

**Congreso de Educación “Políticas, Formación y Desarrollo profesional docente.  
Los desafíos de la práctica y de la investigación**

**Eje en el que se inscribe el trabajo: 1. Los campos de conocimiento en la formación docente**

**Título del trabajo:** Albergar, interpretar y poner en acto las políticas curriculares en las instituciones

Apellido y nombre autor/a: BECK, Silvia

DNI autor/a: 17323656

Correo electrónico autor/a: [silviaebeck@gmail.com](mailto:silviaebeck@gmail.com)

Apellido y nombre autor/a 2: FERREYRO, Juana

DNI autor/a 2: 12280324

Correo electrónico autor/a 2: [juanaferreyro@yahoo.com.ar](mailto:juanaferreyro@yahoo.com.ar)

## **INTRODUCCIÓN**

Este escrito pretende problematizar la posibilidad de existencia de un diseño organizacional en los institutos de formación docente capaz de albergar, interpretar y poner en acto las políticas públicas vinculadas a la articulación de los campos de formación con el fin de organizar las prácticas y el conjunto de experiencias institucionales. Si bien son múltiples las líneas de indagación que darían cuenta de la brecha entre lo que la normativa prescribe y el grado de concreción institucional, más allá de la singularidad de cada contexto, nos permitimos pensar, como una de las alternativas a interrogar, las formas de concebir la organización institucional.

Los diseños curriculares para la formación docente de la Provincia de Buenos Aires prescriben la articulación de los campos de conocimiento y el contexto: el Taller integrador interdisciplinario (TAIN), en el caso de los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria; también, el Campo de la práctica docente (CPD), entendido como eje transversal de la formación en todos los profesorados y, la conformación de Equipos institucionales que contemplan los nuevos Diseños curriculares (DDCC) para la formación de profesores del nivel secundario. Estas tres formas prescriptas abren interrogantes respecto de la identidad que asume el trabajo con las horas institucionales, es decir, interrumpen la inercia de un modo de organización que, tradicionalmente, se da de manera compartimentalizada. El interés surge a partir de apreciar, desde los equipos de conducción de los Institutos de Formación Docente (ISFD), que aquello que propician las prescripciones curriculares no siempre se configura en acciones articuladas que redunden en experiencias potentes para la formación. Por ello, creemos que cobra vitalidad reflexionar acerca de cómo se resuelve la distancia entre lo prescripto y la realidad desde un diseño organizacional.

En el cotidiano institucional, las experiencias que se registran habitualmente se manifiestan como iniciativas individuales o como decisiones de pequeños grupos desligadas del colectivo

institucional. Incluso, cuando se construyen acuerdos entre docentes, la articulación o colaboración que se propone tiene como lugar de realización un espacio fuera del aula que “deja en gran medida intactas las concepciones y el control de los profesores sobre su propia práctica” (Hargreaves, A., 2018, p.213). Como resultado, las experiencias que se producen, en muchos casos son concebidas como decisiones particulares por fuera de un proyecto común y sin vinculación con los saberes construidos a lo largo de la historia institucional. Las experiencias que no exigen una interdependencia mayor entre los docentes y una adaptación mutua en sus prácticas, debilitan el profundo debate pedagógico que la cotidianeidad de la tarea propone.

## **DESARROLLO**

Pensar un diseño organizacional de instituciones de formación de docentes lleva a adoptar una posición entendida como prioridad estratégica, dado que este debiera expresar un conjunto de principios y lineamientos que oriente las prácticas, dé forma a las experiencias y construya sentidos filiatorios. Así como, la posibilidad de reconocer la huella de lo común en lo propio, en otros y, también, poner en evidencia las diferencias reales entre quienes intervienen. En este trabajo, se entiende que el sentido de *lo común* se construye a partir de configurar un espacio de significaciones comunes que crea condiciones para proyectar alternativas y ligar el trabajo entre sujetos y entre generaciones (Cornú, 2012).

