“[...] transformar la escuela en el lugar donde el conocimiento sea una herramienta que deleve y desnaturalice el orden social de la exclusión y que, mediante la acción solidaria, teja las redes que permitan organizarse para pelear por los derechos: a recuperar la identidad y a recibir el legado de las luchas de otras generaciones, a tomar la palabra, a interpelar al poder construyendo poder desde lo cotidiano [...]” (2004; citado en Zemelman, Rauber y Tamarit, 2004, p.17).

Plantea a su vez tres ejes que “vertebren la acción”:

- Ejercicio de los Derechos Humanos: la escuela como espacio de enorme valor en la constitución de sujetos que defiendan su derecho y articule con la comunidad en sus reclamos en torno a la educación, la salud, la vida digna.

- Conflicto social como parte del diseño curricular: integrar en la enseñanza las problemáticas sociales, los conflictos y luchas contra la desocupación, la contaminación ambiental, políticas alimentarias, como disparadores asentados en las necesidades reales de la comunidad educativa.

- Desarrollo de experiencias de micropolítica en y desde la escuela: conectar la escuela con otras organizaciones del barrio y comunitarias. Participación plena y participativa de padres, instituciones intermedias, alumnos, etc. desde el propio proyecto institucional hasta cuestiones comunitarias.

En este trabajo nos interesa destacar la importancia de los estudios pedagógicos y didácticos para el mejoramiento de la formación docente, la enseñanza y el desarrollo del *currículum*. Cuando nos referimos a la enseñanza, sobre todo en el marco de la formación docente en ejercicio, es ineludible entrelazar la Didáctica Crítica con las perspectivas de formación docente inicial y continua y los enfoques curriculares que se propician, habida cuenta que el desarrollo curricular es el eje de dicha formación docente. Las reformas e innovaciones educativas en nuestro país han puesto en discusión la cuestión curricular e incidido notablemente sobre la teorización pedagógica en todas sus facetas. Entre ellas en la formación de educadores en tanto práctica distributiva de conocimientos y comprometida con

la construcción subjetiva. Por tal razón las referencias a la Didáctica Crítica en este trabajo se entremezclan con aportes del campo de la teoría curricular y la formación docente crítica en un entramado cuyos límites y pertenencias disciplinares pedagógicas no hemos de abordar, obviamente, pues dicho cometido escapa a los objetivos de esta ponencia.

Encarar los sentidos y alcances de la Didáctica Crítica requiere efectuar algunas consideraciones. En primer lugar es necesario referirse a su pertenencia a la Pedagogía Crítica, ambas originarias en la Ciencia Social Crítica. Asimismo el pensamiento pedagógico-didáctico crítico, en América Latina, tiene raíces en concepciones y prácticas históricas alternativas<sup>1</sup> revisitadas en el presente y consideradas como parte de dicho cauce. Sus expresiones teóricas y prácticas no son homogéneas, mostrando multiplicidad de rasgos en también diferentes combinatorias.

La Didáctica es una disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de estudiar la enseñanza. Acordamos con aquellas posturas que la piensan como una disciplina que tiende, por un lado, a la comprensión de las prácticas de enseñanza, y por el otro, a la intervención en ellas o a la colaboración con los docentes para la solución de los problemas propios de la complejidad que le es inherente (Camilloni, 2007; Davini, 2008).

En Argentina recibimos la influencia de la Didáctica proveniente de la tradición de Europa continental y sabemos que surge en estrecha vinculación con las preocupaciones acerca de cómo enseñar, dirigida al docente, y cómo puede ayudarlo a mejorar sus prácticas. No obstante, sus intereses siempre fueron más amplios que el método y abarcaron otras dimensiones de la enseñanza, como por ejemplo, las intenciones educativas –objetivos, fines, propósitos–, el contenido, la organización de la clase, los recursos, la evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza, la formación docente, etc. (Cols, Amantea, Cappelletti y Feeney, 2002; Amantea, Cappelletti, Cols y Feeney, 2004; Camilloni, 2007).

Específicamente en lo que respecta a la formación docente, podemos decir que la Didáctica se ha ocupado y se ocupa de ella. Camilloni (2007) sostiene que la Didáctica es una disciplina necesaria, entre otras cuestiones, porque tiene categorías conceptuales e instrumentales que aportan al mejoramiento de la formación docente, partiendo del supuesto

---

<sup>1</sup> El recorrido por las distintas expresiones de lo pedagógico-didáctico en América Latina, tal vez debería ser encarado con mayor especificación siguiendo criterios como los que proponía Follari a comienzos de los años '90. El autor se sumaba a un debate acerca de lo que cabría ser denominado alternativo en la educación latinoamericana y su relación con el clásico tema de hegemonía.

