

1.1. INTRODUCCIÓN:

Este proyecto retoma la escritura de una página con huellas del trabajo sostenido —muchas veces en condiciones adversas— por docentes y estudiantes de nuestro sistema educativo, y desde el reconocimiento del camino transitado, los convoca a protagonizar una “reforma del pensamiento” comenzando por la producción de un currículum que abrace a la escuela del nuevo milenio.

La expresión “reforma del pensamiento” es recuperada de Edgar Morin que formula: “Resulta tanto o más importante señalar la necesidad de una ‘reforma del pensamiento’ cuanto que hoy el problema de la educación y el de la investigación han quedado reducidos a términos cuantitativos: ‘más créditos’, ‘más docentes’, ‘más informática’, etc. De ese modo enmascaramos a nuestros propios ojos la dificultad clave que revela el fracaso de todas las sucesivas reformas de la enseñanza: no es posible reformar la institución sin haber reformado previamente las inteligencias, pero no es posible reformar las inteligencias si no se han reformado previamente las instituciones” (Morin, 2002: 117).

Para ello se inicia aquí un viaje que requerirá nuevas miradas y posicionamientos acerca del mundo, la realidad, las organizaciones y los desafíos sobre los que se sostiene la formación de docentes y el acto de educar hoy.

Un viaje que, si bien se plasma en letra y norma —a través del diseño—, se resolverá en la acción/ reflexión cotidiana con los sujetos e instituciones a los que la sociedad ha confiado la tarea de la educación; implicará a aquellos que han asumido ética y políticamente ese compromiso, con la convicción de aportar a un futuro común donde la justicia y la igualdad sean posibles.

La escuela es la institución que la sociedad ha definido como responsable de la transmisión formal de la cultura. Cultura que, en definitiva, es el modo de habitar el mundo; un complejo entramado del sentido de vivir, con el que cada grupo humano manifiesta su propia forma de ser y estar.

Educar un sentido diferente de ser y estar en el mundo, implica trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento, en apertura a lo otro que adviene siempre como extraño a lo igual; y también implica ayudar a construir modos diferentes de comprensión. “La comprensión se ha tornado una necesidad crucial para los humanos”... “La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas, fuera de las cuales no cabe ni tolerancia ni libertad”... “Por eso, la educación del futuro deberá asumir un compromiso sin fisuras por la democracia, porque no cabe una comprensión a escala planetaria entre pueblos y culturas más que en el marco de una democracia abierta”... “En la relación individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. El contenido ético de la democracia afecta a todos esos niveles” (Morin, 1999: 51-57).

Esta “responsabilidad ético-política” de la educación que implica reconocer al otro en cuanto otro, se torna en un imperativo de la formación docente. Formación que es acción y de la cual el sujeto puede hacerse cargo pasionalmente y con razones, teniendo a la justicia como marco y objetivo.

Se inicia entonces una vez más, en Santa Fe, un hacer en busca de redefinir el modo de educar. En esta oportunidad, desde la plena convicción de que esa búsqueda sólo puede ser fructífera si es colectiva y abierta a lo “por-venir”, viendo el futuro como inauguración de lo nuevo y producto de la direccionalidad consciente que la sociedad y sobre todo los actores involucrados en el hecho educativo (gobierno y sus agentes, estudiantes, padres, medios de comunicación) le impriman a sus actos.

Se trata de una invitación a “... re-aprender a aprender con la plena conciencia de que todo conocimiento lleva en sí mismo y de forma in-eliminable la marca de la incertidumbre. No se trata de un canto al todo vale, no se trata de un canto al escepticismo generalizado, se trata de una lucha contra el absolutismo y el dogmatismo disfrazado del verdadero saber” (Morin, 2003: 68).

En esta búsqueda del conocimiento, la tarea docente hará centro más que nunca en la recuperación de lo humano, con toda la riqueza, la potencia y el movimiento de la vida misma. Una vez más, Morin (1999: 23-30) expresa con claridad la trascendencia de esta dimensión cuando se habla de educación, diciendo: “Una aventura común ha embarcado a todos los humanos de nuestra era. Todos ellos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado: quiénes somos es una cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos”... “La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura en general no existe sino a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra. Éste será el núcleo esencial formativo del futuro”.

Es así, que esta propuesta curricular se sustenta en una acción transformadora que hace hincapié, fundamentalmente, en la unidad de forma y contenido a la hora de educar. Pone el acento en la acción permanente que hacen de la ética y la estética una deriva inseparable en el encuentro cotidiano entre las personas, en las instituciones y con el medio. “Deriva” que produce saberes, sabores, sensaciones, modos de habitar lo vincular, lo profesional, lo institucional... y de registrarlo como bagaje cultural al servicio (con actitud crítica y siempre recreando) de las prácticas docentes.

Este Diseño Curricular parte entonces de concebir al conocimiento como construcción social permanente y compleja entre docentes, alumnos, estudiantes, autoridades, sociedad y ambiente. Desde allí, se propone una modificación que atiende no sólo a los contenidos de la enseñanza, sino y fundamentalmente al “modo” de construir realidad y de producir aprendizajes desde el sistema educativo; con la convicción de que el “modo” con y desde el que se educa, constituye el aspecto formativo más poderoso. Esto significa que “...el conocimiento es actividad” y que “...pensar es dar forma a la experiencia, configurarla, entonces, se hace preciso concebir una nueva forma de espacio cognitivo que pueda dar cuenta de los fenómenos no lineales, autoreferentes y autopoieticos implicados en la percepción y en la producción de sentido y conocimientos”. Para ello se hace necesario “... pensar un paisaje cognitivo con mayor número de dimensiones (o con mayor variedad dimensional...)”.

