

RECONSTRUYENDO SENTIDOS ACERCA DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA

EQUIPO TÉCNICO

Irma A. Bonfantino

Romina Gallo

Ana María Ramírez

Gisela Altamirano

Mariana Dalinger

Sabina Carrivale

Este documento presenta una propuesta con el propósito de reflexionar acerca de los sentidos de la transversalidad desde una mirada con anclaje institucional.

Entendemos como transversales aquellos ejes/problemáticas/saberes que impregnan y tensionan el currículum escolar con la finalidad de devolverle sentido vital y significatividad social. Para ello pensamos que sólo es posible una transversalidad genuina en la medida que se la planifique de manera institucional, contemplando y relacionando elementos tales como: los saberes disciplinares, la formación de un sujeto transversal, la enseñanza y la relación del docente con el conocimiento, las problemáticas sociales relevantes y los acuerdos institucionales.

A continuación, profundizamos en cada uno de estos elementos.

EL LUGAR DE LA TRANSVERSALIDAD EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL

La transversalidad curricular ha sido uno de los aspectos considerados relevantes por las políticas educativas tanto provinciales como nacionales, tal lo expresa la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y Ley de Educación Provincial N° 9.890.

En los Planes educativos y documentos curriculares provinciales se han propuesto como ejes transversales: La educación para la paz y la resolución de los conflictos; Educación ambiental, Cooperativismo y mutualismo, Educación Sexual integral, Educación y seguridad vial, prevención de conductas adictivas, entre otros.

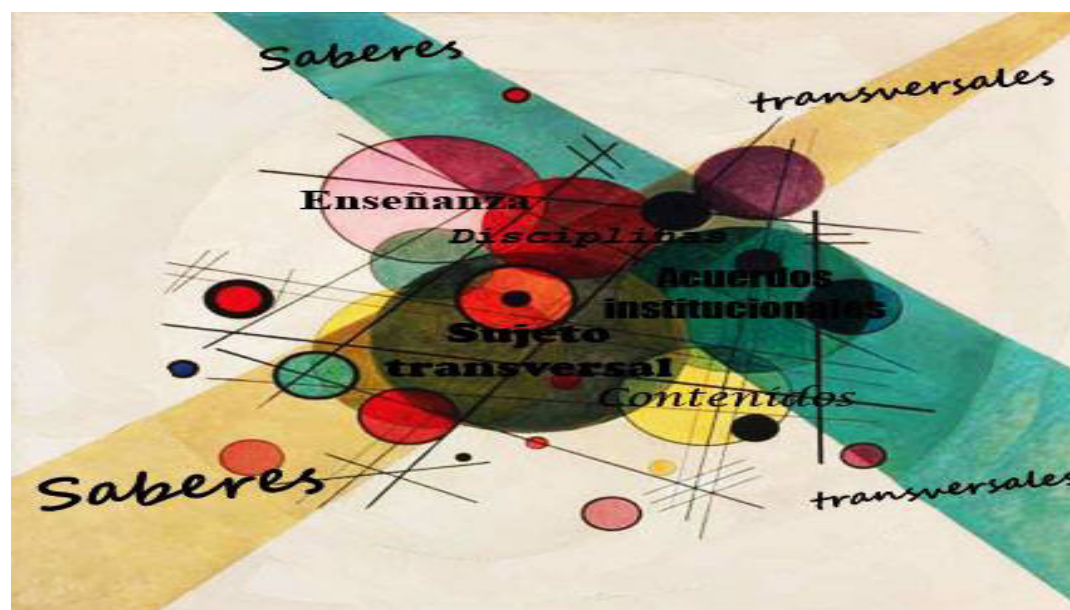


El documento “Resignificación de la Transversalidad en las Instituciones Educativas Entrerrianas” realizado por la Dirección General de Planeamiento Educativo en el año 2014 plantea que “Saberes complejos y relevantes del mundo contemporáneo son de importancia en la experiencia vital de niños, adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad. Los diseños curriculares posibilitan la integración de saberes a través del desarrollo de prácticas educativas, experiencias de trabajo solidario que posibiliten a los estudiantes, organizados y acompañados por docentes, (...) una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.”

Esto implicó la necesidad de incorporar al currículum escolar temas emergentes que requieren conocimiento crítico, toma de posición y/o definición, dada su relevancia en el ámbito social.