El intercambio proponía un cambio referencial del concepto popular por alternativo, al considerar que esta categoría teórica tendría mayor entidad comprensiva, fundamentada en profundidad por Follari con argumentos de actualidad que no corresponde traer a este escrito y que discurren sobre los juegos entre lo alternativo y lo hegemónico en cuanto a las lógicas de acumulación de poder.

de que un buen docente se puede formar, ya que no posee capacidades innatas para un correcto desempeño profesional.

Reflexionar hoy en torno a las posibilidades que la Didáctica Crítica puede tener para mejorar la formación docente, nos conduce a considerar las categorías analíticas de las teorías posmodernas, con mayor o menor impacto en cuestiones educativas. Autores como Bolívar Botia (1999) o Rodríguez Romero (2012) coinciden en que la emancipación, como ya mencionamos, considerada como el interés clave que guía las acciones en la racionalidad crítica, se encuentra en revisión a la luz de los nuevos planteos posmodernos.

La emancipación como destino del cambio, en nuestro caso, del cambio educativo, parecería que con la mirada posmoderna tendría que separarse de las pretensiones universalistas que la han acompañado a lo largo de toda la modernidad. La educación en general (Gimeno Sacristán, 1998) y la escuela en particular (Pineau, 1996) han sido asociadas fuertemente a la idea de progreso tanto social como individual. Para Rodríguez Romero (2012) se encuentra aquí un reto actual para el pensamiento pedagógico.

En este sentido, una Didáctica Crítica que se proponga cambiar la formación docente tendría que revisar la concepción de cambio, visualizando sus posibilidades en el compromiso local y en una visión multifacética de la emancipación (Rodríguez Romero, 2012).

Desde el encuadre teórico-epistemológico mencionado, nos proponemos analizar más específicamente algunos aspectos de la formación docente en ejercicio que puedan ser interpretados como propios de posicionamientos críticos. Entre ellos consideramos: ambiente, ciudadanía, autonomía y participación, como temas que permiten visualizar algunas tensiones y tendencias alternativas tanto en los marcos de acción, como en los principios y sus realizaciones. La referencia empírica de dicho análisis se conforma a partir de indagaciones realizadas en La Plata, Berisso y Ensenada, respecto del período 2005-2012<sup>2</sup>.

En este sentido, algunas de las preguntas que guiaron nuestro análisis empírico, fueron: ¿qué características presenta la Formación Docente en Ejercicio, tal como está siendo llevada adelante en la Provincia de Buenos Aires? ¿Se reconocen en ella rasgos conceptuales y prácticas de intervención de raigambre crítica? ¿Cuáles hemos podido relevar? ¿Cómo se manifiestan?

---

<sup>2</sup> En el contexto del Proyecto de Investigación: *La formación en el ejercicio de la docencia: Discursos y prácticas de enseñanza en el nivel primario del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires durante los años 2005-2012* (Programa de Incentivos a docentes-investigadores SPU-UNLP, 2013-2014). Directora: M.R. Coscarelli, Co-directora: S. Cordero.

### **Algunos aspectos que surgen del análisis de las entrevistas.**

A fin de responder a estos interrogantes y otros, realizamos entrevistas semi-estructuradas con informantes-claves vinculados desde distintas posiciones al sistema de formación docente en ejercicio de la región de La Plata, Berisso y Ensenada: funcionarias del ámbito nacional y provincial, docentes e integrantes de equipos formadores. Abordamos con ellos la caracterización e historización de la formación docente en el período focalizado y, en algunos casos, inquirimos explícitamente acerca de la incidencia de las perspectivas críticas en las propuestas formativas.

La percepción que poseen algunos entrevistados con respecto al impacto de la Didáctica Crítica en las prácticas de enseñanza es diversa. Una entrevistada, desde su cargo de capacitadora integrante del Equipo Técnico Regional (en adelante, ETR), sostiene que se presenta una disociación entre los avances que la teorización ha realizado en el campo de la Didáctica Crítica y la pregnancia e impacto que los mismos tienen en las prácticas de enseñanza concretas.