...“En este contexto, es fundamental volver a cuestionarse quién piensa y qué significa pensar. Desde una perspectiva vincular es posible gestar respuestas muy diferentes al ‘yo pienso’ cartesiano y comenzar a pensar el sujeto del pensamiento como un ‘nosotros’. No se trata simplemente de un pensamiento pluralista en relación a sus producciones sino de un pensamiento plural desde los modos de producción: pensamos en, con, junto, contra el colectivo en el cual convivimos. Es el colectivo el que nos permite pensar y legitimar el conocimiento. Un colectivo que no incluye sólo a seres humanos, sino también tecnologías, espacios activos que le dan forma, lo conforman y lo transforman.” “Pensar, desde esta perspectiva es un modo de interacción, una actividad poética (productiva y poética) que deja una estela en su navegar: el conocimiento. Se trata de una mutación en la forma y por lo tanto también en el contenido del proceso de conocer” (Najmanovich, 2008: 18-93).

² Para la elaboración de este Diseño Curricular se trabajó con distintas fuentes de información: estadística, relevada de tesis y trabajos de investigación sobre la Formación Docente —especialmente de nuestra región—, informes elaborados por los Institutos de Formación Docente en las Jornadas Institucionales 2008 (febrero, agosto y noviembre), aportes de Supervisores, Directivos y Docentes de diversos Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial, reuniones de trabajo con los Directores Provinciales de Niveles y Modalidades, consultas a especialistas y a equipos curriculares de otras provincias. Se tomaron como insumo, además, las instancias participativas organizadas por el Gabinete Joven del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Asimismo, en la redacción de este material se ha tenido presente el uso del lenguaje no sexista.

³ “La complejidad es un problema lógico y general. Concierne no sólo a la ciencia, sino también a la sociedad, a la ética y a la política. Es un problema de pensamiento y de paradigma. El pensamiento complejo no aspira a la completud, organiza la incerteza; es articulante y multidimensional entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento simplificador ante el cual se ha de aspirar a un saber no parcelado, no dividido, no reduccionista, evitando un conocimiento-acción unidimensional y mutilante” (Morin).

1.2. HACIA UNA SOCIEDAD DEL SENTIDO. LA FORMACIÓN DOCENTE

Es necesario un sentido y una historia “del nosotros” para que la transmisión sea posible... y para que la escuela sea posible...

El diseño curricular es una orientación para transitar **“la forma y el contenido del proceso de conocer”** que transcurre desde el sistema educativo. Las últimas décadas han sido para la humanidad, tiempos de fuertes cambios en términos de pérdida de identidad colectiva y caída de los grandes relatos contenedores del imaginario común; procesos profundizados desde programas globales de alto impacto sobre nuestra sociedad. En ese sentido, podemos analizar los efectos devastadores de las políticas neoliberales sobre el entramado social, la producción de pensamiento y la transmisión de conocimiento; es decir, sobre las dimensiones simbólica y cultural, lo que ha derivado en:

- ruptura de los **vínculos** sociales, redes y otras complejidades constitutivas del concepto de “bien común”;
- crisis de las nociones de **tiempo, espacio, cuerpo y del hacer transformador**;
- **exclusión y pobreza** con efectos desbastadores tanto en términos de calidad de vida como en el de la apropiación de conocimientos, en el acceso a las nuevas tecnologías y a las claves de la producción poética.

Esto hace que la tarea de formar docentes se vea doblemente exigida y deba transitar más que nunca por los territorios del “sentido”. Obliga a rever las categorías del paradigma moderno con su modo lineal de construir conocimiento; a internarse con fuerza en la perspectiva de la complejidad; a recuperar los diferentes lenguajes que componen el universo e **incorporar lo poético como constitutivo de la formación, instalando una ética que enfrente a la violencia y a las estrategias del mercado.**

También insta a re-diseñar la organización al interior de las instituciones formadoras de maestros, así como la relación entre éstas y las escuelas, de tal modo que se hagan posible nuevas transformaciones; porque de nada vale una norma que formule conceptos si no se crean los espacios y los tiempos para que cada uno de los protagonistas participe re-ligando todas las dimensiones del hacer educativo. Por ello, son apropiadas las palabras de Najmanovich, cuando expresa: “Es preciso un cambio en el tratamiento global del conocimiento. Este cambio no implica meramente la invención de nuevos modelos y conceptos; implica una profunda transformación de los valores y de las actitudes, de la estética cognitiva, de las emociones y de los modos relacionales” (Najmanovich, 2008: 31).

Se emprenderá, entonces, este viaje, comenzando por la revisión de aquellos aspectos que más fuertemente han impactado sobre la cultura escolar:

Una organización fragmentada que se replica en todos los aspectos:

En el tiempo y el espacio escolar.

Entre niveles y modalidades del mismo sistema educativo.