✓ LA TRANSVERSALIDAD EN LA TRAMA INSTITUCIONAL


Atender la transversalidad en la institución implica trabajarla dentro de un entramado complejo de normativas, actores, tiempos, espacios que hacen a la cotidianidad escolar. Este entramado es una construcción particular que puede posibilitar o limitar el trabajo con la transversalidad.



Pensar en trama implica necesariamente mirar las múltiples dimensiones, niveles y escalas que se entrecruzan y constituyen, determinan - en algunos casos- y en otros condicionan fuertemente los procesos que se producen en la institución escolar. (Espinosa, 2017)

Así, como se expresa en el gráfico, entendemos que el trabajo con saberes transversales supone un entrecruzamiento complejo entre los sujetos que habitan la escuela, los contenidos curriculares, la enseñanza, las disciplinas, los acuerdos institucionales. A este trabajo se lo comprende como un proceso dinámico en el que los saberes emergentes que surgen dentro o fuera de la escuela, atraviesan los distintos elementos de la trama institucional, resignificándolos, otorgándoles nuevos colores, nuevos sentidos.





Hablamos de trama, entonces, *porque es una herramienta pedagógica didáctica y conceptual de producción de sentidos que está sustentada en una lógica relacional. (...) La complejidad y nivel de abstracción de los conocimientos se expresa en todos los niveles o escalas de una contextualización expresada en una trama.* (Espinosa,2017)

¿POR QUÉ DETENERNOS A PENSAR LA TRANSVERSALIDAD EN LA ESCUELA?

El planteo de la transversalidad se vuelve necesario cada vez que perdemos de vista la vinculación de la escuela con los problemas sociales significativos, lo cual nos invita a pensarla en su relación con la vida misma.

Implica volver a mirar el currículum escolar desde las complejas y múltiples relaciones que establece la educación con el conocimiento; complejas porque suponen debates, conflictos, decisiones que se toman tanto desde las políticas educativas públicas, como desde los distintos actores que habitan la escuela.

Con respecto a la relación planteada, sabemos que las instituciones educativas tienen una clara finalidad: enseñar conocimientos a un conjunto de estudiantes de manera simultánea. Pero ¿dónde surgen los conocimientos escolares? Habitualmente estos se originan en las comunidades académicas, en prácticas sociales diversas; podemos afirmar que la gran mayoría de los conocimientos que circulan en la escuela, nacieron fuera de ella¹. Esto supone que, con la intencionalidad de ser enseñados, los saberes van sufriendo transformaciones profundas.


Una de las principales transformaciones que atraviesan los conocimientos lleva a su desconexión con las prácticas sociales que los generaron, poniendo en riesgo la vitalidad del contenido escolar.

Por ello creemos que, al momento de planificar la enseñanza, es necesario revalorizar instancias reflexivas en la relación con el conocimiento centrado en los debates y preocupaciones sociales que hacen a un contenido relevante en un contexto determinado. Entre las preguntas posibles que provoquen esta reflexión, proponemos: ¿por qué tal conocimiento es significativo de ser enseñado? ¿En qué contexto social surgió y para dar respuesta a qué situación/ problemática?

Si miramos un poco para atrás en la historia, veremos que esto de la desvinculación escuela-vida es un problema de larga data. Desde sus inicios, la escuela moderna estableció un modo de organización de los conocimientos a enseñar que se conoce como modelo enciclopédico. El mismo buscó neutralizar, homogeneizar y jerarquizar el conociemien-

¹ Chevallard utiliza el término de *transposición didáctica* para referir a este proceso: "El concepto de Transposición Didáctica remite al paso del saber sabio al saber enseñado y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa () Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones que lo harán apto de ser enseñado. El saber tal como es enseñado es necesariamente distinto del saber inicialmente designado como el que debe ser enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica viene a poner en peligro." (2013: 16,17)





to con la finalidad de construir un currículum capaz de enseñar todo a todos². Este formato escolar del conocimiento, organizó los contenidos respetando la gradualidad de los aprendizajes, los límites de las disciplinas y los tiempos escolares. Cullen (1997) estima que el efecto que se produjo a partir de este modelo, fue una progresiva pérdida de la significación social de la enseñanza escolar, que se manifiesta, por un lado, en el alejamiento (o brecha) de la vida, y por el otro, en la normalización, cada vez más fuerte, de los contenidos enseñados, que se distancian progresivamente de las fuentes de producción de los conocimientos científicos y tecnológicos y de los debates sociales correspondientes.