Desde la perspectiva de esta entrevistada, por un lado, los docentes no tienen conocimiento de los desarrollos teóricos de la Didáctica Crítica, y por el otro, su forma de proceder frente al Diseño Curricular y otros materiales de desarrollo curricular tampoco los posiciona críticamente, dado que en la mayoría de los casos se produce un traslado acrítico de los mismos a la práctica. En este último sentido, las orientaciones curriculares se toman como prescripciones que “encorsetan” la práctica, reduciendo los márgenes de actuación profesional con que cuentan los docentes.

Otra entrevistada, desde su lugar de docente del nivel primario, sostiene que la mirada crítica está muy presente en la escuela y, especialmente, en sus clases. Esta maestra explica que todos los contenidos se abordan críticamente, tratando que los estudiantes los apropien críticamente, visualicen su historicidad y comprendan el sentido, el por qué y el para qué de aprender esos contenidos.

En este caso, la Didáctica Crítica no se visualiza como campo de producción teórica o disciplinar, sino que se la asocia al pensamiento crítico que sería deseable que la escuela y el *curriculum* contribuyeran a formar en los estudiantes.

Otra entrevistada, también desde el lugar de docente del nivel primario, no reconoce para nada la presencia de la Didáctica Crítica en su práctica o en su formación.

Además de estos posicionamientos que se delinean ante la explícita pregunta por la Didáctica Crítica, encontramos en las entrevistas realizadas algunos rasgos conceptuales y prácticas de intervención de raigambre crítica.



En primer lugar, parte de las propuestas de formación docente en ejercicio implementadas en la Región I en este período proceden directamente del Instituto Nacional de Formación Docente. Su formulación asimila rasgos correspondientes con planteamientos críticos. Entre otros aspectos, una de las responsables actuales de dichos planes afirma que, en el presente, el eje de la formación docente en ejercicio está conformado por una propuesta de desarrollo profesional que busca reconocer las trayectorias de los docentes como profesionales. Se concibe el desarrollo profesional como una continuación de la formación inicial y, a su vez, se piensa como una modalidad de aprendizaje colaborativo durante toda la vida y en la que pretende prevalecer su dimensión institucional.

Desde esta perspectiva, y según la entrevistada, la formación inicial brindaría una serie de herramientas y saberes básicos que luego se ampliarían, profundizarían, complejizarían a lo largo del desarrollo profesional. A su vez, esta formación docente en ejercicio al reconocer la diversidad de trayectorias profesionales con las que cuentan los docentes, aportaría una mirada renovada sobre la totalidad de las prácticas de enseñanza, introduciendo temáticas y problemáticas, como diversidad, heterogeneidad, interculturalidad, ruralidad, etc., que convocan a diseñar nuevas estrategias metodológicas en la formación docente.

Además, la entrevistada introduce una perspectiva histórica en su análisis, marcando una diferencia con la década de los '90. Sostiene que en esos años se hablaba de reciclaje y capacitación docente, se lo cargaba negativamente al docente desde un lugar de no saber, se lo consideraba el culpable de todos los males de la educación. No obstante, desde 2007 hasta la actualidad, se trata de trabajar desde una perspectiva renovada, empoderando al docente como agente del Estado, construyendo una mirada político-pedagógica sobre su propio rol.

Otra gran parte de la oferta de formación docente en ejercicio en la provincia es elaborada e implementada desde la propia Dirección General de Cultura y Educación (en adelante, DGCE). A nivel provincial, la referente gubernamental entrevistada afirma “[...] *éste es un período donde la Dirección General asume como línea de política estratégica y como política de estado, la formación docente continua [...]*”. Como parte de esta estrategia se conforman los Equipos Técnicos Regionales<sup>3</sup>. Éstos se constituyen progresivamente en relación con las distintas disciplinas y los niveles del sistema educativo. La función de estos Equipos es circular por todos los distritos de cada región educativa, realizando la oferta de

---

<sup>3</sup> Entre 2005 y 2012, la Dirección de Formación Continua de la DGCE crea 25 equipos regionales que pasan, a nivel provincial, de incluir aproximadamente a 200 formadores en el 2005, a 1000 cargos en 2013. (Entrevista a la Directora de Formación Docente Continua de la DGCE, 4/7/13).

formación en ejercicio que se define desde el nivel central. Estas acciones de capacitación tienen cierto grado de universalidad y apuntan a sostener la unidad del sistema educativo.

Además la oferta formativa por región requiere una contextualización. En este sentido, la entrevistada se refiere a la posibilidad de adecuar la intervención formativa a las necesidades de cada institución a través del dispositivo denominado “asistencia técnica”. A estas acciones los capacitadores destinan la mitad de su carga horaria y responden más específicamente a las demandas de los maestros y de las instituciones en el desarrollo cotidiano del *currículum*.