En el cuadro disciplinar que aísla ciencia, arte y tecnología; separa las ciencias naturales y sociales.

En el concepto de aprendizaje basado en escisiones y dicotomías: cuerpo / mente, objetivo / subjetivo, teoría / práctica, forma / contenido, individualidad / sociedad, racionalidad / emoción... Esta dicotomía denota, por un lado, una concepción de cuerpo y subjetividad en la cual la racionalidad es separada del movimiento y los sistemas que dan vida a las funciones de sensación, percepción, emoción e imaginación indispensables para arribar al concepto, y que constituyen las herramientas y caminos para el conocimiento. Por otro lado, denota un enfoque que prioriza el contenido tópico curricular por sobre los sistemas de representación y simbolización que pueden ser nombrados como lenguajes múltiples, y las diversas estrategias de selección y combinación, seriación, yuxtaposición, etc. (operaciones cognitivas y creativas) que permiten aprender a aprender, volver a pensar ante situaciones nuevas, apropiarse de la información, y asumir una situación comprendiendo plenamente el sentido que ella tiene para el sujeto, su grupo social y la especie.

Un criterio de normalización que excluye al pobre, creando patologías y dejando en el territorio de “lo otro” toda diversidad que no puede ser contenida por sus nociones homogeneizantes.

Una tendencia a la simplificación (y no a lo simple y básico) que no contempla la complejidad del mundo actual, descontextualiza el aprendizaje y separa al sujeto del/de la otro/a y del conocer con el/la otro/a.

Una pretendida asepsia sobre lo político que redunde en desconocimiento del fenómeno político como “arte de vivir juntos” y del acto político de enseñar, como “aprender a vivir juntos”.

1.3. APRENDIZAJE, MOVIMIENTO, CUERPO Y LENGUAJES

Con el objetivo de superar y complementar las concepciones y prácticas que acabamos de señalar, se hace necesario explicitar algunas delimitaciones en torno a qué se entiende por aprendizaje, en tanto es éste un concepto fundamental de toda propuesta curricular.

Para ello se hace eje aquí en el sujeto/cuerpo que aprende desde una concepción integral de cuerpo, donde el movimiento/acción/reflexión que vincula y transforma, adquiere centralidad.

El cuerpo es movimiento y desde él productor activo de significados, por lo tanto también de aprendizajes. Le Breton (1999: 120) plantea: “... dos visiones del cuerpo opuestas: una lo desprecia, se distancia de él y lo caracteriza como algo de materia diferente a la del hombre al que encarna: se trata entonces de poseer un cuerpo; la otra mantiene la identidad de sustancia entre el hombre y el cuerpo: se trata, entonces, de ser el cuerpo... No es casual que la filosofía del cogito confiese su fascinación por la anatomía”. “La construcción del cuerpo es un proceso donde se relaciona lo simbólico con lo material, pero esta relación no se construye en un vacío, sino como parte del conjunto de procesos sociales/culturales de un grupo y en este sentido parece pertinente pensar en la idea de una historia social y cultural del cuerpo, entonces, trabajar sobre el cuerpo y desde él, es también un trabajo sobre la cultura y por lo tanto, sobre la sociedad”.

Entendiendo al movimiento como acción/energía que hace al cuerpo y a éste como manifestación del ser/estar en el mundo; materia donde albergan los sentidos y la construcción de lenguajes que son expresión de lo humano, se plantea trabajar sobre la potencialidad cognoscente del cuerpo desde la sensorialidad, la captación emotiva y la percepción que llevan al concepto.

Se busca enriquecer la autonomía de las futuras maestras y maestros con el conocimiento acerca de los lenguajes que componen el bagaje comunicacional construido por la especie a lo largo de la historia, facilitando con su dominio la comprensión de las diferentes lógicas que habilitan a aprender a aprender: operaciones cognitivas y creativas que se conocen como lenguajes (hablado, sonoro, corporal, visual, cibernético, audiovisual, espacial...), estudiándolos no sólo en su forma y contenido, sino como constante y complejo movimiento constitutivo de las dimensiones antropológica, ontológica y social del sujeto. Esta aproximación a un concepto complejo de conocimiento nos demanda una mirada amplia e inclusiva, que abarque desde una referencia antropológica, una posición filosófica humanística y universal sobre la condición humana —y la indispensable referencia a la teoría de los sistemas⁴— que nos remite al fenómeno de la auto-organización, entendiendo que el conocimiento anida en la interacción que lleva de un elemento a otro dentro del sistema, y no

4. “Sistema significa relaciones entre elementos de naturalezas diversas que son conectados en una organización a partir de la cual se produce lo que se puede llamar emergencia, cualidades o cualidades nuevas y también restricciones sobre las cualidades de las partes. Aquí está presente la idea que se debe abandonar todo modo de pensar reduccionista que pueda pensar un todo a partir de los elementos tomados separadamente” (Morin, 1999).

únicamente en el conocimiento de cada elemento por separado (aspecto por otra parte indispensable para la comprensión de la dinámica del todo).