Así, plantear la transversalidad supone atender la crisis de este formato escolar del conocimiento que alejó a los “contenidos” de las problemáticas sociales que le son inherentes. Implica, a su vez, considerar a los conocimientos desde una mirada ideológica, ética y política que supone tomar una postura activa frente al mundo y sus problemáticas, atendiendo a los debates epistemológicos y los diferentes intereses en pugna en los campos disciplinares. Esto requiere mirar a los contenidos educativos desde una mirada profunda y compleja que permita hacernos conscientes de las decisiones que tomamos. Así, la introducción del enfoque de la transversalidad en el currículum conlleva el compromiso con nuevas perspectivas acerca del mundo y la sociedad y propone redimensionar conscientemente los fines, principios y métodos de la educación y de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Todo lo planteado hasta aquí, nos convoca al desafío de “transversalizar” el currículum, devolviéndole su significatividad social, para dar preponderancia a los saberes, problemas, experiencias que son importantes en tanto atraviesan a la comunidad escolar en su conjunto. Es atender, entonces, la creciente demanda que tensiona a la escuela a tener que ocuparse de temas “críticos” o “problemáticos” para la vida social, como lo son las adicciones, la salud, el medio ambiente, la violencia de género, la globalización y sus debates éticos, entre otros. Como plantea Cullen (1997), que los contenidos transversales se ocupen de problemáticas sociales no significa que las disciplinas o la interdisciplina no lo hagan. Lo que ocurre es que los contenidos transversales se hacen cargo del planteamiento de problemas significativos que no quedan planteados desde las lógicas disciplinares, aunque aparezcan atravesando muchos de sus contenidos.

También puede ser, según Cullen, que haya contenidos transversales porque atraviesan en realidad la práctica escolar en su conjunto y no meramente las prácticas áulicas. En ese sentido, son transversales porque son institucionales.

El desafío que aparece, entonces, es cómo generar proyectos educativos/formativos institucionales en nuestras escuelas que trasciendan

² Juan Amos Comenio escribió en el año 1657 la *Didáctica Magna*, tratado sobre educación que se considera fundacional de la Didáctica y con gran incidencia en los sistemas educativos nacionales de los siglos XIX y XX. Allí sostiene que: *Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica magna, esto es, un artificio universal, para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos de obtenerse resultado. Enseñar rápidamente sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente.*





los límites impuestos por las disciplinas escolares y le devuelvan la vida a los conocimientos, que los vuelvan problemáticos, desafiantes, capaces de motivar a los sujetos a pensarse y repensar la sociedad en la que viven.

LA CONCRECIÓN DE LA TRANSVERSALIDAD A PARTIR DE LOS ACUERDOS INSTITUCIONALES

De acuerdo con lo planteado hasta el momento en este documento, consideramos que la transversalidad lejos de ser una moda o “innovación” pedagógica del momento, se vuelve una interpelación constatable al currículum escolar, desafiando permanentemente los procesos de revisión y reorganización de los contenidos escolares.

Por abarcar a la totalidad de las disciplinas y los diferentes espacios que habitamos dentro de las instituciones escolares e incluso en la propia comunidad, proponemos que los saberes elegidos como transversales sean consensuados, articulados y planificados. Pues, de lo contrario, pueden “diluirse” en la vorágine de las tareas cotidianas.

¿Qué implica, entonces, planificar desde las escuelas propuestas de enseñanza que atiendan a la transversalidad? ¿Cómo trabajar problematizando los contenidos curriculares desde los saberes emergentes que irrumpen en las escuelas? ¿Cómo anticipar propuestas de enseñanza desde un paradigma complejo que permita el diálogo entre las disciplinas y conecte la escuela con problemáticas sociales significativas? ¿Cómo vincular los saberes socialmente legitimados con los saberes y experiencias que portan los estudiantes?

Para desagregar las preguntas, tendremos que repensar y recorrer a la enseñanza como ese espacio neurálgico para el tratamiento de la transversalidad en la escuela.

Es necesario afirmar que para detenernos en la enseñanza, tenemos que comprender que la misma comienza mucho antes del encuentro en el que se relacionan un docente, un contenido disciplinar y los estudiantes. Inicia con las definiciones curriculares, cuando desde los organismos ejecutores de políticas educativas se delimitan los contenidos a enseñar en cada nivel y disciplina. Pero a su vez, la enseñanza cuenta con un momento de gran importancia que requiere atención: cuando los equipos docentes planificamos lo que vamos a enseñar y producimos nuestro texto de saber³. Consideramos que esa instancia es decisiva porque definimos qué vamos a enseñar, con qué finalidad, desde qué perspectivas, con qué estrategias, para qué sujetos, en qué contexto escolar/comunitario/social. Allí se ponen en juego numerosas acciones que resultan vital relevancia para una propuesta de enseñanza significativa, y en ellas queremos detenernos.