Otro aspecto relacionado con la contextualización de la oferta formativa que es mencionado por la entrevistada, apunta a la confección de “guiones con secuencias” para los capacitadores desde la Dirección General. Estos guiones, según expone la entrevistada, tienen un carácter prescriptivo, en coherencia con el Marco General de Política Curricular provincial, y ofrecen un marco que los capacitadores más experimentados pueden recrear y que los capacitadores novatos visualizan como un lugar de seguridad.

Respecto del dispositivo “asistencia técnica”, uno de los ETR entrevistados reconoce su potencial aporte a la contextualización de la práctica formativa, pero considera que “*el dispositivo hace agua*”. Si bien está pensado como dispositivo situacional y de acompañamiento, “[...] *este diálogo requiere una directora que tenga ganas de hacer una ingeniería, que hay que hacerla, una ingeniería de horarios para hacerlo acá, pero acá está todo ocupado [...]*”. Este testimonio nos lleva a hipotetizar que, desde la perspectiva del cambio curricular y las posibilidades de transformación de la práctica, se habría privilegiado el qué, descuidando el cómo y desplazando la responsabilidad de un punto crítico de la implementación en los sujetos de desarrollo curricular.

Desde el punto de vista de las temáticas abordadas a través de la oferta formativa de la DGCyE, el entrevistado establece dos etapas diferenciadas: entre 2007 y 2010 plantea una absoluta focalización en que los docentes de la provincia conocieran los nuevos diseños curriculares. A partir de 2010 señala “un cambio de rumbo”, con el comienzo de la implementación de propuestas más amplias, que en el diseño curricular de áreas específicas no eran abordadas explícitamente: educación sexual, educación ambiental, educación para la salud. “*Temáticas que tradicionalmente pertenecieron al rubro de las ciencias naturales pero desde una visión totalmente reduccionista: en el caso de la salud vinculada a la charla del médico, educación sexual lo mismo, lo ambiental, y que rompen, fueron cursos pensados interdisciplinariamente [...] tomando temáticas libres que tienen que ver con emergentes o problemas de enseñanza que detectamos en el territorio*”.

Con base en este testimonio, podría establecerse un ingreso reciente de la preocupación por las temáticas vinculadas a la educación ambiental y para la salud en la oferta formativa propia de la DG CyE, concordante con el carácter transversal (y, en alguna medida, por ello mismo diluido) de la presencia de estos abordajes en los diseños curriculares provinciales para la educación primaria.

Con relación al impacto de estas experiencias de formación en ejercicio, una de las maestras entrevistadas reconoce los aportes de las propuestas formativas en las que ha participado, aunque destaca su margen de decisión frente a ellas. En este sentido, valora positivamente el aporte del “*nuevo método de alfabetización*” brindado en las instancias de actualización en “Prácticas del lenguaje”, pero reconoce “[...] *aunque por debajo alguna cosita [de lo de antes] hacemos [...]*”.

Asimismo, la docente entrevistada considera que hay un cambio fundamental en los últimos años vinculado al compromiso político hacia la institución y la comunidad asumido por directivos y docentes. “[...] *Los docentes que estamos acá tenemos la mayoría la camiseta puesta de la escuela, queremos a la escuela [...]*”.

Respecto de su experiencia en propuestas de formación en ejercicio, la docente considera a muchas “utópicas” ya que observa una distancia importante entre lo que se ofrece en los cursos de capacitación y las realidades de las aulas y escuelas. Asimismo, agrega que los docentes permanentemente tienen que adaptar o contextualizar lo que se les presenta en los cursos de capacitación a sus propias realidades áulicas e institucionales. Las características de la comunidad educativa, desde la perspectiva de la maestra entrevistada, definen las posibilidades y los límites de lo que ofrecen las capacitaciones.

Por otro lado, la multiculturalidad es una realidad en la mayoría de las aulas de la región. Si bien se plantea en los diseños curriculares la necesidad de respetar la diversidad e implementar propuestas tendientes a la interculturalidad, la formación docente en ejercicio ofrece escasas herramientas frente a ella a las docentes de nivel primario. Al respecto, la maestra entrevistada refiere a la complejidad de su práctica dando cuenta de las dificultades de interacción con un alumno perteneciente a la comunidad mocoví. Se requiere permanentemente de la búsqueda de posibilidades de diálogo entre la cultura del niño y su familia y la de la escuela.