Desde esta perspectiva compleja se plantea el “concepto” de cuerpo/movimiento/medio y su relación con el conocimiento. Será entonces el cuerpo en acción el que nos convoca al concierto de varias dimensiones que interactúan:

- la dimensión de las **sensaciones**: se basa en el contacto entre naturaleza y cultura ante la presencia del objeto que se conoce.
- la dimensión **perceptual**: una construcción cultural que ya se encuentra presente en las sensaciones, pero que se define como evocación, presentimiento de lo imaginario en lo real y asignación de sentido.
- la dimensión **imaginaria**: una apuesta por la recuperación del pasado (recuerdos), combinada con la distancia proyectiva que trabaja en ausencia del objeto conocido, o en el nacimiento de un proceso de creación.
- la dimensión **emocional**: una regulación compleja de la energía personal que une y aleja, en vínculo, identificaciones y pasiones, que da sentido a las acciones y encuentra a su vez sentido en ellas.
- la dimensión **conceptual**: construcciones del pensamiento, categorías que se inscriben en los territorios de la significación, tienen anclaje en la historia, portan ideología y se recortan desde una posición de poder.

Los actos humanos registran el entramado de todas estas dimensiones: por presencia y por ausencia, por identificación y creación, por ideología y repetición, etc. Un cuerpo en acto, un sujeto que aprende se apropia de esos territorios, puede instalarse en la subjetividad del sentido, no repite categorías, las siente, las sabe, las inventa, las imagina, toma partido, se compromete, lucha, transforma...

La escuela ha insistido en enseñar el concepto fuera de las dimensiones del cuerpo, con lo cual se ha trabajado lejos de los aprendizajes del sentido. Cruzar estas dimensiones, no supone de ninguna manera que una es previa a la otra en el orden temporal, ni que operen como subsidiarias entre sí.⁵

Aprendizaje y Lenguajes

“...el verbo ser... toda la esencia del lenguaje se recoge en esta palabra singular. Sin ella, todo hubiera permanecido silencioso y los hombres, como ciertos animales, habrían podido hacer uso de su voz, pero ninguno de esos gritos lanzados en la espesura, hubieran elaborado jamás, la gran cadena del lenguaje...” (Foucault, 1998: 99).

Durante el siglo XX se ha debatido intensamente, desde distintos marcos teóricos, si al hablar del lenguaje nos referíamos al verbal y escrito o podíamos distinguir una multiplicidad de ellos (verbal, sonoro, matemático, visual, cibernético, entre otros). Es necesario poner de manifiesto que reconocemos como lenguajes, aquellos cuyas formas de representación y simbolización han logrado una cierta formalización y están abiertos a las infinitas posibilidades de la construcción de sentido.

Los lenguajes son mundos simbólicos que articulan construyendo sentido. Todos ellos tienen formas de representación y escritura que les son propias, además de poder combinarse entre sí (palabras, imágenes, sonidos, números, etc.). Son también creaciones colectivas de lo humano, un enorme acervo de preguntas, visiones y utopías, investigaciones y arte... es decir, una forma de cultura; la manera en que el cuerpo se comunica. Son proyecciones y desplazamientos del cuerpo en su labor sobre la naturaleza. Atravesan a las personas y a la vez constituyen el entramado que las vincula y rescata de la pura necesidad y la retribución como literalidad de lo biológico.

Como conjunto de ideas, procedimientos y modos plasmados en signos e imágenes, configuran sistemas de interacción que demuestran que todo es motivo de representación y simbolización, comenzando por el propio cuerpo.

El cuerpo es un lenguaje y a su vez es el cruce de todos los lenguajes: espacio, tiempo, materia/energía; forma y significado, color, ritmo, sonoridad, luz, textura, volumen, todo está allí relacionado con el cuerpo en juego. De alguna manera el cuerpo es acción, es su entorno. Un modo de hablarle al mundo y apropiarse de él.

El sujeto/cuerpo creativo establece permanentemente nuevos símbolos y representaciones sin los cuales no habría cambio, ni resistencia en lo humano. Esas invenciones son generalmente artificios, maneras de narrar la vida de otro modo, metáforas y actos poéticos para explicarse la vida y aferrarse a ella. Estos sistemas se constituyen en “usinas de sentido común” para las sociedades y crean categorías; son guías de valores y promotoras de procesos creativos y emocionales.

1. 4. ALFABETIZACIÓN MÚLTIPLE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

En distintas oportunidades se confunde el lenguaje con los soportes que le son propios. La construcción audiovisual, por ejemplo, reconoce distintos soportes: el dibujo en papel y computadora, el volumen en distintos materiales, el cine, el video, la fotografía, etc. Lo cierto es que los sistemas de representación y simbolización presentes en los distintos lenguajes, están construyendo pensamiento junto con el lenguaje verbal y escrito.

La alfabetización múltiple **se produce combinando tres aspectos: el conocimiento y entramado de los contenidos tópicos; los modos de representación y simbolización (lenguajes) y las operaciones cognitivas y creadoras**; todo ello organiza y pone de manifiesto los procesos de enseñanza y aprendizaje y la construcción de sentido.

Aprender a aprender es conocer dicho proceso complejo. Enseñar a aprender supone “desnudar” el modo en que estos entramados se configuran y crear posibilidades para que otros emerjan. Implica superar la fragmentación entre ciencia, arte y tecnología e integrar la sensibilidad y la emoción con los procesos de investigación, la comunicación y la creatividad.