Ruth Harf sostiene que la planificación de la enseñanza frecuentemente es desvalorizada en lugar de ser una propuesta buscada y necesaria; pero reconoce que *“las planificaciones siempre son intencionales, son un producto y una herramienta para la toma de decisiones del docente, para anticipar, prever, organizar y decidir cursos de acción (aún los que*

³ Chevallard (COMPLETAR CITA)



no lo explicitan por escrito planifican mentalmente sus clases para poder prever acciones)."

Así, aunque sepamos que queremos lograr el tratamiento de temáticas transversales en la escuela a través de las diferentes situaciones de enseñanza, es necesaria **la producción escrita de esa anticipación** como ese momento de acuerdos previos, detenimiento y de conciencia grupal o institucional sobre las intencionalidades puestas en juego a la hora de enseñar.

La planificación escrita permite "organizar el pensamiento de modo coherente y consistente. Al ofrecer una anticipación sistemática, permite reducir la incertidumbre. Todo lo que se planifica, en definitiva, deja **«energía libre» para atender las contingencias e imprevistos** que pueden presentarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje".⁴ El momento de la escritura permite a su vez la relación explícita con los Diseños Curriculares vigentes y el poder compartir la producción con los colegas.

Sostenemos que planificar la transversalidad de manera significativa para nuestras escuelas supone reconocer la dimensión institucional como condición sine qua non para su abordaje, es decir, se necesita un espacio de debate y reflexión colectiva de los diversos actores que habitan la institución escolar. En ese debate es central el planteo pedagógico situado en nuestra escuela, que gire en torno a:

- ¿Qué problemáticas sociales están atravesando a nuestra comunidad escolar? y ¿cuáles definimos abordar?
- ¿Qué saberes traen los estudiantes consigo y exigen atenderse desde la escuela?
- ¿Qué aportes pueden hacer las disciplinas al tratamiento de estas problemáticas?
- ¿Qué diálogos pueden generarse entre las disciplinas y entre las áreas?
- ¿Qué proyectos institucionales pueden acordarse a partir de estas definiciones?

La tarea del equipo directivo es crear en la escuela condiciones para el encuentro donde se trabaje la transversalidad: clarificar conceptualmente qué se entiende por transversalidad, promover el debate sobre la necesidad de trabajar institucionalmente sobre la enseñanza de estos saberes, generar los acuerdos institucionales sobre qué problemáticas seleccionar, gestionar los proyectos de trabajo de los equipos/sus próximos encuentros, para que los docentes desde la enseñanza de sus disciplinas y desde las diferentes áreas de conocimiento puedan elaborar situaciones didácticas; de esa manera la llegada al aula puede sostenerse en definiciones de la escuela y de los equipos.

Por su parte, los equipos areales emprender la tarea de llegar a elaborar proyectos en el que propongan estrategias de diálogo entre las disciplinas, mediante preguntas que desde una de ellas interpelen los contenidos de otras, desafiándose también a reconocer la relevancia de ciertos saberes para determinados contextos, a problematizar lo que puede aparecer como un saberes "envejecidos" o trabajados desde una desconexión con la vida de los estudiantes. Cuando decimos

⁴ La planificación, ¿sirve o la hacemos «para cumplir»?- Recurso del sitio digital EDUC.AR- (2014)



problematizar estamos aludiendo a un modo de posicionamiento cuestionador frente a los saberes que están validados por el currículum escolar, es decir, analizar consciente y detenidamente por qué un contenido es importante de enseñar, quiénes y de qué manera lo han definido así, qué vinculaciones permite establecer con los problemas sociales relevantes que atraviesan a los estudiantes y a la comunidad.

En relación a lo anteriormente planteado, resulta fundamental reconocer quiénes son los estudiantes destinatarios de nuestras propuestas. A estos estudiantes los llamaremos - en este documento- como sujetos transversales.