Otro aspecto a considerar con relación a los posibles rasgos críticos de estas propuestas formativas refiere a la autonomía docente. Al respecto, una directora de escuela primaria entrevistada afirma: “*El diseño tiene que estar instalado, es así. No hay otra, no hay otras formas de trabajar en las escuelas. En esta escuela. Es con el diseño*”. En este marco,

analiza las actitudes de una docente que, al participar de una propuesta de formación en servicio institucional, se negaba a aceptar lo allí planteado: *“Una mal [...] es una docente de hace muchos años, estaba reacia, que no quería saber nada, que a ella nadie le iba a imponer cómo enseñar. No le iban a imponer, miren la palabra ¿eh? Tuvo que bajar la inspectora a una reunión a hablar con ella específicamente, la coordinadora del proyecto y la inspectora”*.

Respecto del rol político de docentes y escuelas, la directiva registra muchos cambios que considera positivos en los últimos años y que atribuye, entre otros aspectos, a la formación docente ofrecida: *“la escuela sigue en pie y sigue siendo la cajita de resonancia [...] porque acá llega todo. Llega el alumno que no sabe, el que sabe mucho, el que es golpeado, el que tiene que salir a trabajar con el padre desde los cinco años, y uno los debe recibir a todos de la misma manera. Y yo creo que la escuela fue cambiando para mejor, haciendo esa oferta bien amplia para que todos tengan la oportunidad de formarse, de prepararse para el día de mañana no tener que pasar otra vez por lo que tuvieron que pasar los papás [...] ellos nos dicen, que los mandan a esta escuela porque en esta escuela se enseña”*.

### **Algunos aspectos que surgen del análisis de las propuestas de formación docente en ejercicio.**

En este apartado nos ocupamos de las propuestas de formación docente en ejercicio a través del análisis de las temáticas en torno a las cuales se organizan, así como de sus objetivos y las formas metodológicas que promueven; es decir, focalizamos en los distintos aspectos en torno a las cuales las mismas son elaboradas y comunicadas. El *corpus* que hemos seleccionado en nuestra investigación recoge aquellos materiales escritos producidos por quienes diseñan las acciones de formación en ejercicio para los docentes de la Provincia de Buenos Aires, específicamente los que corresponden a experiencias en las que han participado los y las docentes de La Plata, Berisso y Ensenada.

Nos preguntamos por la incidencia de rasgos conceptuales y prácticas de intervención de raigambre crítica y sus manifestaciones, atendiendo especialmente a temáticas cuya discusión pone de manifiesto en el escenario educativo posiciones alternativas: diversidad, ambiente, ciudadanía, autonomía y participación constituyen en este sentido tópicos que nuclea discusiones respecto del sentido transformador de la educación.

Un primer aspecto a considerar es que durante el período 2005-2012 la administración central del gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires, mediante el establecimiento

de los criterios de elaboración y evaluación, orienta la diversidad de propuestas a definirse en relación con la implementación de los diseños curriculares, con una concentración de los contenidos de la capacitación en torno a las áreas definidas en los mismos y la enseñanza de contenidos específicos. En el año 2007 la DGCE establece las pautas para la presentación, implementación y supervisión de proyectos a cargo de las instituciones oferentes externas, a través de la resolución 3817/07. En la misma se explicita que las propuestas de capacitación tendrán como objetivo “facilitar al docente la organización del proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando las orientaciones generales, los contenidos que se desarrollan en los diseños curriculares jurisdiccionales de los distintos niveles, y las temáticas y problemas prioritarios de la enseñanza que la Dirección de Capacitación comunicará en cada convocatoria”. En esta línea, en el año 2012 la DFC establece como marco de referencia para la presentación de propuestas de capacitación los temas considerados prioritarios por las Direcciones de Nivel; así para el caso de la educación primaria estos se organizan en torno a las áreas de Prácticas del lenguaje, Matemática, Ciencias sociales, Ciencias naturales e Inglés, destacando para todos los casos: la planificación de la enseñanza en el marco de las definiciones del diseño curricular, el problema de la evaluación en el área y la profundización desde los contenidos del área y el análisis didáctico. (Disposición 61/12, DFC, DGCyE)

Una mirada a la totalidad de las propuestas ofrecidas durante el período abordado muestra un pasaje de lo que podría denominarse un temario más amplio, a uno que, a partir de la elaboración de los diseños curriculares vigentes, es posible vincular con un direccionamiento de los esfuerzos por garantizar su implementación, y un claro predominio de aquellos temas que ingresan al escenario a través de las didácticas que se ocupan de la enseñanza de las diferentes áreas curriculares. Particularmente interesante resulta en este “mapa” la incidencia que las decisiones de política educativa y curricular han tenido sobre la oferta de formación de editoriales, organismos e instituciones tradicionalmente dedicadas a la “capacitación” de los docentes, modificando el universo temático al incorporar propuestas de mayor especificidad en su anclaje curricular.