Sería contraproducente hacer catálogos de lenguajes, pero a los fines de sugerir ciertos contenidos curriculares se **reconocen aquellos lenguajes que tienen una tradición emparentada con el arte y la construcción** como: el discurso verbal y escrito, el mundo sonoro, el mundo de elementos y objetos en todos sus tratamientos de las formas, el lenguaje visual, el lenguaje corporal en cuanto lenguaje en sí mismo (más allá de su condición también de dispositivo de cruce de simbolizaciones); y **aquellos universos simbólicos creados por la matemática, la biología, la cibernética**.⁶ Todos ellos tienen su propio modo de articular el tiempo, el espacio, la materia y la energía en la construcción de sentido. Es por ello que el trabajo sobre los lenguajes deberá incluir una mirada filosófica de las concepciones acerca del cuerpo a lo largo de la historia.

En relación a esta perspectiva de los lenguajes, es necesario aclarar que ningún lenguaje se presenta solo. Del entramado de sus combinaciones surge el sentido. Por lo tanto, es fundamental, a la hora de desarrollar los campos de la formación general, de la formación específica y de la formación en la práctica del futuro docente en el planteo curricular, la inclusión de todo lo dicho, ya que resultaría imposible pensar, por ejemplo, una pedagogía fuera del marco de los lenguajes de su tiempo; o una didáctica sin operaciones creativas y científicas “con, sobre y entre lenguajes”.

5 - Cabe detenerse en la relación imagen y concepto y afirmar con Bachelard, que se trata de líneas divergentes (aunque complementarias); “la imagen no puede dar materia al concepto y el concepto, al darle estabilidad a la imagen, sólo ahogaría su vida” (Bachelard, 1965).

6 - Cibernética: estudio del control y comunicación de los sistemas complejos, organismos vivos, máquinas y organizaciones, se presta especial atención a la retroalimentación y sus conceptos derivados (Diccionario de la Real Academia Española).

En ese sentido se destacan las tecnologías digitales, las tecnologías de la comunicación y de la información (TIC) y las vinculadas a la imagen y al audio como elementos fundamentales en y para muchos aspectos de la vida del siglo XXI.

Estas tecnologías objetivadas por las computadoras, Internet, equipos multimedia, cámaras digitales, reproductores digitales de audio, redes sociales en la Web 2.0 y los teléfonos móviles, entre otros objetos y soportes tecnológicos, han propiciado acelerados e innovadores cambios en nuestra sociedad, principalmente por las posibilidades de colaboración e interacción que permiten su entramado reticular.

Las transformaciones que se han hecho más visibles son las referentes al mundo del trabajo. Sin embargo, también aparecen profundas transformaciones en el orden de lo cultural y lo social, materializándose en todos los planos de la vida cotidiana. Las tecnologías han impactado en nuestra vida cotidiana y, por lo tanto, también en la vida de las aulas. La celeridad de los desarrollos tecnológicos y de sus alcances se anticipa a nuestra capacidad de reflexión y de inclusión de estas herramientas en el contexto escolar.

1. 5. LA INCORPORACIÓN DE LO POÉTICO COMO CONSTITUTIVO DE LA FORMACIÓN

Este diseño curricular, al plantearse desde una mirada compleja, busca en el acto poético un “suceso de aprendizaje” abordable desde distintos lenguajes y contemplando distintos sistemas analíticos, imaginarios y perceptuales siempre incompletos, organizando la incerteza, buscando y re-organizando vínculos sin pretensión de totalidad.

Lo poético remite a varias realidades posibles, es horizonte y aurora del concepto, es expresión de la épica de vivir. Recurre a la sustitución, la composición, la alteración, la manipulación de lo instituido. Recurre a lo remoto, lo absurdo, lo imposible. No rechaza lo mágico, ni lo mítico. Porta una verdad distinta para ser develada. Promueve visiones y emociones, reagrupa los cuerpos en movimiento y les devuelve unidad en la dicotomía y alegría en el encuentro. Puede hacer resonar lo humano a la distancia y nos reconcilia con la especie.

1. 6. UNA ÉTICA QUE ENFRENTA LA VIOLENCIA Y LAS ESTRATEGIAS DEL MERCADO

Una de las tareas de la escuela es transmitir la cultura. La transmisión debe basarse en una ética que instituya la igualdad y el afecto, construyendo identidad con y entre personas, lazos generacionales, memoria y libertad.

La escuela deberá ser ese espacio en el que darse a conocer ante los otros y trabajar un concepto ético y estético de la identidad humana. No es la ética del deber ser moderno, ni la de la conveniencia y eficacia que propone el darwinismo social; sino una ética de la oportunidad para la vida del otro, una ética de lo público para encontrar un indeclinable “nosotros”.

Si se habla de transmitir la cultura es necesario preguntarse: ¿qué cultura transmite la escuela? ¿Cuál es el espacio de formación donde el maestro o el futuro maestro desarrollan un criterio autónomo que les permite seleccionar calidad por sobre la oferta estereotipada del consumo? ¿Cómo adquiere el docente la comprensión para desentrañar las lógicas que anidan en cada producto cultural, colocándose en posición de transmitir sentido crítico, de proveer herramientas para elegir con criterio?