EL LUGAR DEL SUJETO EN EL TRATAMIENTO DE LA TRANSVERSALIDAD

“ Porque si el otro no estuviera ahí -y allí, y aquí- nuestras pedagogías quedarían reducidas a cenizas, envueltas en borrascas, disueltas en pura mismidad. Porque si el otro no estuviera ahí -y allí, y aquí- nuestras pedagogías no nos dejarían vibrar con el otro-



Carlos Skliar

La planificación institucional de la transversalidad no es posible sin la pregunta por el Otro con el que nos vamos a encontrar en las situaciones de enseñanza. Ese Otro que está a la espera de nuestra intervención como escuela, con expectativas o sin ellas, con sueños, anhelos, intereses, problemas, miedos. En definitiva, un Otro al que necesitamos re-conocer y que no puede ser eludido al momento de nuestra planificación.

¿Quiénes son los estudiantes que habitan nuestra escuela? ¿De dónde vienen? ¿Cuáles son sus historias, trayectorias? ¿Qué problemáticas tienen en común? ¿Qué les interesa? ¿Cuáles son sus horizontes de vida? ¿Qué podemos hacer con ellos y para ellos?

Para gestionar la transversalidad, entonces, no sólo tendremos que garantizar espacios institucionales de debate y acuerdos con los colegas docentes o detenernos a mirar las posibles vinculaciones disciplinares que permite el Diseño Curricular vigente, sino que también, y especialmente, tendremos que preguntarnos por las trayectorias de los sujetos a los que formamos.

Históricamente la educación ha establecido la representación de un alumno modelo-ideal. Se ha teorizado sobre cómo aprende, cómo evoluciona, cuáles son sus intereses y necesidades. A partir de ello se ha diagramado toda una maquinaria educativa para atender ese ideal que -como tal- ha generado una importante brecha entre lo que espera la escuela de los estudiantes y lo que están siendo efectivamente.

Recuperando ideas de los apartados anteriores, diremos que se pensó un currículum escolar enciclopédico para la formación de un sujeto fragmentado y sin historia, pues se valoró como legítimo el saber propiciado por las comunidades científicas.

Actualmente, numerosas perspectivas pedagógicas, ponen de relieve la necesidad de pensar un sujeto educativo que porta saberes valiosos a tener en cuenta a la hora de enseñar, porque es un Otro, con puntos de vista diferentes, que vive, siente y piensa desde un contexto social y cultural particular. La perspectiva de la otredad, así, parte del reco-



nocimiento del Otro como diferente, diverso. Propone una enseñanza centrada en el diálogo, en donde tanto docentes como estudiantes portan saberes y experiencias valiosas y construyen conocimiento conjuntamente.



Valorando los aportes de la perspectiva de la otredad, pensamos en la formación de **un sujeto transversal** que aprende atravesado por múltiples factores sociales, culturales. Como sostiene Cullen (1997), la transversalidad se trata de una relación con el conocimiento donde el sujeto no sea sólo epistémico o racional sino

también corporal, personal, social, histórico, y donde los “objetos” del conocimiento no sean sólo los estrictamente científicos, determinados por la historia de las comunidades científicas, sino también los estrictamente sociales y cotidianos, demandados por comunidades históricas determinadas.

Esto significa que nuestros estudiantes aprenden con todo lo que están siendo, con sus cuerpos, sus historias, sus deseos, limitaciones y motivaciones. Así, la tarea de planificar la transversalidad, supone generar estrategias de enseñanza para conectar la biografía de los estudiantes - y las historias de las comunidades donde desarrollan su vida social- con la ciencia. Será ese el desafío que- intelectual y prácticamente- debemos organizar desde nuestras escuelas.



LA ENSEÑANZA DESDE LA RELACIÓN DE DOCENTES Y CONOCIMIENTO


Desafíos y orientaciones para las prácticas de enseñanza

Para proyectar el acompañamiento de los procesos pedagógicos e institucionales, consideramos necesario explicitar cuál es el posicionamiento que asumimos desde CGE para proyectar, diseñar este tipo de intervenciones, orientaciones.

Las definiciones de las políticas educativas pos neoliberales de la década de los 90 resituaron al Estado en un lugar de centralidad como garante del derecho a la educación, lugar desde el que asumimos como horizonte y desafío la inclusión e igualdad socio educativa. En ese marco, la escuela, en especial la escuela secundaria con la extensión de la obligatoriedad como medida principal, ha resultado profundamente interpelada dado su mandato fundacional selectivo. El crecimiento de la educación secundaria, alentado por la presencia activa del Estado en la inclusión de nuevos sectores sociales, se dio sobre la base de un sistema educativo fragmentado, dando lugar a un forzamiento de la identidad de la escuela secundaria, situación en la que las instituciones existentes no resultan las adecuadas para contener, regular y encauzar el orden social, y a su vez no se han generado nuevas instituciones o no se han podido modificar las existentes a la luz de la actual configuración de la sociedad” (Tiramonti, 2011: 19).