En segundo término cabe señalar que si bien los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires para las escuelas primarias recogen las temáticas de diversidad, ambiente, ciudadanía, autonomía y participación tanto en sus marcos referenciales, como a través de la selección de los saberes a enseñar, parecería que no han logrado superar el carácter de saberes periféricos en el *curriculum* formal.

A lo largo del período, es posible observar que las temáticas seleccionadas como eje de análisis en este trabajo ingresan a la formación de los docentes en ejercicio principalmente:

a) como tema de las propuestas de formación de organismos e instituciones privadas, así como

b) a partir de la preocupación de los equipos técnicos centrales respecto de la inclusión de perspectivas alternativas provenientes de las discusiones propias de sus respectivos campos didácticos y disciplinares.

En un informe del Equipo Técnico Central del área de Ciencias Sociales de la Dirección de Formación Continua donde se comunican las acciones a realizar se destaca en este sentido la preocupación por el “sujeto actual” y el “contexto histórico”, a partir de aspectos considerados transdisciplinarios como “interculturalidad, trabajo, ambiente, género, sexualidad, comunicación, tecnologías de la información y familia.”

En el caso de “**ciudadanía**”, si bien ha sido un tema presente a lo largo de la historia de la educación escolar, hoy adquiere nueva relevancia desde una perspectiva vinculada con los modos de definirla privilegiados actualmente, esto es la ciudadanía como una práctica a ejercer, cuyo elemento central es la participación para generar una relación con el conjunto de la sociedad y el reconocimiento del otro (Landau, 2006; 2008) En este sentido *participación, ética, política, espacio público, derechos humanos, género, niñez y juventud, estado, subjetividad* resultan temas que contribuyen a configurar un modo particular de entender la ciudadanía al interior de las propuestas formativas. En términos de perspectivas de abordaje de la ciudadanía destacan abordajes históricos, jurídicos, enfoque de derechos humanos, educación política, siendo las ciencias sociales y su didáctica las disciplinas de referencia privilegiadas.

Con mayor referencia al aula, otras propuestas hacen foco en las estrategias metodológicas para abordar contenidos relacionados con ciudadanía y dinamizar la intervención docente para promover la participación de los alumnos.

En relación con el “**ambiente**” las propuestas analizadas focalizan mayormente en la educación ambiental en dos sentidos: como contenido de enseñanza, abordando problemáticas ambientales específicas desde una perspectiva socio- ambiental (reservas naturales; reserva de biosfera delta del Paraná; cuenca Matanza-Riachuelo; problemáticas ambientales fluviales) y como criterio o eje organizador de las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales. Estas propuestas, que adquieren relieve por la significatividad social que poseen en la actualidad, apuntarían mayoritariamente a actualizar los saberes disciplinares y didácticos de referencia de los docentes en el marco de una educación para el cambio.

La incorporación de las cuestiones ambientales en las propuestas formativas para los docentes se produce desde diversas perspectivas teóricas e ideológicas. La preponderancia de

la ecología como disciplina de referencia ha dado paso a perspectivas que ponen el énfasis en la complejidad propia de la realidad como una construcción social, con mayor abordaje desde la *multidimensionalidad*. Se puede describir un arco que va desde aquellas propuestas que se sostienen en un pensamiento conservacionista –origen de la educación ambiental- cuyos preceptos se centran en promover una actitud de respeto por la naturaleza y el logro de un mayor conocimiento del medio para valorizarlo y resguardarlo, a propuestas que abordan los problemas ambientales como problemas sociales, pasando por enfoques centrados en la enseñanza de los valores que deben guiar las acciones de cuidado del ambiente apuntando a la concientización y al cambio de actitud social casi exclusivamente a través del cambio individual, y desde una idea “homogénea” de la sociedad, sin distinción de actores y racionalidades. (Bachmann, 2008)

En cuanto a la “**diversidad**”, una primera aproximación a través del análisis de la denominación de las propuestas, permite reconocer inscripciones discursivas diferentes tanto en las propuestas de formación provenientes de organismos oficiales como de la oferta privada: como contenido de enseñanza, enfoque desde distintos posicionamientos, como problema de gestión de la clase o institucional, características de los sujetos, contexto, problema a atender desde lo psico-pedagógico y el arte, adquiriendo sentido por oposición a discriminación o bien asociada a la educación intercultural, así como a políticas de inclusión.