Sin duda la responsabilidad del Estado, a través de sus instituciones formales de educación, es habilitar el acceso democrático a los bienes culturales y a la formación, para discernir calidad, autenticidad, representatividad y bagaje de los contenidos simbólicos a rescatar y transmitir; así como los elementos de análisis que permitan al estudiante, a su vez, aprender a elegir por sus propios medios.

En la realidad actual, donde la acción de transmisión está compartida ampliamente con los medios masivos de comunicación, y éstos responden mayoritariamente a exigencias del mercado, no siempre compatibles con la calidad y los valores del currículum escolar explicitado, se requiere de la escuela una actitud “contra-cultural”, en el sentido de brindar acceso igualitario a los bienes simbólicos de calidad y a la posibilidad de elegir con criterio autónomo.

1.7. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO “PRAXIS” Y “EXPERIENCIA”

Este diseño curricular:

- Entiende la educación como un acto político y social, como acto de distribución, como acciones que generan la posibilidad de “resistir”, “interrumpir”, “inaugurar”, “desde una perspectiva singular, como componente insoslayable de la construcción social y co-productora de subjetividad... abordando conocimientos, distribuyendo capital cultural, socializando y asociando distintos saberes...” (Frigerio, 1999: 11).

- Posicionado desde un nuevo enfoque, toma decisiones acerca de la formación inicial de “los que vendrán”, nuestros futuros docentes, como los que “habitan” las escuelas y el trabajo de enseñar y aprender. Entiende que “La responsabilidad educativa vela, de este modo, por el encuentro del mundo, necesariamente más antiguo, con estos recién llegados: toma verdaderamente a su cargo las consecuencias de su nacimiento”. Asume que “las consecuencias de esta puesta en el mundo son dobles, en términos de responsabilidad: proteger al mundo —antiguo y frágil, como todos los asuntos humanos— de la novedad que constituyen los recién llegados, lo cual significa obrar de modo que solo actúen después de haber adquirido conocimiento mediante la educación, e inversamente, proteger la novedad aun frágil de los recién llegados de la dureza de la vida, sobre todo la del mundo público”. Se hace cargo de que “esta responsabilidad consiste, por una parte, en decirles a estos recién llegados: ‘he aquí nuestro mundo’ y, por otra, en garantizar la posibilidad de que realicen, a su vez y en el momento preciso, su propia novedad” (Cornu, 2002: 57).

- Ubica la formación en la dinámica histórica del mundo que va tomando formas culturales diversas, desde donde se constituyen en cada aquí y ahora las mediaciones que la posibilitan porque “La formación, es desde el lugar de quien forma, ayuda a través de mediaciones a que el otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, para lograrlo se requiere de situaciones con condiciones peculiares de lugar, tiempo y relación con la realidad”... “Formarse es aprender a devenir, es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal” (Ferry, 1997: 13)... sólo posible mediando lenguajes, cultura, socialización. Por ello, formar, es, entonces, ayudar a formarse, asumiendo la responsabilidad política de la transmisión de la información cultural, que —como mediación— ayude a formarse como maestro o profesor.

- Diseña la formación trascendiendo las fronteras de lo escolar, propiciando la participación de los estudiantes en ámbitos culturales, científicos, del arte, la investigación. Propone prácticas plurales, experiencias diversas en espacios comunitarios y sociales como forma de comprender la realidad e intervenirla.

- Entiende que formar docentes es también trabajar una identidad narrativa, que implica fortalecer básicamente tres procesos: dar y tomar la palabra (ante la pretendida retirada de la misma), aumentar la potencia de actuar (ante la resignación de la pasividad y del “nada se puede hacer, a esto nadie lo cambia”) y, sobre, todo aprender a resistir con inteligencia crítica y responsable ante todo intento de “pensamiento único” y “excluyente” (Cullen, 2007).

- Concibe al docente desde una ruptura superadora de la noción de operario que ejecuta proyectos diseñados por funcionarios o teóricos, no sólo cómo práctico, sino también como intelectual, como trabajador social y cultural; es decir, dando unidad a estos “tres personajes”: el profesional de la enseñanza, el pedagogo y el trabajador cultural (Cullen, 2007). Dando lugar, también, a los escenarios cambiantes de la realidad, pudiendo siempre

volver a contar, resignificar lo que acontece. Una identidad narrativa no se ilusiona con un congelamiento de la mismidad, pero tampoco acepta la fragmentación. Siempre está dispuesta a volver a contarse.

En este sentido, el presente diseño curricular forma parte de la formación pero no es la formación. El mismo, al ser un instrumento político y no un instrumento técnico, una construcción discursiva, una síntesis, un documento de identidad (da Silva, 1998), no se limita a la implementación de contenidos y programas como algo que se consume que se recibe de afuera y que se digiere más o menos bien, sino una propuesta tendiente al desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios, “uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación” (Ferry, 1997: 55).

En tanto que proyecto cultural este diseño curricular entiende la experiencia como una praxis, no como un mero movimiento natural, sino como acción intencional sostenida con razones y pasiones, capaz de generar nuevos sentidos y nuevas experiencias. Concibe la “praxis” como el conjunto solidario de dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1986); y concibe a la “experiencia” como el resultado de la acción conciente y reflexiva sobre el mundo para transformarlo con una intencionalidad pedagógica, permitiéndose, a la vez, ser transformado y objetivando dichos movimientos simultáneos.