En este sentido, la prescripción curricular plantea los siguientes desafíos: que el CPD se constituya como articulador de los otros campos y que, en tal articulación, se produzca una mutua interpelación y transformación entre todos ellos; que el TAIN, inscriba una fuerza contraria a la fragmentación curricular y a la falta de comunicación entre los actores involucrados. Es decir, que provoque el encuentro de saberes, prácticas y sujetos en la formación docente. Finalmente, el tercer desafío es la conformación de equipos de trabajo institucional que incorpora algunas de las funciones de la formación docente establecidas en la Resolución 30/07 del Consejo Federal de Educación. Los equipos asumirán actividades de extensión, de investigación educativa, de fortalecimiento de experiencias pedagógicas, y de acompañamiento a las trayectorias estudiantiles.

La organización institucional que exprese el sentido de estas iniciativas curriculares implica una trama que organiza objetivos, tiempos y espacios que direccionan relaciones sociales. Para alcanzar tal finalidad, la organización debe poner en diálogo, creativamente las intencionalidades prescriptas y las particularidades del contexto. De este modo las instituciones podrán construir sentido en torno a la puesta en acto de una política curricular. Efectivamente, algunas políticas requieren de los actores institucionales mucha creatividad para lograr su viabilidad. Pensar, diseñar y construir la organización institucional es “poner a la creatividad en juego, y reconocer los desafíos presentes en el proceso de ese movimiento del texto a la práctica.” (Ball, 2016, p.7)

Los desafíos curriculares demandan asegurar condiciones que promuevan la producción colectiva de saberes y experiencias, que hagan visibles las situaciones no percibidas o atendidas y que habiliten otro entendimiento de lo que acontece. Se hace necesaria la construcción de formas de ofrecer resistencia ante la fragmentación curricular, la desvinculación con los niveles para los cuales se forma, la tendencia hacia las prácticas rutinarias y las representaciones que desmotivan la posibilidad de hacer investigación en y para el nivel superior; entre otras.

La organización institucional debería asumir la responsabilidad de ampliar los sentidos de las trayectorias de los actores institucionales pues, entrama y sostiene posiciones y tareas (Nicastro, 2018). Particularmente, respecto de las trayectorias profesionales de los docentes formadores, y de los docentes en formación, es necesario que su trabajo implique otros modos de disponer del tiempo y el espacio institucional, más allá del aula, para construir nuevas experiencias formativas en colaboración con otros profesores, estudiantes y la comunidad. Así, el diseño organizativo debe poner en movimiento y articular de un modo particular trayectorias, como un componente que se relaciona con los tiempos, espacios, recursos, propósitos y modos de vinculación. En esta convivencia de relaciones, se trastocan rasgos del trabajo docente para dar lugar a la construcción de nuevas posibilidades: involucrarse con otros y con las situaciones, encontrar un sostén mutuo al mismo tiempo que se expresan las disidencias, se discuten sentidos y se aproxima a la creación de alternativas.

La experiencia nos muestra que la posibilidad de realización de un movimiento organizacional que permita construir lo común y singular a partir del desarrollo de las iniciativas curriculares señaladas (CPD, TAIN, Equipos institucionales) no se limita al reconocimiento superficial de semejanzas y regularidades en gestos y tareas que se establecen en lo cotidiano. Antes bien, tal posibilidad debe orientarse desde ciertos principios que expresan decisiones o cursos de acción que atraviesan las prácticas institucionales y las propuestas en su estructura y su accionar. En este sentido, se trata de repasar o revisar la trama institucional desde una nueva perspectiva para dar lugar a la inauguración de nuevas maneras de asumir el trabajo en las líneas de acción que se determinen. Así, será posible ejercer una fuerza que supere lo conocido y reoriente la tarea. Recuperar y recrear lo común permite acoger aquello y a aquellos no incluidos.

Para que la convivencia de relaciones que pone en juego un diseño organizacional cuestione e interrumpa la naturalización de cierta inercia en la vida institucional, debe estar orientada por un conjunto de principios que guíe las decisiones o cursos de acción. El posicionamiento que se construye a partir de los principios que se proponen se dirige a interpretar la realidad e intervenir en ella, al tiempo que atrae, conforma y agrupa fuerzas, opiniones, sentimientos en torno a la posibilidad del cambio.