La diversidad se presentaría como parte de una nueva retórica, una forma de nombrar la diferencia, sin por ello poner en cuestión posiciones etnocéntricas. En este sentido aparece mayormente en ejes temáticos vinculados a las distintas concepciones acerca de la discapacidad y la *educabilidad* de los sujetos (Baquero, 2001).

Un rasgo que se evidencia en muchas de las propuestas analizadas, lo constituye el abordar el conflicto como un problema a resolver más desde la perspectiva de la gestión de las relaciones entre individuos (tanto en la clase como a nivel institucional) que desde posicionamientos que reconocen al conflicto como constitutivo de lo social.

Finalmente, tomando como eje la “**participación**” como tema de las propuestas de formación docente en ejercicio, si bien tiene una menor presencia en la oferta total durante el período 2005-2012, la misma aparece vinculada a la gestión de la clase, la construcción de proyectos participativos, caracterizando las propuestas de enseñanza, ciudadanía y espacio público, participación popular, construcción de la ciudadanía, redefinición de la relación estado - sociedad y participación ciudadana en la Argentina contemporánea.

Resulta interesante sin embargo analizar la participación en relación con el grado de autonomía que las propuestas de formación promueven en los docentes, contribuyendo a la

mayor o menor apertura de sus “*espacios de realización*” (Salinas, 1998). En este sentido nos preguntamos si propician un proceso de formación que trasciende la mera recepción de contenidos, profundizando dinámicas propias de una gestión participativa y un enfoque situacional y contextual. Desde el punto de vista de las dinámicas de participación que generan los dispositivos, es importante distinguir aquellas propuestas que apuntan a la formación individual de los docentes por fuera de las instituciones en las que se desempeñan de aquéllas que, como las asistencias técnicas, convocan equipos o se sitúan en el colectivo institucional.

Hemos afirmado que dos sentidos fundantes de la didáctica crítica son, por un lado, el reconocimiento de las prácticas educativas como prácticas político-ideológicas y, por otro lado, la transformación de la práctica como núcleo identitario de las concepciones críticas.

Analizando la presencia del postulado de la *transformación* éste aparece vinculado por un lado a la dimensión curricular, en tanto incorporación de temáticas transversales –por ejemplo “didáctica ambiental y transformación curricular”-, y por otro a las estrategias que promueven el juicio crítico respecto de la propia práctica como piedra de toque de la transformación. En este último sentido se enmarcan las propuestas de formación de los docentes en ejercicio cuyo propósito pretende trascender la esfera individual para inscribirse en procesos gestionados al interior de las instituciones educativas, propiciando formas alternativas de relación entre los sujetos implicados en los procesos educativos.

### **Algunas anticipaciones de sentido y conclusiones posibles.**

En esta ponencia hemos caracterizado la denominada Didáctica Crítica en su articulación con el campo curricular y de la formación docente, todos ellos pertenecientes a la Ciencia Social Crítica, tomando como eje nuestro objeto de indagación: la formación docente en ejercicio. El recorrido efectuado nos llevó a mencionar distintos autores y sus aportes conceptuales al desarrollo de este objeto, en su especificidad y en sus cruces didáctico-curriculares y de la formación docente en general. Caben destacar las referencias efectuadas y la recuperación de los aportes provenientes del campo poscrítico.

En una segunda instancia analítica recuperamos evidencias empíricas sobre el reconocimiento del campo crítico por parte de los docentes y de sus diversas apreciaciones, a la vez que, los rasgos conceptuales y prácticas de raigambre crítica que se identifican.

En términos generales, la provincia de Buenos Aires viene desarrollando un sostenido esfuerzo en la institucionalización del campo de la formación docente en ejercicio propiciando experiencias, muchas de las cuales, impulsadas inicialmente desde el nivel



central, tienden a regionalizarse persiguiendo un mayor protagonismo local, institucional y docente. Se ha creado una organización de sostén y avance del campo, los equipos centrales y regionales, que orientan e implementan acciones de formación a través de cursos y asistencia técnica en la propia escuela.