Este diseño de carrera docente parte de pensar una escuela que supera el rol socializador y de transmisión cultural compartido con otras instituciones, para avanzar en la dimensión ético política que legitima la transmisión socializadora. Legitimación que está dada por un criterio de lo público como espacio abierto, inclusivo y fundamentalmente democrático en cuanto portador de igualdad.

Como expresa Arendt, la escuela es una institución que se interpone entre el campo privado del hogar y el mundo; y el maestro es ante el niño, un representante de todos los adultos que le muestra y le presenta los detalles del contexto (Arendt, 1996).

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso regulado a un espacio de terceridad, el de “los otros” que, bajo determinadas condiciones, enriquece la realidad psíquica y potencia la actividad creadora. Permite el ingreso al campo de la diversidad de las relaciones sociales, inaugurando esta posibilidad de pensarse con otros, de vivir y pensar lo común. De aquí la importancia de establecer qué criterios públicos son indispensables para pensar la formación docente habilitando nuevas preguntas ante lo que hoy acontece. Criterios que recuperen los cambios de las últimas décadas, que han alterado el paisaje de la escuela en muchos aspectos: crisis social, otras configuraciones familiares, nuevas formas de vivir y pensar la infancia, transformación de los modos de producir y de acceder al conocimiento, como algunos de los rasgos emergentes de la escolarización contemporánea.

II. La estructura organizacional y sus aportes como componente fundamental del currículum

Esta propuesta curricular formula apreciaciones de tipo prescriptivo en relación la necesidad de transitar los contenidos tópicos y sus entramados utilizando “modos” y soportes que permitan avanzar sobre aspectos meta-cognitivos de los lenguajes y de las operaciones creativas. No se queda solo allí, sino que incluye otros espacios formativos que promueven el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades y técnicas comunicacionales específicas, tendientes a educar la actitud y aptitud para la autoformación, en una relación amplia y fluida con la cultura y el ambiente. Estos nuevos ámbitos formativos lo constituyen el espacio de Movimiento y Cuerpo, los Itinerarios por el Mundo de la Cultura y el de Producción Pedagógica.

Teniendo en cuenta los aportes de Edgar Morin respecto a la necesidad de transformar las instituciones para poder transformar el pensamiento, es clave la intervención sobre la estructura organizacional de los IFD, para dar viabilidad a la reforma. Estos cambios requieren tener en cuenta:

- La organización del trabajo al interior de las instituciones.
- Una vinculación y sintonía con la formación permanente y en servicio orientada a recuperar un modo crítico y autónomo de pensamiento que permita reinstalar una ética y estética del hacer docente como forma y contenido de la tarea pedagógica.
- Una formación que parta de la creación de espacios para la “autoría” que devuelva la “autoridad” a cada docente frente a la sociedad, desde el saber que produce cotidianamente y que ahora podrá ser escrito y socializado; y a las instituciones de formación, como verdaderas “usinas” de investigación, enriquecimiento y transmisión de la cultura educativa santafesina.

Es por ello que la Provincia de Santa Fe acompaña la implementación de la reforma curricular de la formación de maestras y maestros, con aspectos que van desde la estabilidad laboral —oficializando la titularización de las plantas docentes en marzo de 2009—, a una propuesta de modificación de la organización al interior de los IFD que brinde espacio y tiempo académico para el trabajo en equipo por áreas de conocimiento y para la acción interdisciplinar aplicada al desarrollo de proyectos con los docentes y escuelas asociadas.

En este aspecto, la particularidad que contempla el presente diseño acerca de la inclusión del estudiante (futuro docente) en el aula escolar, desde el inicio de la carrera, acompañado por catedráticos de diferentes áreas de conocimiento, se piensa en función de provocar múltiples impactos en simultáneo:

- involucrar al alumno de IFD en el ámbito áulico escolar con una participación sistemática en la problemática de la enseñanza y el aprendizaje que despierte los interrogantes para asignar sentido a los contenidos académicos por los que transita en su propio trayecto teórico/formativo;
- provocar la necesidad de una respuesta interdisciplinaria para el diseño de propuestas didácticas dirigidas a resolver problemas cotidianos, poniendo en juego saberes complejos y multidisciplinares;
- habilitar espacios de producción conjunta de conocimiento con el maestro, desde una actitud interrogativa sobre los problemas de la enseñanza;
- acercar al/a la profesor/a de IFD a los problemas situados que demandan respuestas desde el aula y motivarlo a actualizar permanentemente sus investigaciones y propuestas formativas;
- avanzar hacia una conciencia de mayor responsabilidad acerca de lo que los IFD deben ofrecer al resto de los niveles y modalidades del sistema, en tanto institución donde no sólo se forme al futuro docente, sino se investigue la realidad pedagógica de los/las niños/as, jóvenes y personas adultas en sus diferentes contextos y problemáticas, definiéndose además líneas estratégicas de investigación en prospectiva.

III. Propósitos formativos

La categoría de propósitos hace referencia a las intenciones con que se proyectan diversas acciones para la formación de los estudiantes. Un diseño curricular supone una multiplicidad de intencionalidades que se conjugan en pos de una finalidad y se concretan en un proyecto. Los propósitos formativos son los “lugares” imaginarios a los que se anhela llegar a partir de un recorrido curricular, los horizontes, las utopías que guían la elaboración de un proyecto y que pretenden constituirse en orientadores de las acciones de desarrollo curricular.