Los problemas a que dieron lugar la implementación de las políticas educativas de inclusión dirigidas a atender los desafíos que generó la





universalización de la escolarización, constituye el marco en el que inscribimos estas orientaciones. Su abordaje nos exige el reconocimiento de su multidimensionalidad: “Las propuestas de política educativa que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar sobre una multiplicidad de fenómenos” (Terigi, 2010: 75) De acuerdo con ello, los problemas de exclusión no pueden ser reducidos a situaciones de interrupción de la escolaridad por parte de los estudiantes, es preciso considerar los fenómenos que acontecen en relación a los procesos de exclusión o segregación incluyente (Gentili, 2001; 2009). Es decir, en el marco de un sistema educativo profundamente fragmentado, es necesario atender a procesos más invisibilizados por naturalizados que reconocemos como procesos de escolaridad de baja intensidad, aprendizajes elitistas y/o de baja relevancia. Es por ello que sostenemos que “la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular” (Terigi, 2010: 78); pues un efecto que pretendemos evitar es que la intervención se reduzca a la implementación de programas focalizados que no logran subsanar la profundización de las condiciones de desigualdad:

“ Un desafío para el futuro es involucrarse en políticas que cambien la escuela y asuman la construcción de respuestas a los problemas de exclusión educativa, que son producidos por la acción de la escuela. De lo contrario, seguiremos produciendo candidatos a programas de inclusión educativa ” (Terigi, 2010: 78)

Una intervención de esta naturaleza promueve cambios que conmueven las prácticas de enseñanza de los docentes en relación a cómo enseñar en determinado contexto atendiendo a los fines de la inclusión socio-educativa; cómo enseñar a sujetos que pertenecen a sectores sociales históricamente excluidos o emergentes y que ingresan a una escuela, que como en el caso de la secundaria, no fuera pensada para ellos...

En coherencia con lo postulado, pretendemos potenciar propuestas que contemplan esa multidimensionalidad del problema, fortaleciendo la práctica de enseñanza y la práctica docente, atendiendo a su carácter contextual, institucional; es decir, que reconozcan “las peculiaridades que toman problemas educativos generales cuando se los analiza en contextos específicos” (Terigi, 2010: 76).

Atendiendo a ese propósito, vamos a explicitar a continuación desde qué concepción de práctica de enseñanza y práctica docente partimos para diseñar estos modos de intervención que tienden a orientarla en pos de su transformación.

La práctica de enseñanza como parte de la práctica docente.

Concebimos a la práctica de enseñanza como parte de la práctica docente, lo que resignifica y amplía su sentido puesto que permite visibilizar los múltiples determinantes institucionales y contextuales que la condicionan.

Entendemos que aquello que define la especificidad de la tarea docente y le da sentido a su quehacer es la práctica de enseñanza en tanto proyecto pedagógico, puesto que refiere a los procesos de transmisión y apropiación de conocimiento que se despliega en la relación del docente estudiante y conocimiento en el contexto áulico (Edels-





tein; 2003). En este sentido reconocemos el carácter intencional de la enseñanza, en tanto explícita o implícitamente se busca imprimir algún tipo de racionalidad a las prácticas áulicas. A su vez, constituye una propuesta singular de acuerdo con las decisiones y definiciones que el docente asume en torno al problema del conocimiento, a cómo se comparte y se construye en el espacio áulico. Sin embargo, concebir a la práctica de enseñanza en estos términos no da cuenta de su aspecto contextual, situado; puesto que no se da en un vacío, sino que por el contrario acontece en un escenario singular que le da especificidad, a la vez que es interpelada por procesos macro sociales y culturales que la atraviesan. En este sentido, decimos que la enseñanza es también una práctica social, en tanto “responde a necesidades, funciones y determinaciones que (...) exceden lo individual y solo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte” (Edelstein; 2003).

Comprender a la enseñanza como parte de la práctica docente supone asumir un posicionamiento crítico al respecto, que no solo nos permite advertir los múltiples atravesamientos que definen e impactan en la cotidianidad del quehacer docente, sino reconocer su historicidad, pues se trata de una práctica que no tiene un único sentido, sino que el modo de concebirla se ha ido construyendo y varía según los momentos o épocas históricas en que se la inscriba.