Por último, podríamos mencionar algunas tensiones que detectamos con relación a las cuestiones de análisis que nos propusimos:

- abordaje reciente de cuestiones ambientales desde la oferta formativa propia de la DGCyE (entre otras temáticas interdisciplinarias), y no desde posturas críticas;
- diversidad de perspectivas de abordaje de la ciudadanía;
- una fuerte tensión con relación a la autonomía docente;
- una tematización de la participación, pero con escasas plasmaciones en las posibilidades concretas ofrecidas en la práctica (la asistencia técnica “hace agua” como dispositivo).

### **Bibliografía:**

AMANTEA, Alejandra, CAPPELLETTI, Graciela, COLS, Estela, y FEENEY, Silvina. (2004). “Concepciones sobre curriculum, el contenido escolar y el profesor en los procesos de elaboración de textos curriculares en Argentina”. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 12 (40).

BACHMANN, Lía. (2008). La educación ambiental en Argentina hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

BAQUERO, Ricardo. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”. *Cuadernos de pedagogía*, Rosario, Año IV (9), 71-85. Rosario.

BARCO DE SURGHI, Susana. (1975). “¿Antididáctica o nueva didáctica? (capítulo VII)”. Illich, Ivan; Barreiro, Telma; Barbosa Faría, Regina; *et al. Crisis en la didáctica* (1a. ed., Vol. 2º parte, pp. 93-125). Argentina: Axis, Revista de Ciencias de la Educación.

BARCO DE SURGHI, Susana. (1989). “Estado actual de la pedagogía y la didáctica”. *Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, (Año VII, N° 12), pp. 7-23.

BOLÍVAR BOTIA, Antonio. (1999). “Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance (capítulo 6)”. Escudero Muñoz, José María (Editor). *Diseño, desarrollo e innovación del curriculum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.

- CAMILLONI, Alicia (Comp.). (2007). *El saber didáctico* (1a. ed., pp.125-161). Buenos Aires: Paidós.
- COLS, Estela, AMANTEA, Alejandra, CAPPELLETTI, Graciela, y FEENEY, Silvina. (2002). Los procesos de diseño curricular en la Argentina: diversidad de tradiciones sobre el curriculum, el contenido y el profesor. *Trabajo realizado en el marco del Proyecto UBACyT F015 "Tendencias en el diseño y desarrollo del currículum" (Período 2000-2002)*, directora Alicia Camilloni. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, IICE. Mimeo.
- COSCARELLI, María Raquel. (2012). "Políticas Curriculares Públicas Algunas Consideraciones Teóricas". Ponencia presentada en el Congreso Comunicación/Educación "Desafíos en tiempos de restitución de lo público" organizado por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.
- DAVINI, María Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (1a. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, María Cristina. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores* (1a. ed.). Buenos Aires: Santillana.
- DE ALBA, Alicia. (1998). *Curriculum. Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- FOLLARI, Roberto. (1991). "Alternativas pedagógicas y hegemonías en la historia de la educación en AL". En *Revista Argentina de Educación*, Año XII, N° 22.
- GIMENO SACRISTÁN, José. (1998). *Poderes inestables en educación* (Pedagogía). Madrid: Morata.
- KLAFKI, Wolfgang. (1986), "Los Fundamentos de una Didáctica Crítico Constructiva". En *Revista de Educación*, N°280 (Mayo-Agosto) Centro de publicaciones del MEC, Madrid, España. (pp. 236-245).
- LANDAU, Matías. (2006). "Ciudadanía y ciudadanía juvenil". Conferencia. DGCyE La Plata, 22 de mayo de 2006.
- LANDAU, Matías. (2008). "Cuestión de ciudadanía, autoridad estatal y participación ciudadana" En *Revista Mexicana de Sociología* 70, Núm. 1 (enero-marzo 2008), pp. 7-45. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, México, DF.
- PINEAU, Pablo. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". Cucuza, Rubén (Comp.), *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

RODRÍGUEZ ROJO, Martín. (1997). *Hacia una didáctica crítica* (Colección Aula Abierta). Madrid: La Muralla.

RODRÍGUEZ ROMERO, Mar. (2012). “Algunas aportaciones de las teorías poscríticas al cambio educativo”. En *Revista de Educación*, N° 357, pp. 617-629.

SALINAS FERNÁNDEZ, Dino. (1997). “Curriculum, racionalidad y discurso didáctico”. Poggi, Margarita (Comp.). *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 39-59). Buenos Aires: Kapelusz.

ZEMELMAN, Hugo; RAUBER, Isabel y TAMARTI, José. (2004). *La escuela como territorio de intervención política*. Buenos Aires: CTERA.