Con esta categoría se aspira a recuperar la intencionalidad utópica de toda práctica pedagógica, diferenciándola de otras nociones (capacidades, competencias, perfiles) que subsumen los proyectos y prácticas educativas exclusivamente a la lógica del mercado, obturando toda posibilidad a las propuestas educativas, de ser dispositivos de transformación.

Se intenta así, evitar la exclusiva preocupación por los “logros” apuntando a la construcción integrada de la formación de docentes desde el paradigma de la complejidad.

Hablar de propósitos implica superar el enfoque “objetivista”, pero también especificar las intenciones asumidas y socializadas.⁷ Es desde esta intencionalidad de la formación de docentes, que se espera propiciar el “aprender a aprender” y el “arte de vivir juntos”.

Donde el “aprender a aprender” supone formar un docente que:

- Disponga de una actitud general para plantear y analizar problemas, y de principios organizadores que le permitan vincular dichos saberes y darle sentido.
- Se apasione con la tarea de enseñar y suscite el deseo de aprender.
- Enseñe a componer y fragmentar, a investigar y experimentar los dispositivos con que se producen las operaciones creativas del lenguaje; propiciando en el alumno la búsqueda de saberes y su recreación mas que la mera “posesión” de los mismos.
- No tema a la incertidumbre y se convierta en dueño de sus propios procesos de indagación; autor de su propia enseñanza y de la enseñanza mutua, haciendo de los modos y las bitácoras una cuestión fundamental.
- Explore y se pregunte, pueda resolver problemas y no escinda los lenguajes artísticos de los científicos.
- Tenga una mirada filosófica y antropológica que atraviese la currícula superando toda visión fragmentada.
- Constituya un cuerpo-ser humano capaz de atraer la mirada sobre sí mismo, trabaje su voz y su postura creando climas, emocionando, abriendo paso a la imaginación y a la solidez de conceptos.
- No abandone el camino por el absurdo, ni quiera explicarlo todo rechazando el misterio. Que cree una ciencia especulativa y de acción, no alejada de su cruce con la imaginación poética.
- Incursione en las nuevas formas de lo colectivo: una nueva idea de grupo, de equipo, de un hacer donde la producción y el trabajo dialoguen, y el pensamiento se entienda como producción.

Y el arte de vivir juntos significa formar un docente que:

- Asuma una práctica política “donde la escuela no tenga un adentro y un afuera”.
- Entienda la profunda raíz política de sus actos, con una comprensión clara de que su hacer (sus prácticas, su organización, sus dichos y actitudes), constituyen “matrices de pensamiento”; “forman” en sus alumnas/os un sentido ético y estético; un modo ver la realidad y de actuar en consecuencia.
- Promueva una trama de afectos y responsabilidades sin sectarismo, una nueva manera de amar al servicio de la vida y del otro como par y hermano, y no como contendiente a suprimir; una actitud de complementariedad, por medio del afecto y el respeto por la diversidad, en el marco de una práctica creativa, primordial para comprender e intervenir en la realidad.
- Establezca con los/as alumnos/as estrategias para significar y dirimir los conflictos orientadas hacia una cultura de paz, desde donde sostener sus luchas y resistencias.
- Abandone en sus modos de evaluar, el criterio del rendimiento o la “piedad”, y pueda acompañar el crecimiento del alumno y alumna: como sujeto; como protagonista social; como ciudadano; como ser de la especie.

IV. Organización Curricular

7 - Los conceptos de objetivos, capacidades, competencias, perfil profesional han sido objeto de múltiples interpretaciones que los asocian a su particular contexto de surgimiento y a sus procesos de desarrollo, procesos a través de los cuales sufrieron un deterioro que provocó confusión y críticas.

Si bien es cierto que enseñar por competencias supera el enfoque enciclopédico y el enfoque tecnocrático, y que además puede resultar un concepto potente si lo entendemos como la capacidad de movilizar diversos recursos propios para dar soluciones a problemáticas que nos plantean las prácticas, es un concepto demasiado asociado al modelo neoliberal del capitalismo postindustrial: la eficiencia y la rentabilidad ligadas a la flexibilidad en las condiciones laborales y a los saberes orientados a resolver problemas sin incluir principios de justicia y de inclusión del otro, sino, por el contrario, compitiendo con los otros en la solución propuesta.

De aquí la tendencia a homogenizar y catalogar las competencias, para lo cual se tiende a descontextualizar los procesos de producción y distribución del conocimiento, formalizando con cierta rigidez los saberes, y por lo mismo no teniendo en cuenta la diversidad sociocultural, salvo como “problema a resolver” y no como componente estructural de los saberes mismos.

No obstante, el término competencia en varios campos disciplinares (Ciencias Naturales, Matemática, entre otras), tiene una especificidad que es necesario respetar, pero sin transferirlo sin más al campo formativo. En general, este uso específico tiene que ver con elementos estructurales más que históricos o sociales, que ciertamente hay que tener en cuenta en los propósitos formativos, pero no definen el sentido de la formación docente.