Docentes y conocimiento en una relación necesaria

Ante las tensiones y contradicciones que afectan las prácticas de enseñanza en tanto que práctica docente, es imprescindible advertir sobre el riesgo del descentramiento de su tarea principal: el trabajo en torno al conocimiento (Edelstein; 2003). Las políticas educativas inscriptas en perspectivas tecnocráticas de adscripción neoliberal, al poner el énfasis en los resultados antes que en los procesos, en la promoción de la meritocracia... promueven un tipo de práctica pedagógica enajenada. Ese desplazamiento o corrimiento de la centralidad de la tarea docente en torno a la relación con el conocimiento y los estudiantes, genera las condiciones propicias para la falta de problematización y el dominio de rutinas o viejos modelos internalizados sin criticidad. Se profundiza el dominio de la postura técnico instrumental, según la cual los docentes centran su preocupación en lo metodológico reduciendo su sentido al dominio de técnicas que adquieren el valor de ser un fin en sí mismas. Es decir, en tanto escinden método de contenido, los cambios pasan por la ilusión de una existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales... (Edelstein; 2003)

Para desnaturalizar, interpelar esta concepción, es necesario abordar **lo metodológico como problema de conocimiento** tal como lo plantea Edelstein (2003), lo cual conlleva la imprescindible interpelación de la relación del docente con el conocimiento. Es decir, debemos conmover el posicionamiento del docente respecto al contenido, su dominio de la disciplina en relación a qué sabe, cómo lo sabe, desde qué enfoques.... La actitud interrogativa, reflexiva del docente frente al contenido supone dilucidar cuestiones referidas a lógica disciplinar, es a partir de ello que podrá diseñar enfoques alternativos de enseñanza modos de relación con el conocimiento.



La escuela como contexto de las prácticas de enseñanza: ¿qué puede de la escuela?

Partimos de la idea de que es preciso comprender la complejidad y problematicidad de las prácticas de enseñanza, reconociendo que las escuelas como aquellos contextos institucionales en que se desarrollan y configuran, son espacios sociales de contradicciones, de conflictos, de cruces y atravesamientos de demandas de diversos sectores y grupos que representan intereses hegemónicos y otros que tienden a oponer resistencia:

“ La escuela es un espacio de interacción y circulación de personas, con sus sentimientos, ideologías, creencias, prejuicios, en donde se estructuran estilo de vinculación socio-afectiva, modos de gestión, valores y normas de convivencia que se auto definen y se gestionan en procesos únicos del enseñar y el aprender (Rivarossa, 2000: 2) ”

La identidad de cada escuela, sus estilos pedagógicos e ideología se van definiendo en esas relaciones que los distintos actores establecen. De tal manera que es aproximándonos a este aspecto más dinámico de la vida institucional que podemos dar cuenta de la singularidad de cada escuela⁵.

De acuerdo con lo dicho, concebir a la escuela como contexto de la práctica⁶, supone por una parte entender que en ella las políticas son recreadas y no meramente implementadas en términos singulares, particulares. Reconocemos el papel activo que los docentes, estudiantes, equipos directivos tienen en la dinámica institucional; pues si bien su quehacer se desarrolla en un contexto reglado, normado, esto no determina sus prácticas sino las condiciona.

⁵ Desde el análisis institucional se entiende al estilo institucional, como la mejor respuesta que el colectivo ha podido dar a las tensiones, contradicciones que se les han presentado en su funcionamiento, Lidia Fernandez, lo define como: "ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que caracterizan al establecimiento como responsable de una cierta manera de producir, provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico, mantener ciertas concepciones, etc. Es el resultado institucional que condensa la cultura del establecimiento y funciona como mediador entre condiciones y resultados." (Fernández, La institución y lo institucional) El estilo institucional opera entre las condiciones (externas, materiales, institucionales de base y personales) y los resultados (los aprendizajes realizados por los alumnos, mejoramiento de las condiciones institucionales, desarrollo curricular) diferenciándose de la cultura institucional, que es su contracara y el resultado "...del interjuego de elementos materiales y simbólicos" (Andretich, "Pensando las instituciones educativas": 5)

⁶ Retomamos el concepto de contexto de la práctica de Mainardes (2006) quien lo trabaja en relación a la noción de ciclo de políticas, para analizar las políticas educativas. Dicha noción nos permite reconocer su naturaleza compleja y controversial, así como las relaciones que se construyen entre los procesos macro y micro políticos. Fundamentalmente, le permite destacar la participación activa de los sujetos en la reinterpretación de la política de tal manera que "lo que ellos piensan y creen tienen implicancias en el proceso de implementación de las políticas" (2006: s/d).