Los principios orientadores que se presentan, no son excluyentes de otros y surgen de la agenda del trabajo de los equipos de conducción; asimismo, son solidarios con los irrenunciables expuestos en las líneas de la política provincial. Se ofrece una caracterización tentativa y provisoria de los que aquí consideramos:

- vínculo con el conocimiento
- compromiso territorial
- lo singular en lo colectivo y lo colectivo en lo singular
- democratización.

### **Vínculo con el conocimiento**

Este vínculo se caracteriza por posicionar a docentes formadores y docentes en formación como sujetos políticos que producen saber pedagógico y difunden los conocimientos de los ámbitos especializados. Las instancias curriculares supondrán espacios de intercambio, de debate, de registro, de sistematización de experiencias y de relevamiento de aspectos de la realidad que resulten claves para la formación docente y para las escuelas. Se parte de la certeza de que no hay trabajo docente sin producción de conocimiento: el CPD, como articulador del diálogo entre los campos, en función de su carácter de objeto de

transformación; el debate interdisciplinario situado en las problemáticas contextuales que propone el TAIN y el diseño y concreción de las líneas de investigación y/o extensión que los Equipos institucionales podrán llevar adelante.

El conocimiento construido alcanza legitimidad cuando es capaz de contribuir al debate público educativo en el contexto institucional, local y regional. En este sentido, es necesario explicitar que el saber que se construye en las experiencias requiere ser sistematizado (Terigi: 2013) y hacerlo disponible a la crítica y a la confrontación con otras experiencias; para luego, llegar a una conceptualización que supere la casuística, que fue el contexto de la producción inicial.

Sobre la base de lo que sustenta este principio, es posible crear un movimiento que trastoque el sentido aplicacionista que adquieren algunas prácticas en las que, muchas veces, priman las formas por sobre el contenido, el norte es resolver lo inmediato, se sacralizan autores y temáticas, se evidencia una cierta intolerancia a lo provisorio del conocimiento. Estas prácticas pueden afectar la subjetivación del trabajo docente en sus distintas dimensiones en la medida en que promueven la disociación entre el pensamiento y la acción.

### **Compromiso territorial**

La pertenencia territorial debe redefinirse como parte del origen de la propuesta educativa institucional y también como parte de su mandato respecto de su porvenir algo así como ser tributarios de la comunidad en que han echado raíces. El trabajo sustentado en este principio puede contribuir a conformar un conjunto de nuevas percepciones, decisiones y acciones que interpelen la cristalización de ciertos modos de concebir e interpretar la realidad. Esto implica, por un lado, una concepción de cercanía territorial. Cercanía, un concepto que es geográfico pero también, cultural y político (Sileoni: 2020). Es decir, ser una institución distante o inalcanzable no es solo una cuestión geográfica.

Por lo tanto, supone pensar las líneas de trabajo en diálogo con otras instituciones y organizaciones del distrito y la región para atender a la necesidad de incluir otras voces en la tarea formativa, muchas de las cuales han estado ausentes. Los intercambios entre saberes y experiencias dan lugar a la construcción de nuevos modos de comprender y problematizar la escuela, el aula, el posicionamiento docente y su trabajo, las trayectorias estudiantiles y la entidad de las experiencias formativas.

Entrar en diálogo con el territorio es una acción conducente a considerar la pluralidad de voces y ámbitos que devienen educativos y está dirigida al descubrimiento, a una comprensión nueva, que permita mejorar el entendimiento y la sensibilidad de quienes forman parte del intercambio. En forma simultánea, el desarrollo de este principio implica poner en cuestión cierto pensamiento de desconfianza y actitud temerosa sobre lo que expresa el territorio, que tiene que ver con los acuerdos y las relaciones de fuerza que lo signan o marcan (Rinesi: 2018).

Este principio invita a diseñar un tratamiento epistemológico y pedagógico de las problemáticas contextualizadas en la realidad y no, exclusivamente, en las disciplinas. Y, así, arraigar a cada una de las iniciativas curriculares en un claro ejercicio de conversación con la comunidad.