La ausencia de linealidad entre las definiciones de las políticas educativas y lo que acontece en el contexto de las prácticas, se convierte en un desafío y una condición que debemos considerar quienes estamos elaborando materiales que orienten a docentes y equipos directivos de las escuelas, como es este el caso; pero que también deben tener presente los propios actores institucionales pues son sus propias prácticas docentes las que quedan tensionadas en esos cruces.⁷


La recuperación de experiencias que en este documento realizamos da cuenta de prácticas reflexivas, experiencias situadas, contextualizadas e integradas al currículum escolar, que por eso resultan valiosas en relación a los procesos de aprendizajes que tienden a promover. Entendemos por prácticas reflexivas, en coincidencia con Edelstein (2006), a aquellas que en pos de la profesionalización del trabajo docente tienen como denominador común la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad tecnocrática, es decir que constituyen propuestas pedagógicas institucionales que superan la preocupación por lo metodológicos en términos técnico - instrumentales. Esto supone un posicionamiento autónomo y de libertad de los docentes, donde establecen una relación dialéctica con el conocimiento, el que se convierte en un instrumento de reflexión que les permite interpretar la realidad que viven y en la que actúan, organizando su experiencia.

Cabe aclarar que la naturaleza y propósito del carácter reflexivo de esas prácticas se debe a que las mismas tienden a una reconstrucción crítica de la propia experiencia docente en términos individuales, pero también colectivos e institucionales, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos que intervienen en las mismas, sus acciones y decisiones y los supuestos implicados. En estas prácticas reflexivas hay un esfuerzo por considerar la intencionalidad y racionalidad que se les imprimen develando su sentido y orientación. El tipo de conocimiento que en ellas se considera valioso de ser enseñado pone en relación tanto los conocimientos inmediatos como las construcciones conceptuales más generales y formalizadas. Por último, destacamos que, al socializarlas para ser recuperadas y recreadas en otros contextos, por ello mismo requieren un análisis en el que se den espacios para el diálogo y el debate, permitiendo el contraste intersubjetivo y plural.

De acuerdo a este marco, concebir a la enseñanza como parte de la práctica docente nos exige poder comprender su carácter complejo, es decir su singularidad y carácter contextualizado, reconociendo la autonomía y reflexividad del docente, así como la singularidad de la dinámica del trabajo institucional. De allí la imposibilidad de pensar en propuestas u orientaciones que las conciben en términos uniformes,

⁷ Edelstein (2006), recuperando aportes del enfoque socio antropológico indica algunas pistas para el análisis de las prácticas docentes, que tomamos como referencia a la hora de recuperar y socializar las experiencias aquí presentadas: la escuela y el aula constituyen el centro de atención en el análisis de la realidad educativa; la atención a la dinámica y los procesos sociales de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación; reconstruir la historia *no documentada* que recupera lo cotidiano; mirar la escuela no solo desde sus atributos formales comunes (herencia valorativa normativa, curricular); evitar visiones homogeneizantes y universalistas que conllevan a un análisis que establece la desviación o ausencia de la norma.





pues no es homogénea sino diversa, de perfiles borrosos, que no se funda en certezas sino más bien en incertidumbres.

Por lo dicho, formular orientaciones y recuperar experiencias que acompañen los procesos educativos con el objetivo de promover la reflexión y transformación de las prácticas de enseñanza en contextos específicos, resulta un desafío que asumimos desde los equipos que hemos participado en esta producción.

BIBLIOGRAFÍA

- CHEVALLARD, Y. (2013): La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique
- COMENIO: La Didáctica Magna
- CULLEN, C. (1997): Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós
- EDELSTEIN (2003): Problematizar las prácticas de enseñanza.
- GENTILI, P. (2001): La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. Laboratorio de políticas públicas. Universidad del Estado de Río de Janeiro.
- (2009): Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión en América Latina. (A 60 años de la declaración universal de los Derechos Humanos) Revista Iberoamericana en Educación N° 49
- HARF, R (2014) La planificación, ¿sirve o la hacemos «para cumplir»?- Recurso del sitio digital EDUC.AR-
- RIVAROSSA, A. (2000) El significado de pensar la escuela. Mimeo
- TERIGI, F. (2010) La inclusión como problema de las políticas educativas. En Quehacer educativo N°100,
- TIRAMONTI, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti (Dir.) Variaciones sobre las formas de lo escolar, límites y posibilidades de la escuela media. Rosario, Argentina. FLACSO Homo Sapiens