## **Lo singular en lo colectivo y lo colectivo en lo singular**

Es un principio que concibe el trabajo docente en lo institucional desde una vinculación *entre*: el accionar de los sujetos y la vida institucional; lo que sucede en la cotidianidad del quehacer de los institutos, respecto del sistema educativo y los otros institutos; las decisiones político pedagógicas institucionales con las líneas trazadas a nivel jurisdiccional y nacional. Este movimiento muestra que lo individual y lo colectivo, son parte de una misma definición política de prioridades ligadas a finalidades comunes.

Se busca poner en discusión el desarraigo que atraviesa a los docentes, no solo de los institutos en los que trabajan, sino también, en algunos casos, de las políticas que orientan los niveles y modalidades del sistema. Se observa que el desarraigo también ocurre respecto del conjunto de normas que generan las condiciones necesarias para protagonizar la tarea formadora. Las prácticas que desligan lo singular de lo colectivo y de lo común corren el riesgo de perder el sentido político que les dio origen y que las entrama con todo aquello que construye proyecto.

Por el contrario, el principio alude a un diseño organizacional que construya un sentido de corresponsabilidad, es decir, ser coautor de un proyecto común y como tal, causante junto con otros de lo que va a acontecer en la institución y se va a transformar.

## **Democratización**

La democracia es una meta y, al mismo tiempo, un proceso de ampliación y de profundización de un conjunto de principios y valores a construir, como el de la libertad y el de los derechos. (Rinesi, 2020) Los institutos reafirman su identidad, como parte del nivel superior, en la medida que fortalecen una gestión democrática a través de los organismos colegiados de participación y que dan lugar a procesos de democratización en los distintos campos de acción que abarca la vida institucional.

En este sentido, las iniciativas curriculares son espacios privilegiados que permiten poner el eje en la construcción del *intercambio*, entendido como la manifestación de la búsqueda de un marco teórico referencial y de un lenguaje común que confluyen en la síntesis de las decisiones adoptadas. Se trata de alentar la aparición de una multiplicidad de miradas y perspectivas, sin reparos a que esto ponga en situación de debilidad o quiebre aquello que es objeto de discusión.

Los intercambios que se den en el seno de cada uno de los proyectos curriculares adquieren jerarquía de tales, en tanto se desarrollan en el marco de la libertad de ideas y al servicio de crear condiciones educativas que aseguren derechos.

## **LÍNEAS DE DISCUSIÓN**

El presente trabajo busca instalar como objeto de análisis y reflexión los dispositivos que se generan institucionalmente en la definición y sostenimiento de un diseño organizacional que atienda a resolver la inconsistencia entre lo prescripto y la realidad. Esto no solo supone determinar actores, espacios, tiempos y presupuestos; Es necesario pensar una dinámica de relaciones intra e inter institucional donde cada actor comprenda y participe de un sentido transformador.

**PALABRAS CLAVE:** diseño organizacional-dinámica de relaciones-políticas curriculares

## BIBLIOGRAFÍA

Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 24(24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2368>

Cornú, L. (2012). Lugares y formas de lo común. En Frigerio G. y Dicker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Colección Del estante. Ed. La Hendija.

Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, Ed. Morata

Nicastro, S. (2018). *Trabajar en la escuela: análisis de prácticas y de experiencias de formación*. Ed. Homo Sapiens.

Rinesi, E. (2018) Universidad y desarrollo. Notas sobre la cuestión del “derecho a la Universidad”. En: Lucas Petersen (ed.), *Balance y desafíos hacia la CRES 2018*. IEC - CONADU-CLACSO-UNA. <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/2018-re-priu-cuaderno1-web.pdf>

Rinesi, E. (2020) La universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En: Andrade H y Monzón M (Ed.), *Universidad Nacional de Moreno, 10 años. La universidad como derecho humano y de los pueblos*. UNM editora.

Sileoni, A. (2020). “Prólogo”. En: Andrade H y Monzón M (Ed.), *Universidad Nacional de Moreno, 10 años. La universidad como derecho humano y de los pueblos*. UNM editora.

Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Santillana. [https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/8vo\\_foro.pdf](https://fundacionsantillana.com/wp-content/uploads/2020/04/8vo_foro.pdf)